

**FACULTAD LATINOAMERICANA DE CIENCIAS SOCIALES
SEDE ECUADOR
DEPARTAMENTO DE DESARROLLO, AMBIENTE Y TERRITORIO
CONVOCATORIA 2012-2014**

**TESIS PARA OBTENER EL TÍTULO DE MAESTRÍA EN DESARROLLO
TERRITORIAL RURAL**

**LA INFLUENCIA DEL MODELO DE EDUCACIÓN INTERCULTURAL
BILINGÜE DEL SEEIC EN LOS PROCESOS DE TRANSFORMACIÓN
TERRITORIAL EN LA COMUNIDAD INDÍGENA DE GUAYAMA SAN
PEDRO EN LA PROVINCIA DE COTOPAXI**

OLGER FERNANDO ORDÓÑEZ QUEVEDO

ABRIL 2015

**FACULTAD LATINOAMERICANA DE CIENCIAS SOCIALES
SEDE ECUADOR**

**DEPARTAMENTO DE DESARROLLO, AMBIENTE Y TERRITORIO
MAESTRÍA EN DESARROLLO TERRITORIAL RURAL
CONVOCATORIA 2012-2014**

**TESIS PARA OBTENER EL TÍTULO DE MAESTRÍA EN DESARROLLO
TERRITORIAL RURAL**

**LA INFLUENCIA DEL MODELO DE EDUCACIÓN INTERCULTURAL
BILINGÜE DEL SEEIC EN LOS PROCESOS DE TRANSFORMACIÓN
TERRITORIAL EN LA COMUNIDAD INDÍGENA DE GUAYAMA SAN
PEDRO EN LA PROVINCIA DE COTOPAXI**

OLGER FERNANDO ORDÓÑEZ QUEVEDO

ASESOR DE TESIS: Dr. Luís Llambí

LECTORAS: Dra. Roberta Curiazi.

Msc. Mery Martínez.

ABRIL 2015

DEDICATORIA

A Aracely, María Paula y Sebastián.

Por ser el motivo y razón

De este caminar.

AGRADECIMIENTOS

Al Sistema Educativo Experimental Intercultural Cotopaxi SEEIC por la facilitación ofrecida para la consecución de este proyecto de vida.

A los jóvenes estudiantes del colegio Intercultural Bilingüe Jatari Unancha, comuneros y dirigentes de la comunidad de Guayama San Pedro por la colaboración y apertura para la consecución de la presente investigación.

A Hernán naranjo, por su amistad y el enorme aporte moral desde el inicio y gran parte del camino recorrido.

A mis compañeros, Iñigo Arrazola, Margarita Castellón, Alba Muñoz, Diego Riquelme, Marcelo Crespo, Nátaly Torres, Laura Boada, Paola Maldonado, Omar Cruz, Johana Veloz, Carla Vélez, Jessica Orosco, Fernanda Terán y Diego Borja, por los momentos y experiencias compartidas en estos dos años de permanencia en FLACSO.

A los profesores Hernán Naranjo, Luciano Martínez, Lissa North, Cristóbal Kay, Sergio Schneider, por los grandes aportes académicos que dejaron.

A Luís Llambí y Roberta Curiazi, por la guía y el tiempo dedicados, con sus valiosos aportes contribuyeron a darle forma y coherencia a una propuesta que al inicio estaba llena de ideas, unas cuerdas y otras no tanto.

A mis hermanos, Ricardo y Roberto por el esfuerzo sentimental que significó empezar a construir una vida fuera de nuestra tierra.

A mis padres, Mario y Elsa, por el tiempo, paciencia y apoyo en muchos momentos críticos.

A don Miguel y Luz María, por el ejemplo de familia y la constante e incondicional presencia física y moral en los momentos cuando más los hemos necesitado.

A FLACSO por haberme dado la oportunidad de avanzar en lo académico, lo cual ha significado tener nuevas herramientas para intentar entender el descabellado mundo en el que estamos.

De manera especial GRACIAS, Aracely, María Paula y Sebastián porque aguantaron durante este tiempo todo lo que significó empezar, recorrer y culminar esta gran aventura.

INDICE

| Contenido | Páginas |
|---|---------|
| RESUMEN..... | 8 |
| INTRODUCCIÓN..... | 9 |
| Hipótesis y antecedentes..... | 10 |
| El contexto territorial provincial..... | 13 |
| Justificación..... | 16 |
| CAPÍTULO I..... | 19 |
| MARCO TEÓRICO..... | 19 |
| Entendiendo el cambio territorial: la educación, la Educación Intercultural Bilingüe, el territorio, el territorio rural, el actor, medios de vida, migración, pluriactividad, emprendimientos, desarrollo endógeno, identidad étnica y participación social..... | 19 |
| MARCO METODOLÓGICO..... | 31 |
| CAPÍTULO II..... | 32 |
| EL SEEIC, EL INICIO DEL CAMINO..... | 33 |
| Contexto histórico de conformación institucional..... | 33 |
| El modelo Educativo Intercultural Bilingüe del SEEIC..... | 36 |
| Fase 1.- evaluación diagnóstica (Yachayta kamayku)..... | 36 |
| Fase 2.- Partir de la experiencia (Rurashpa yachana)..... | 37 |
| Fase 3.- Reflexionar (Yuyayta hapina)..... | 38 |
| Fase 4.- Ampliar y organizar el conocimiento (Yachayta mirachina allí chinapash)..... | 39 |
| Fase 5.- Cambiar la realidad (Kawsayta shuktaki yachina)..... | 40 |
| El mandato de Cachi..... | 41 |
| Contribuciones del modelo de Educación Intercultural Bilingüe del SEEIC a las comunidades indígenas del Quilotoa..... | 43 |
| Debilidades institucionales que afectan al modelo de Educación Intercultural Bilingüe del SEEIC..... | 46 |
| Amenazas que enfrenta actualmente el modelo de Educación Intercultural Bilingüe del SEEIC..... | 47 |
| CAPITULO III..... | 49 |
| ESTUDIO DE CASO-LA COMUNIDAD DE GUAYAMA SAN PEDRO..... | 49 |
| Contexto histórico geográfico..... | 49 |
| Relaciones entre el modelo Educativo Intercultural Bilingüe del SEEIC con factores de transformación territorial en la comunidad de Guayama San Pedro..... | 53 |
| Educación Intercultural Bilingüe y empoderamiento..... | 53 |
| Educación Intercultural Bilingüe y género..... | 55 |
| Educación Intercultural Bilingüe y migración..... | 59 |
| Educación Intercultural Bilingüe y pluriactividad..... | 63 |
| La pluriactividad en la familia..... | 65 |
| Educación Intercultural Bilingüe y emprendimientos productivos..... | 67 |
| Educación Intercultural Bilingüe e identidad étnica..... | 70 |
| Educación Intercultural Bilingüe y participación social..... | 74 |

| | |
|-------------------|----|
| CAPITULO IV..... | 80 |
| CONCLUSIONES..... | 80 |
| BIBLIOGRAFÍA..... | 85 |
| ANEXOS..... | 90 |

ÍNDICE DE GRÁFICOS

Gráfico 1. Evolución de la participación de las mujeres indígenas en el Colegio Intercultural Bilingüe Jatari Unancha en la comunidad de Guayama San Pedro.

Gráfico 2. Porcentajes de analfabetismo en la provincia de Cotopaxi registrados en diferentes años.

Gráfico 3. Porcentajes de migración registrada durante el año 2010 en la provincia de Cotopaxi y a nivel nacional.

Gráfico 4. Estructura de la metodología utilizada en la investigación de campo.

Gráfico 5. Fases de la metodología utilizada para el proceso de enseñanza – aprendizaje en el modelo Educativo Intercultural Bilingüe del SEEIC.

Gráfico 6. Evolución histórica de la participación de hombres y mujeres en el colegio Intercultural Bilingüe Jatari Unancha de la comunidad Guayama San Pedro.

RESUMEN

El Sistema Educativo Experimental Intercultural Cotopaxi (SEEIC) es el resultado de un largo proceso de lucha de los pueblos indígenas de la provincia de Cotopaxi por su reivindicación social.

En el año de 1976 el actual SEEIC¹ con el apoyo de la misión religiosa salesiana crea el primer centro de alfabetización para adultos en la comunidad de Guayama San Pedro en la provincia de Cotopaxi, como una manera de dar respuesta a la necesidad sentida de los comuneros por entender los documentos de los juicios que en ese entonces se desarrollaban por la reversión de la tierra y, además, por la necesidad que los agricultores tenían por enfrentar el comercio injusto en los mercados locales de Zumbahua y Chugchilán.

Desde la creación del primer centro de alfabetización hasta la actualidad el SEEIC ha venido promoviendo fuertemente un modelo Educativo intercultural bilingüe que de manera constante y gradual se ha ido construyendo desde la lógica de vida de los sectores indígenas de la zona del Quilotoa. Es precisamente desde la propuesta comunitaria que el SEEIC ha apoyado para que los comuneros indígenas den forma a un modelo de educación intercultural propio. El modelo educativo del SEEIC implementado en las escuelas de educación Intercultural ha aportado de manera directa para que en las comunidades indígenas haya generación de diversas propuestas en el ámbito productivo familiar, así como también, a nivel de organización social comunitaria.

En la presente investigación se intenta dimensionar el impacto social-territorial que la implementación del modelo educativo intercultural del SEEIC ha generado en las comunidades indígenas de la provincia de Cotopaxi, tomando como eje la parte productiva – agrícola y no agrícola - , la parte cultural, desde el punto de vista de la revalorización de la identidad étnica, así también se toma en cuenta la presencia de un aparente fortalecimiento en la estructura organizativa política comunitaria. Para lo cual se tomó como caso de estudio la comunidad indígena Guayama San Pedro.

¹ Inicialmente la institución se denominó “Proyecto Quilotoa” más adelante se denominó SEIC (Sistema de Escuelas Indígenas de Cotopaxi) y en la actualidad se denomina SEEIC (Sistema Educativo Experimental Intercultural Cotopaxi).

INTRODUCCIÓN

"A Educação não muda o mundo. Educação muda as pessoas.
Pessoas mudam o mundo"
Paulo Freire

Desde la presente investigación, se propone verificar hasta qué punto el modelo Educativo Intercultural Bilingüe que desarrolla el SEEIC (Sistema Educativo Experimental Intercultural Cotopaxi) ha apoyado o está aportando aún a la paulatina transformación social, económica familiar y organizativa, gestada en la comunidad² de Guayama San Pedro de la provincia de Cotopaxi.

El modelo Educativo Intercultural Bilingüe que promueve el SEEIC, paulatinamente se ha ido construyendo desde la lógica de vida de los sectores indígenas de la zona del Quilotoa, son los comuneros quienes han construido un *modelo propio* de educación, a partir de lo cual se han generado diversas propuestas en el campo productivo familiar como organizacional comunitario, los cuales se reflejan en la dinámica socio-territorial cotidiana. La gestación y fortalecimiento de este modelo educativo *propio* de alguna manera se convierte en un tipo de desarrollo endógeno que aunque resultare pronto para aseverar que es sostenible, es funcional y está presente en el territorio indígena de la comunidad de Guayama San Pedro, así como también en muchas comunidades indígenas y campesinas a nivel de la provincia de Cotopaxi.

Acorde a lo mencionado anteriormente propongo identificar: 1. ¿Cuál es la relación que se ha forjado entre el modelo educativo Intercultural Bilingüe del SEEIC con la generación de diversos emprendimientos productivos – agrícolas y no agrícolas, innovadores en algunos casos – que se han conformado y establecido de manera permanente en la comunidad? 2. Si el modelo educativo del SEEIC ha incidido de manera adecuada sobre los jóvenes y resulta un aporte positivo para que desde los comuneros se genere conciencia sobre la necesidad de revalorización de su identidad como pueblo indígena y que toma en cuenta aspectos tradicionales y culturales propios que están presentes en determinados momentos – fiestas, rituales - pero con el apareamiento de

² Espacio de organización tácita, constituida por ayllus emparentados o ayllus con intereses similares, las comunidades a la hora de organizarse tienen más fuerza que las comunas, son más dinámicas y las relaciones de reciprocidad aún están en vigencia ya que se tienen que administrar la tierra el agua y el territorio de pastoreo [*aunque*] todo esto se está diluyendo con el principio de la propiedad privada, la parcelación de las tierras y el crecimiento demográfico. Las comunidades de alguna manera se han vuelto sectores, barrios, parroquias, amparadas por la ley civil. (Manangón, 2010: 214).

fenómenos como la migración, están siendo relegados. 3. Si Existe influencia del modelo educativo del SEEIC sobre el incremento en la participación activa de los comuneros – especialmente jóvenes hombres y mujeres - en las distintas organizaciones de orden político o social que están presentes en la comunidad, las cuales de manera paulatina han ido fortaleciendo su estructura organizativa interna con la participación de sus miembros, de manera particular con el aporte intelectual de quienes han pasado por el Sistema Educativo Intercultural Bilingüe.

Hipótesis y antecedentes

El modelo Educativo Intercultural Bilingüe estructurado por el SEEIC ha incidido de manera determinante en la transformación territorial progresiva que ha venido sucediendo desde la década de los Setenta en la comunidad de Guayama San Pedro, de manera particular desde la década del Dos mil se han hecho visibles variadas formas de producción económica y de organización social. Estas formas de producción económica y social se han visto fortalecidas por la participación de diversos actores sociales en el sistema educativo Intercultural del SEEIC.

La presencia activa del modelo educativo del SEEIC guarda una relación muy estrecha con la generación de cambios cognitivos que se han generado en las personas de la comunidad indígena de Guayama San Pedro, cambios que están relacionados a como se mira en la actualidad a la educación desde las perspectivas individual así como desde lo comunitario.

Muchos de las personas indígenas de la comunidad de Guayama San Pedro han modelado sus proyectos de vida en torno a la estructuración de estrategias que parten de la utilización y aprovechamiento de herramientas cognitivas adquiridas dentro del Sistema Educativo Intercultural Bilingüe.

La aplicación de destrezas adquiridas y/o desarrolladas por parte de la gente indígena que han participado del Modelo Educativo Intercultural Bilingüe del SEEIC, se ven reflejadas en el territorio, con la implementación de emprendimientos productivos que pudiesen resultar en algunos casos, innovadores para la comunidad: emprendimientos o propuestas productivas que van desde la manera de hacer agricultura hasta la forma en cómo la gente es partícipe activa en la estructuración continua de su organización comunitaria.

El modelo educativo que utiliza el SEEIC está incidiendo de manera adecuada y oportuna sobre la conciencia crítica – en especial de los más jóvenes – a cerca de la necesidad social de revalorizar su identidad étnica que – especialmente - como pueblo indígena se vuelve necesaria como un pilar de sostenibilidad colectiva que se mantenga en el tiempo y en el espacio.

La influencia del modelo educativo impulsado por el SEEIC, sobre el fortalecimiento de la identidad étnica parte del reconocimiento de las capacidades individuales que tienen las personas de acuerdo al entorno próximo en el cual se desarrollan, dentro de los cuales se incluyen aspectos tradicionales y culturales que se practican de manera cotidiana tanto al interior de la familia como a nivel de la comunidad. El quehacer educativo del SEEIC contempla la construcción de conocimiento en los estudiantes en base a su experiencia y vivencia particular sobre valores y costumbres cotidianas, a partir de lo cual se crea un enlace entre la teoría *científica* y la vivencia particular de la gente.

Hacen parte activa del modelo educativo del SEEIC, el respeto al idioma, la vestimenta, las tradiciones, costumbres y creencias propias que tiene la gente de la comunidad. Por ejemplo dentro del modelo educativo se promueve la reflexión a través del rescate de la historia y costumbres de las diversas comunidades indígenas de la zona del Quilotoa, no solo para no olvidar el pasado sino como elemento crítico en la construcción social de un pueblo dotado de características territoriales particulares y que fortalezca además su identidad territorial propia.

En la década de los Setenta en toda la zona del Quilotoa se registraban altos niveles de analfabetismo y deserción escolar, así mismo el índice de escolaridad era casi nulo. En base a estadísticas recopiladas por el equipo pastoral Salesiano presente en la parroquia Zumbahua, Martínez y Burbano presentan datos que revelan una realidad de los pueblos indígenas que permanecieron en la completa exclusión no solo por olvido de parte del Estado Ecuatoriano sino además perpetuado desde la indiferencia social:

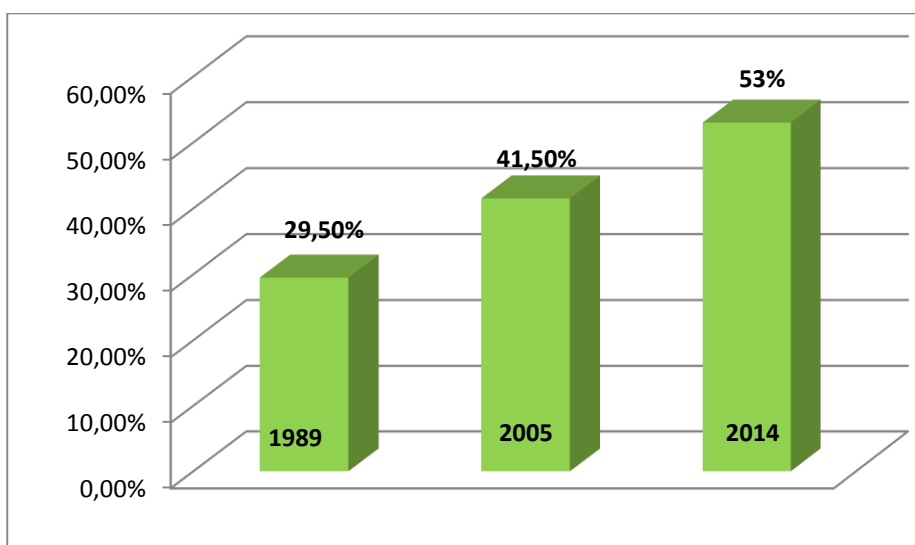
En el año de 1974, el índice de analfabetismo en la zona de Chugchilán ascendía al 80.7%; en la zona de Zumbahua era del 87.3% y en la zona de Guangaje era del 90.2%. A nivel del cantón Pujilí el índice de analfabetismo era del 54.8% y a nivel de la provincia era del 45.4% [...] en la zona de Zumbahua los índices de escolaridad no llegaban al 10% de la población en edad escolar; los niños permanecían máximo hasta el cuarto grado, pues al término del tercer grado el 60%

desertaba. El índice de escolaridad en el caso de las niñas apenas llegaba al 3%. (Equipo Pastoral de Zumbahua, 1974 citado en Martínez y Burbano, 1994: 126).

El ingreso de indígenas al Sistema Educativo se ha incrementado notablemente con relación a los años Setenta. Esta situación no solo que está incidiendo en la manera como al interior de la familia indígena se forja la idea integral de educación, sino que, a nivel social se están generando cambios importantes en los patrones de *participación activa* de los jóvenes - hombres y mujeres- en espacios de construcción política local, por ejemplo, en las asambleas comunitarias, juntas parroquiales, espacios en los cuales se evidencia una fuerte presencia activa de hombres y mujeres jóvenes que son estudiantes o que han participado en el sistema educativo del SEEIC.

En la comunidad de Guayama San Pedro se registra un incremento progresivo importante de participación de las mujeres en el sistema educativo, según datos registrados por el SEEIC, en el colegio Jatari Unancha presente en esta comunidad, en el año 1989 el porcentaje de participación de mujeres era de 29.5 %, para el año 2005 el porcentaje se eleva al 41.5% y en el año 2014 el porcentaje es del 53%. Este alto porcentaje de participación y acceso de las mujeres al sistema educativo evidentemente, favorecen a que la construcción política comunitaria de manera progresiva tienda a ser más democrática incluyente y participativa.

Gráfico 1. Evolución de la participación de las mujeres indígenas en el Colegio Intercultural Bilingüe Jatari Unancha en la comunidad de Guayama San Pedro.



Fuente: Datos tomados de la secretaría general del SEEIC- elaboración propia

En la comunidad de Guayama San Pedro – en especial durante la última década - ha habido una fuerte re-estructuración de organizaciones productivas comunitarias por ejemplo grupos de productores agroecológicos, grupos de productores/as de artesanías, grupos de productores de animales entre otros - así también se ha dado la conformación de grupos liderados principalmente por jóvenes – hombres y mujeres - por ejemplo grupos de danza, equipos de fútbol, asociación de jóvenes. En estas organizaciones se ha incrementado el número y el nivel de participación de las personas de la comunidad, además están dirigidas por sus miembros y que en su mayoría tienen o han tenido participación dentro el Sistema Educativo del SEEIC.

La presente investigación se desarrollará en la comunidad indígena de Guayama San Pedro con la participación de jóvenes y adultos indígenas que son o han sido parte del sistema Educativo Intercultural Bilingüe del SEEIC. La implementación de diversas alternativas de producción – agrícola y no agrícola – una creciente revalorización identitaria en los jóvenes así como el fortalecimiento en la estructura funcional de las diversas organizaciones sociales y políticas en la comunidad, aportan en su conjunto a la generación progresiva de una dinámica social particular que han recaído en la inminente transformación territorial de la comunidad indígena de Guayama San Pedro.

El contexto territorial provincial

La Provincia de Cotopaxi se ubica geográficamente en el centro-norte de la serranía ecuatoriana. Según datos del censo del año 2010³, la población total es de 409205 habitantes, de los cuales el 72.1% se identifica como mestizo y el 21.1% como indígena. Además, el 62.5% de la población vive en el área rural.

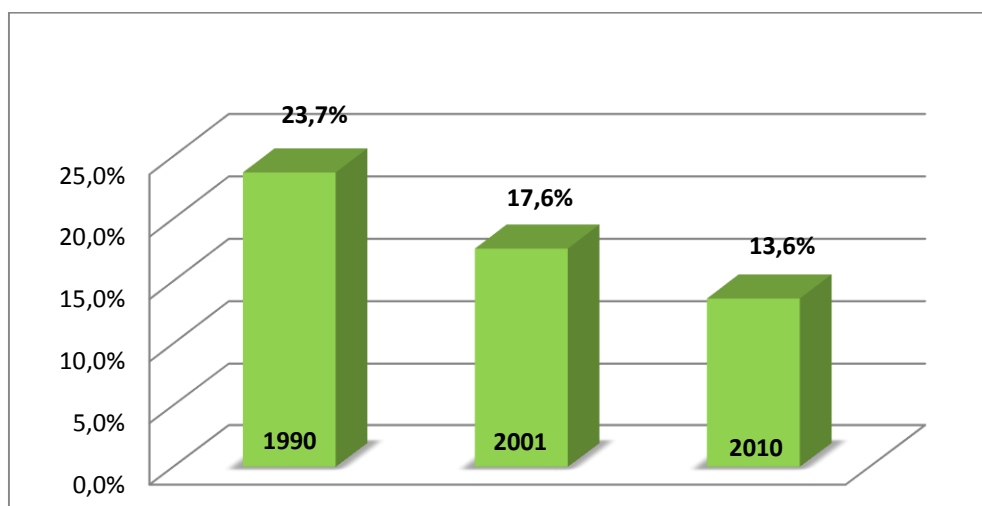
La Provincia de Cotopaxi presenta un nivel de pobreza global del 75.06% y de pobreza extrema del 37,60%, (SIISE, 2012) porcentajes que en la actualidad la constituyen como la segunda provincia más pobre de la sierra ecuatoriana.

Según datos del INEC (2010), los niveles de analfabetismo en la Provincia de Cotopaxi han disminuido ostensiblemente durante las últimas décadas: en el año 1990 se registraba un porcentaje de analfabetismo de 23,7%, para el año 2001 el porcentaje se reduce al 17,6% y para el año 2010 el porcentaje de analfabetismo registrado es del

³ Datos presentados por el INEC (Instituto Nacional de Estadísticas y Censos).

13,6%, aunque aún existe una diferencia significativa en comparación con el porcentaje de analfabetismo nacional, el cual es del 6,8%.

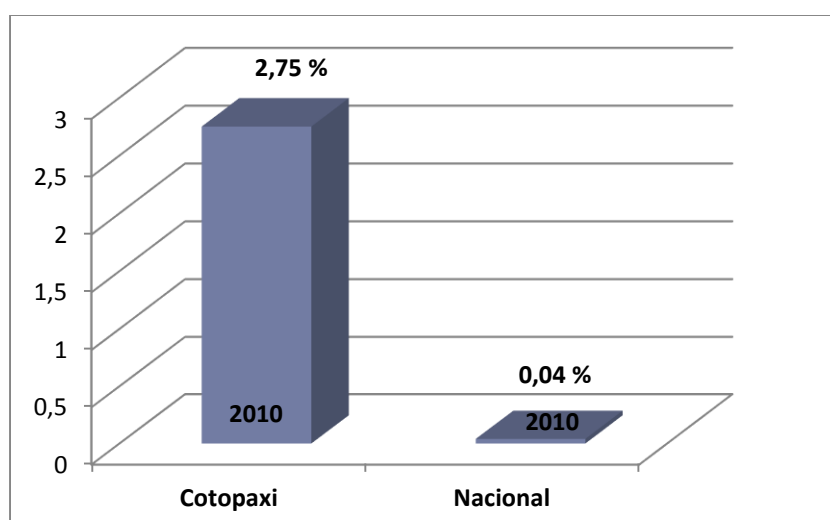
Gráfico 2. Porcentajes de analfabetismo en la provincia de Cotopaxi registrados en diferentes años.



Fuente: INEC, 2010 - elaboración propia

El porcentaje migratorio total es de 2.75%, significativamente alto en comparación con el porcentaje nacional que es del 0.04%. Esto explica de alguna manera que en el año 1990, el 76.3% de la población vivía en las áreas rurales; y hoy el porcentaje es menor, al 13.8% (INEC, 1990 -2010).

Gráfico 3. Porcentajes de migración registrada durante el año 2010 en la provincia de Cotopaxi y a nivel nacional.



Fuente: INEC, 2010 - elaboración propia

El idioma predominante en las áreas rurales, sobre todo en las comunidades de páramo, es el Kichwa, aunque con la relación campo-ciudad existente debido al flujo migratorio se han *castellanizado* muchos de sus términos⁴.

Las actividades agropecuarias en las comunidades de páramo están en su mayoría a cargo de las mujeres, fenómeno que en la zona está relacionado con el fuerte flujo migratorio de los hombres hacia las ciudades cercanas.

Cabe recalcar que la responsabilidad del cuidado de los niños y de que se mantenga una adecuada cohesión familiar ha sido tradicionalmente asignada a las mujeres; la responsabilidad al interior de la comunidad crece, si estas mujeres son madres de familia. La responsabilidad del cuidado familiar, se mantiene aún si la mujer trabaja fuera de la comunidad y en las mismas actividades que su esposo.

A pesar que el hombre al interior de la familia es considerado como el proveedor económico principal que sostiene al hogar, con el recrudecimiento de la pobreza en estas zonas y la influencia de la globalización esta postura está tendiendo a modificarse: actualmente se pueden encontrar a mujeres ocupándose en las mismas actividades que realizan sus esposos y por lo general junto a ellos.

Las zonas de páramo de la Provincia presentan problemas de deterioro ambiental, debido a que la frontera agrícola se ha extendido. A esto se suman prácticas agrícolas deficientes, como cultivos en pendientes muy pronunciadas, quema de pajonales, inadecuada utilización de maquinaria agrícola, etc. Esta situación afecta de manera directa la calidad de vida de las personas, en especial de los niños y ancianos que son sectores bastante vulnerables.

El deterioro ambiental de la zona del páramo también afecta de manera directa a la zona urbana de la provincia. La ciudad de Pujilí tiene la mayor parte de sus barrios en el área rural, sitios en los cuales sus habitantes realizan por tradición agricultura familiar y de subsistencia, debido a la disminución en los caudales provenientes del páramo, el uso del agua para agricultura es restringido, situación con la cual la alimentación y el estilo de vida de los habitantes de estos barrios, tiende a ser más de estilo urbano.

⁴ Personas migrantes, jóvenes en especial, muy poco utilizan el término *Pacha* - significa *tiempo* en el idioma Kichwa – para referirse al tiempo en horas, *se ha vuelto más frecuente la utilización del término horis* que aunque no tiene un significado preciso en castellano, en Kichwa hace referencia también al tiempo en horas. Por ejemplo cuando se pregunta en Kichwa ¿Qué hora es? Muchos jóvenes indígenas lo mencionan como ¿Ima *horis* kan? En lugar de ¿Ima *Pachata* kan? que es lo correcto.

Según datos del INEC registrados al año 2010, en las zonas rurales de la provincia de Cotopaxi existe un porcentaje de desnutrición global del 11.8%, situación que repercute principalmente en los niños, resultando como consecuencia retraso en el crecimiento físico y del aprendizaje escolar.

En la Provincia de Cotopaxi la calidad de la educación enfrenta serios problemas estructurales que aún en su mayor parte tienen que ser solucionados desde el Estado.

Según datos de la organización Plan Internacional:

El sistema educativo de Cotopaxi no responde a las necesidades de la población escolar de la Provincia. La casi no existente capacidad del sistema educativo para captar y mantener a los niños y jóvenes dentro de las aulas es producto de la deficiente calidad de enseñanza y las condiciones inadecuadas de infraestructura (aulas, letrinas, espacios recreativos, mobiliario y equipamiento). Los índices de deserción escolar, pobre desempeño y repitencia son también el resultado de la falta de apoyo familiar (Plan Internacional, 2010).

Es precisamente desde esta realidad –bastante desfavorable- que en la última década en muchas comunidades indígenas de la provincia de Cotopaxi han surgido iniciativas de producción y de organización social que representan para los agricultores una manera de enfrentar – desde su territorio - las dificultades económicas particulares así como del conglomerado comunitario. La apuesta fuerte se dirige hacia la organización social como la alternativa más viable que propenda a fortalecerse en el tiempo y aporte a la auto sostenibilidad de la estructura comunal.

Justificación.

En el año 2012 en el Ecuador se reformó la Ley de Educación, el objetivo principal, desde el Estado, de que la educación sea más competitiva. Las reformas que se han dado más bien apuntan a homogenizar la educación. Con esto desde el Estado no se está tomando en cuenta que en el área rural se generan dinámicas socio-territoriales diferentes al área urbana y por ello es necesario fortalecer, desde la práctica, un tipo de educación específica para estas áreas.

La educación para los sectores indígenas no ha sido considerada relevante desde el Estado, situación que se evidencia en la existencia de muchas escuelas en el área rural que carecen de profesores, y los que allí trabajan reciben una baja remuneración por su actividad (460 dólares/mes). En la malla curricular Estatal aún persisten contenidos

construidos con perspectiva urbana y propia del área rural, olvidando que en las zonas andinas existe una cosmovisión propia construida desde la realidad de su entorno.

En la reforma a la ley de educación realizada por este gobierno se decreta que todo el sistema educativo pasa a ser Intercultural. No obstante, la reforma no ha ido más allá de entregar a las escuelas libros que están escritos en idioma Kichwa y que no están contextualizados a los diversos territorios indígenas.

Estas situaciones han generado que en la sociedad ecuatoriana diversas organizaciones sociales hayan puesto sobre la mesa de debate el tema de la educación para los sectores rurales. En este sentido la presente investigación pretende ser un aporte significativo a este debate.

Aunque pueda parecer utópico, hoy más que nunca la educación tendría la función primordial de edificar el futuro común en medio de una humanidad capitalizada y globalizante⁵, con el objetivo de formar personas que a partir del desarrollo de sus potencialidades y de manera integral aporten a construir colectividades comprometidas con la justicia y equidad social. Según la UNESCO, la educación debería tener la misión primordial de:

Permitir a todos sin excepción hacer fructificar todos sus talentos y todas sus capacidades de creación, lo que implica que cada uno pueda responsabilizarse de sí mismo y realizar su proyecto personal [...] será una contribución esencial a la búsqueda de un mundo más vivible y más justo (UNESCO, 1996: 12-13).

La educación para los sectores rurales debería tener una propuesta diferenciada que tome en cuenta la dinámica particular del territorio a través del tiempo. Dentro de esta propuesta hay que incluir las necesidades sentidas de la población. En la actualidad, en los sectores rurales las demandas de la gente han variado debido al apareamiento y profundización de diferentes fenómenos sociales (migración, flexibilización, feminización y precarización del empleo, entre otros.) que están incidiendo sobre la dinámica de cambio del territorio.

El desarrollo de las capacidades de los habitantes rurales desde de la educación, debería ser una estrategia de desarrollo apoyada por el Estado. Es precisamente en este sentido que existe la necesidad de fortalecer un modelo de educación para las zonas rurales que sea inclusivo y que facilite a los campesinos el acceso a una educación de

⁵ Dentro de la globalización, se hace necesario el reconocimiento por las diferencias culturales, los modos de pensar de vivir y de actuar, siempre que se enmarquen en un contexto de respeto hacia el *otro*. Una forma de interculturalidad que aporte a construir una sociedad más ética y justa.

calidad que vaya a incidir de manera positiva sobre la seguridad alimentaria, el mejoramiento de la salud, la conservación de la cultura, el respeto y cumplimiento de los derechos y responsabilidades y la construcción de políticas incluyentes, entre otros; todos factores de progreso que están en relación directa con el desarrollo social.

La educación tiene que aportar a transformar el distorsionado concepto Estatal sobre lo que significa desarrollo, concepción que solo toma en cuenta el aspecto económico como referente de progreso. Al respecto Stiglitz (2003: 38) hace referencia a que “desarrollo no consiste únicamente en acumular capital y asignar los recursos de manera más eficiente, aunque ambos aspectos son importantes. El desarrollo representa una transformación de la sociedad”.

La educación, tiene que ser considerada como un eje transversal en todo el proceso de desarrollo territorial, ya que a partir de ella se construyen las bases de sociedades con capacidad de decisión y construcción territorial coherente.

El mismo Stiglitz (2003:32) es enfático al señalar el papel primordial que representa la educación en el proceso de construcción territorial debido a que “[...] influye en la mentalidad de los individuos de la próxima generación; incide, por ejemplo, en su actitud frente al cambio y a la tradición. Les ayuda a conocer mejor sus derechos y responsabilidades, el papel que deben desempeñar los individuos y el Estado”

La presente investigación pretende ser además un aporte significativo dentro del debate que ha surgido desde organizaciones sociales principalmente, sobre la importancia que conlleva la Educación Intercultural Bilingüe para los sectores rurales indígenas en nuestro país.

CAPITULO I

MARCO TEÓRICO

Este apartado en su primera parte contiene el bagaje teórico que aportan diferentes autores sobre teorías específicas y que mientras fluye el discurso van sustentando la investigación.

La segunda parte contiene el marco metodológico de cómo se realizó la investigación en campo, las técnicas utilizadas, así como los objetivos que se logró concretar con la aplicación de cada herramienta.

En las zonas rurales de la Provincia de Cotopaxi, la educación, indudablemente es un factor importante que está incidiendo fuertemente en la manera como los indígenas – en especial los más jóvenes - construyen estrategias en pos de concretar sus proyectos de vida.

Entendiendo el cambio territorial: la educación, la educación intercultural Bilingüe, el territorio, el territorio rural, el actor, medios de vida, emprendimientos, desarrollo endógeno, identidad étnica y participación social.

La educación como tal se constituye en un instrumento primordial para que la humanidad apunte sus esfuerzos hacia la construcción de paz, libertad y justicia social, que ofrezca a los individuos y sociedades la oportunidad de consecución de sus ideales como una forma de desarrollo humano armonioso (UNESCO, 1996)

La finalidad de la educación es promover conocimientos, valores, derechos y deberes en los individuos con el fin de lograr una participación social eficaz, integradora, equitativa, en pos de generar una ciudadanía responsable y activa que fortalezca el respeto por los derechos humanos y las libertades. La UNICEF de manera categórica hace referencia a que “la educación no sólo abarca el acceso a la enseñanza, sino además la obligación de eliminar la discriminación” (UNICEF, 2008: 7).

Desde la década de los años Setenta la Educación Bilingüe Bicultural (Kichwa-castellano) ha estado presente en un sinnúmero de comunidades indígenas del Ecuador, de manera particular en la provincia de Cotopaxi. La presencia del modelo Educativo Intercultural Bilingüe en aquella época fue fundamental para que se sucedieran determinados procesos sociales y que más adelante incluyeron procesos políticos relevantes como el caso del levantamiento indígena que se llevó a cabo en los años Noventa a partir del cual la situación de los indígenas a nivel social dejó de ser invisible.

En la comunidad indígena de Guayama San Pedro la adjudicación de la tierra a los comuneros fue posible por la lucha social organizada y apoyada desde el sistema Educativo Intercultural Bilingüe del SEEIC, presente en la zona, mediante la enseñanza de la lectura y escritura a los comuneros y líderes indígenas, quienes al inicio del proceso de reclamación de su tierra, iniciaron procesos judiciales sin saber leer ni escribir.

Es necesario mencionar que el levantamiento indígena, suscitado en el país en la década de los Noventa, es fruto de fuertes procesos organizativos comunitarios, en los cuales el Sistema Educativo Intercultural Bilingüe del SEEIC - el único presente en la mayoría de las comunidades indígenas - jugó un papel determinante, debido a que este sistema educativo en aquella época impulsaba la educación como herramienta de liberación ⁶ y con objetivos encaminados a fortalecer la sociedad a partir de la organización comunitaria. En este sentido es pertinente referirse a Educación Intercultural Bilingüe como el tipo de educación que más ha incidido en los procesos de transformación en el territorio indígena de la provincia de Cotopaxi.

Para Anita Krainer (1996) la Educación Intercultural Bilingüe debe ser entendida en todo su sentido como:

un proceso social permanente, participativo, flexible y dinámico que parte del derecho que tienen los pueblos indígenas a una identidad propia, a la libre expresión y al ejercicio de su pensamiento en el contexto de una sociedad plurinacional que respeta la identidad cultural de las diferentes nacionalidades y de sus genuinas expresiones(Krainer, 1996:25).

La Educación Intercultural Bilingüe cobra mayor sentido cuando se la concibe como una propuesta propia que se genera desde las demandas particulares que tienen los pueblos indígenas en pos de que sus derechos a coexistir en la diversidad sean reconocidos y respetados.

Para Catherine Walsh (2010) la Educación Intercultural Bilingüe tiene “un sentido político-reivindicativo, por estar concebido desde la lucha indígena y con designios para enfrentar la exclusión e impulsar una educación lingüísticamente “propia” y culturalmente apropiada”(Walsh, 2010:80). El derecho que tienen los pueblos indígenas a fortalecer su identidad desde el sistema educativo parte del reconocimiento y respeto que el Estado debe otorgar a las dinámicas sociales en los distintos territorios.

⁶ Véase las obras de Paulo Freire; Pedagogía del oprimido(1970), La educación como práctica de la libertad(1971)

En este sentido se vuelve valedera la perspectiva de Julio Cesar Trujillo (2008) quien menciona que la Educación Intercultural Bilingüe debería ser un modelo de educación encaminado a:

[...] Enriquecerse con todo lo que contribuya a enaltecer su identidad étnica [...] debería comprender la recuperación y defensa del conocimiento ancestral colectivo, como otra forma de conocimiento científico, en diversos campos [...] y [...] disciplinas que nos permitan conocer científicamente lo que somos y lo que tenemos (Trujillo, 2008: 43-44).

Se puede aseverar que en la comunidad de Guayama San Pedro de la provincia de Cotopaxi el modelo Educativo Intercultural Bilingüe que se adaptó a la dinámica territorial ha cumplido un papel fundamental, al ser parte de procesos de transformación social que se han generado al interior de las comunidades indígenas.

A pesar que para el año 2014 toda la educación en el Ecuador está reconocida como Intercultural, la propuesta aún no llega a enmarcarse dentro de las diferentes realidades de los pueblos indígenas, tan solo es una ley que con el quehacer estatal se ha convertido en un modelo homogeneizador del sistema educativo.

El Director del SEEIC es muy enfático al referirse a la situación actual de la educación intercultural en el Ecuador:

[...]aquí hay una dialéctica entre los principios que se están planteando en educación intercultural bilingüe y el proyecto político del Ecuador de este gobierno y del estado, un proyecto político de un Estado burgués que definitivamente está enfilado en un proyecto capitalista, en ese contexto la propuesta de las comunidades indígenas queda fuera [...] El empeño que desde las localidades del Quilotoa, el esfuerzo que ha hecho la comunidad indígena por apropiarse de su educación, por apropiarse de su escuela y que eso definitivamente queda roto porque el Estado al adueñarse, al cooptar la educación como un asunto de prioridad de estado, definitivamente anula el empeño y la participación y las lógicas andinas desde la comunidad[...] (DS, 2014, Ponencia 02).

En el Ecuador, se aprobó por unanimidad una ley de Educación Intercultural en la cual no se toma en cuenta que las diversas dinámicas sociales particulares son las que viabilizan, validan y legitiman los sistemas educativos en los diferentes territorios, y de manera particular si estos territorios funcionan con una dinámica propia construida en la práctica a lo largo de su historia.

Con el afán de definir adecuadamente el territorio en el cual se realizará esta investigación, presento varias definiciones desde la perspectiva de diferentes autores.

Para Schneider y Tartaruga (2006) el territorio es un espacio en el cual se generan diversas formas de relaciones de poder. A partir de la concepción social de apropiación

espacial por parte de los actores, el territorio puede ser fortalecido, construido o destruido:” el territorio puede ser una mediación entre el lugar y el mundo exterior (regional, nacional y mundial), en la tentativa de reproducción social y económica de los individuos” (Schneider y Tartaruga, 2006: 93).

Según de SOUZA, (1995) el territorio se puede considerar como el espacio determinado y delimitado por y a partir de las relaciones de poder que de esta manera establecen un límite (alteridad) y que opera sobre un sustrato de referencia. En definitiva, el territorio está definido por las diversas formas de relación social en el existentes, lo que diferencia los varios tipos de territorios construidos (móviles, cíclicos, en red, etc.).

Según Milton Santos (2002) el territorio se concibe como un lugar donde confluyen las distintas formas de poder, las acciones y debilidades, un lugar donde los individuos a partir de estas confluencias materiales e inmateriales que determinan las expresiones de su presencia y existencia desde un espacio y tiempo van gestando configuraciones territoriales.

Sobre la base de las anteriores teorizaciones, el territorio entonces pasa a ser más que un espacio físico-geográfico delimitado: el territorio se convierte en una construcción social que empieza a estructurarse a partir de la confluencia de relaciones dinámicas de poder, conflicto, dominación e interrelación material e inmaterial que se generan desde los actores en un contexto de convivencia social, política, económica y cultural. El territorio pudiese ser concebido entonces como una forma de ordenamiento socio-espacial de los procesos y dinámicas territoriales que se dan entre múltiples variables territoriales.

La presente investigación se enmarca en particular dentro de un territorio rural. Echeverri y Moscardi (2005) consideran un territorio como rural cuando “[...] el proceso histórico de construcción social que lo define se sustenta principalmente en procesos económico-productivos, ligados al uso y aprovechamiento de los recursos naturales o localizados por estos y mantienen esta dependencia estructural de articulación”(Echeverri y Moscardi, 2005: 60), aunque esta concepción deja de lado que el área rural no es necesariamente solo caracterizada por la presencia de actividades agrícolas.

En cambio Grammont (2010) considera al territorio rural como un espacio de relaciones intersectoriales que se establecen entre actores sociales que se generan en torno a actividades económicas que no necesariamente son agropecuarias, el territorio rural va más allá de ser un sector primario y de actividad agrícola (Grammont, 2010: 20)

El territorio en el cual se desarrolla la presente investigación se caracteriza por ser un territorio rural en el cual existen diversas interacciones sociales y en el que se combinan aspectos culturales propios con foráneos, producto de la estrecha relación campo – ciudad existente y debido al flujo migratorio y a la presencia de actividades económicas no necesariamente agrícolas.

El territorio no está solamente determinado por fronteras físicas, sino que además está estructurado en base a determinadas dinámicas socio- culturales que lo han configurado. En este sentido el territorio de la Provincia de Cotopaxi es el resultado de una construcción histórico-social en la cual los diferentes actores han desempeñado un rol determinante.

Según Norman Long (2001) el actor es un individuo o más individuos que presentan diferentes maneras de reacción o respuestas frente a las intervenciones externas. Esta situación incluso se da a pesar que “las circunstancias estructurales sean similares [...] y las condiciones parezcan relativamente homogéneas” (Long, 2001:13). Al final los individuos, independiente de las condiciones sociales, deciden como responder a los factores de intervención externa.

Desde la perspectiva de Mazurek (2006: 53) “El actor es un individuo que está fuertemente ligado a una estructura familiar más o menos compleja”. Los actores, desde su individualidad, estructuran experiencias sociales que permiten la consecución de decisiones que van a “transformar colectivamente los objetos espaciales” (Ibid, 2006: 60). Los actores construyen territorios en el espacio y el tiempo a partir de la transmisión herencial de patrimonios socio-culturales que generan en sí mismos fuertes y complejos sistemas de poder relacional.

De la misma manera para García (2007) el actor puede ser un individuo o una colectividad integrada en relación a intereses similares y que funcionan a partir de una organización construida que conlleva generar mecanismos de acuerdos internos a partir de la interdependencia y/o poder de decisión individual; es decir un “actor es una unidad de decisión-acción responsable” (García, 2007: 206). Como estrategia para llegar a la consecución de objetivos comunes.

Para el caso de esta investigación se consideran a los actores como sujetos que han construido medios de vida particular – dentro o fuera de su comunidad - a partir de utilizar una variedad de recursos – económicos, sociales, culturales – presentes en su

entorno, así como desde la implementación de estrategias que en último término determinan las dinámicas territoriales que se gestan desde la convivencia social.

Los actores por sí mismos son personas capaces de implementar nuevas propuestas a partir del desarrollo de su propia capacidad de innovación, pero que tiene que ser legitimada desde la organización como una manera de acreditación social. En este sentido el actor al que me refiero está concebido como parte de una organización socialmente constituida y determinados a partir de la interacción mutua.

Los actores en el territorio de Cotopaxi a partir de utilizar a la educación como un factor estratégico de construcción social han logrado establecer determinados medios de vida, los mismos que desde la visión de Ian Scoones se conciben como “[...] las capacidades, activos (incluyendo recursos materiales y sociales) y actividades para ganarse la vida.” (Scoones, 2009: 175 basado en R. Chambers y G. Conway, 1992). Este mismo autor señala que deben existir relaciones que se generan entre los insumos (“capitales” o “activos”) y las estrategias de vida, conectado a su vez con los resultados que combina el territorio familiar (de las líneas de pobreza y los niveles de empleo) con límites más amplios (de bienestar y sostenibilidad) (Scoones, 2009:177-178).

Desde la concepción de Bebbington (2007: 9-10). Los medios de vida se refieren a prácticas y estrategias que los actores utilizan en el manejo de los recursos no solo en la búsqueda de generar ingreso material, sino también en crear significados sociales y ampliar sus capacidades político-organizativas. Con la combinación de activos y objetivos se construyen y tienden a consolidarse las estrategias de vida.

La construcción de los medios de vida se conciben a partir de la adopción y/o implementación de nuevas propuestas productivas familiares y/u organizativas. Esta situación indudablemente se refleja en la dinámica social que se desarrolla en las diferentes comunidades a nivel de producción individual, organización comunitaria y participación social.

En la presente investigación, los medios de vida son conceptualizados como las diversas formas en que los actores –seres humanos e instituciones –presentes en un territorio desarrollan sus actividades a partir del acceso a recursos materiales e inmateriales que utilizan de una manera particular en la generación de un proceso productivo determinado, proceso que finalmente están aportando a la construcción de un determinado medio de vida.

Es necesario considerar como los actores responden de manera individual y/o colectiva al Estado y la sociedad civil cuando se ven afectados: el acceso y las posibilidades para transformar, reproducir y acumular sus recursos.

A partir del análisis de las estrategias, destrezas, capacidades, capital natural, cultural, social y físico que utiliza la gente en las comunidades andinas en la construcción de su medio de vida, es posible hacer un acercamiento a entender por qué ciertas comunidades aún permanecen en sitios en los cuales, desde la lógica occidental, deberían desde hace mucho haber desaparecido.

Una de las estrategias que los jóvenes indígenas en la Provincia de Cotopaxi utilizan en la construcción de sus estilos de vida es salir de sus comunidades generalmente hacia las ciudades y como ellos lo dicen, “ir a probar otro tipo de oportunidades”. En este sentido se ha visto fortalecido el fenómeno social de la migración.

El fenómeno migratorio como lo menciona Sutcliffe (s/f). Está referido al “abandono por determinadas personas de su lugar de residencia y la adopción de uno nuevo durante un período relativamente largo, aunque no sea necesariamente permanente” (Sutcliffe, s/f: 13).

Por su parte, Ian Chambers (1994) menciona que la migración es un acto de movilidad humana que implica empaparse de culturas diferentes que están en constante cambio “[...] es estar constantemente inmerso en una conversación en la que diferentes identidades se reconocen, se intercambian y se mezclan, pero no se desvanecen [...] las diferencias funcionan no necesariamente como barreras sino más bien como signos de complejidad [...]” (Chambers, 1994: 37).

En la presente investigación el fenómeno de la migración se conceptualiza como un acto de desarraigo físico y espiritual desde un lugar determinado hacia otro diferente, lo que implica que individuos adopten un tipo de permeabilidad socio-cultural como mecanismo de adaptación a un entorno distinto y que desde sus realidades, gesten estrategias de supervivencia dentro de un territorio que pasa a ser determinado desde la vivencia cotidiana y construido a partir de la fortaleza étnica y cultural.

Otra de las estrategias que las personas indígenas utilizan en la construcción de sus medios de vida es la implementación de diversas actividades económicas diferentes a la agrícola, como un medio para generar nuevos ingresos económicos que complementan su actividad principal que no siempre es la agrícola.

En este sentido se hace alusión a Schneider (2009), quien conceptualiza a la pluriactividad como “un fenómeno que presupone la combinación de por lo menos dos actividades, siendo una de éstas la agricultura” (Schneider, 2009: 4). Así mismo este autor concibe a la pluriactividad como un “fenómeno que se caracteriza por una combinación de las múltiples inserciones ocupacionales de las personas que pertenecen a una misma familia” (Schneider, 2007: 3).

La pluriactividad es un fenómeno que se caracteriza por estar relacionado con los medios de vida individual y/o familiar. Se presenta como una estrategia para la generación de empleo no agrícola y como una oportunidad de diversificar los ingresos familiares a fin de combatir la pobreza en el área rural (Schneider, 2007).

Según Grammont y Martínez (2009) la pluriactividad es un fenómeno que se ha generado en el área rural debido a la caída de los ingresos agropecuarios y con el fin de combatir la pobreza de las familias campesinas. En el surgimiento de este fenómeno se generan nuevas relaciones capitalistas y cambian las formas de proletarización “antiguas”, la pluriactividad en el área rural no sólo es vista como una estrategia de supervivencia, sino también de acumulación (Grammont y Martínez 2009).

Kay (2002) hace una panorámica general de los campesinos en América Latina y menciona que ellos, debido a la crisis social y económica que se ha generado en las últimas décadas en la agricultura, se encuentran en un proceso fuerte de semi proletarización. Desde esta perspectiva la pluriactividad aparece entonces como una estrategia- hasta cierto punto controversial- que la gente campesina ha adoptado para hacerle frente a la pobreza.

El caso de las comunidades indígenas en la Provincia de Cotopaxi no es diferente. Causa de los inquietantes niveles de pobreza y de desnutrición infantil, muchas familias han optado por variar sus actividades productivas; actividades que se diversifican en el comercio informal y de prestación de servicios, las mismas que se realizan dentro como fuera de la comunidad.

Esta pluriocupación ha provocado cambios en las dinámicas sociales y productivas en el territorio como la creciente feminización de la agricultura, cambios en hábitos y costumbres tradicionales de convivencia, en el consumo y en la producción.

Para los jóvenes indígenas, la educación se ha convertido en una oportunidad para generar cambios a nivel familiar y/o comunitario. La educación a partir de cambios en lo

cognitivo ha facilitado que muchas familias adopten y apliquen propuestas de producción relativamente nuevas para la zona.

Desde el punto de vista de la adopción y aplicación de nuevas propuestas productivas - no necesariamente son agrícolas – las personas que han logrado establecer formas diferentes de producción pueden ser consideradas como personas emprendedoras.

Arrazola (2003: 1), concibe a un emprendedor como “[...] aquella persona que ha convertido una idea en un proyecto concreto, ya sea una empresa con fines de lucro o una organización social, que está generando algún tipo de innovación [...]”.

Es necesario destacar que los individuos emprendedores se identifican dentro de un conglomerado social por sus actitudes, virtudes y valores que son caracterizadas y asumidas como una forma de vida particular (Ibídem, 2003).

De la misma manera Marta Formichella (2004:4) menciona que ser emprendedor significa “ser capaz de crear algo nuevo o de dar un uso diferente a algo ya existente, y de esa manera generar un impacto en su propia vida y en la de la comunidad en la que habita”. Desde el punto de vista de esta autora, de la concepción individual que se genere sobre lo que significa emprendimiento depende el surgimiento del concepto de innovación como un factor de fortaleza que indudablemente es capaz de incidir en la estructura organizativa de un conglomerado social (Ibídem, 2004).

Para Schumpeter (1942:18-24) un emprendedor es un individuo diferente “*fuera de lo común*” que promueve nuevas ideas referente a técnicas y organización, revolucionando los conceptos tradicionales de producción con el fin de generar o innovar un producto, los emprendedores con sus acciones generan procesos de desarrollo, no necesariamente ligados al crecimiento de los factores de producción, la innovación cambia el círculo vicioso de la economía, encaminándola hacia una posición de equilibrio.

En esta investigación un emprendedor se caracteriza como un individuo capaz de romper esquemas tradicionales, culturales y hasta familiares que están enmarcados en un espacio dado y a veces condicionados por situaciones sociales, económicas y territoriales, el cual utilizando recursos presentes en su entorno– económico, social, cultural, ambiental - han logrado desarrollar habilidades que le han permitido establecer diversas maneras de encarar situaciones favorables y desfavorables desde su cotidianidad.

Con el desarrollo de diversos emprendimientos productivos en la comunidad de Guayama San Pedro se puede decir que se está gestando en alguna medida un tipo de

desarrollo que está en constante construcción desde el interior de esta comunidad. Un tipo de desarrollo endógeno que todavía resulta temprano para asegurar que sea también sostenible pero que está presente y se visualiza desde las propuestas alternativas económicas y organizativas que construyen los actores en este territorio.

Garofoli (1995) menciona que el desarrollo endógeno puede ser considerado como:

[...] la capacidad para transformar el sistema socio-económico; la habilidad para reaccionar a los desafíos externos; la promoción de aprendizaje social; y la habilidad para introducir formas específicas de regulación social a nivel local que favorecen el desarrollo de las características anteriores. Desarrollo endógeno es, en otras palabras, la habilidad para innovar a nivel local (Garofoli, 1995: 117).

Resulta conveniente destacar que el desarrollo endógeno para Sherwood y Paredes es “el reconocimiento de la capacidad de agencia que tiene la gente en las comunidades rurales, basado en “la búsqueda de formas de vida coherentes, construidas desde la práctica por los mismos actores a nivel familiar y comunitario” (Sherwood y Paredes, 2012: 26).

Esta aproximación al desarrollo, en las comunidades indígenas de Cotopaxi emerge en respuesta a la necesidad sentida de la gente que apunta a reconstruir su organización social. Así mismo este proceso está significando de manera intrínseca, el desarrollo de la capacidad auto-gestionaria y organizativa de las comunidades.

La educación como tal en el territorio de Cotopaxi ha aportado a que en la población indígena, en especial la joven, se genere profundos sentimientos de pertenencia cultural y territorial que apuntan a fortalecer la identidad étnica a partir del fortalecimiento de la identidad individual.

Para Gimenes (2004) la identidad, si se parte desde el sujeto individual puede ser definida como “un proceso objetivo (y frecuentemente auto-reflexivo) por el que los sujetos definen su diferencia de otros sujetos (y de su entorno social) mediante la auto-asignación de un repertorio de atributos culturales frecuentemente valorizados y relativamente estables en el tiempo” (Gimenes, 2004:85).

La identidad individual no puede estar desligada de elementos colectivos que aporten en su construcción como tal; es decir la identidad individual se forma a partir del desarrollo de procesos de interacción social que se encuentra inmerso dentro de una identidad cultural colectiva (Gimenes, 2004: 85-86).

A partir de construir identidad individual se fortalece identidad étnica. Según González, Simón y Villegas (2009). La identidad étnica es una forma de identidad que es parte de una sociedad culturalmente diversificada (*que distribuye los contenidos sociales*

en función de su status social) y no necesariamente remitente de una cultura específica. La identidad étnica es un modo simbólico de identificación con una cultura, tal es el caso en los pueblos indígenas donde las montañas, el sol, la tierra son considerados como elementos de identidad (González, Simón y Villegas, 2009: 65-66).

Así mismo para Gimenes (2002) la identidad étnica es el resultado de procesos de identificación profundamente arraigados en lo tradicional que se desarrollan en torno a referentes simbólicos o “*territorios sagrados*” representados por saberes, comportamientos y actitudes socialmente aceptados y que ligan el pasado con el presente como una manera de darles continuidad histórica a los pueblos (Gimenes, 2002: 48-56).

El sentido de identidad étnica es una construcción simbólica de autodefinición que se construye a partir del reconocimiento y aceptación interna del individuo como miembro de un conglomerado humano con características culturales y tradicionales específicas que lo definen socialmente. En otras palabras, la identidad étnica se fortalece desde la individualidad y ésta a su vez se fortalece desde la construcción de identidad comunitaria.

La concepción de la gente indígena adulta acerca de la educación, en la actualidad es diferente a como era concebida hace unas décadas atrás. La noción diferente sobre la educación se refleja en que desde hace algunos años en las directivas comunitarias hay participación activa de jóvenes – hombres y mujeres - que se traduce en mayor participación social en la construcción de política comunitaria.

Los jóvenes que están en algún nivel del sistema educativo son tomados en cuenta para integrar las directivas comunitarias, precisamente porque la gente miembros de la comunidad considera que los jóvenes con sus conocimientos pueden aportar a fortalecer la organización comunitaria.

La participación social según la Secretaría de Educación Pública mexicana (2010) está referida “al involucramiento organizado, activo, comprometido y corresponsable de los actores de la sociedad para alcanzar beneficios comunes; es un medio fundamental para el desarrollo sistemático de la democracia” (SEP, 2010:15). A partir del involucramiento individual en lo colectivo se puede construir un tipo de democracia participativa que apunte hacia lo integral.

De la misma manera Sanabria (2001: 90) considera que “La participación social y comunitaria es también sistémica por naturaleza, refiriéndose a la interacción de muchos actores dentro del sistema social”.

La participación social no es un hecho aislado y de generación espontánea, es una configuración social que tiene su punto de partida, la motivación individual como el motor que fortalece la consecución de objetivos grupales.

Al respecto la EAPN⁷(s/f; 20) menciona que la participación social “Presupone aumentar la motivación, la capacidad y la posibilidad de que los individuos colectivamente, intervengan en los asuntos sociales”.

La participación social en este sentido es un constructo social que nace del motivar las capacidades individuales como una manera de generar en los actores sociales compromiso grupales. La generación de compromisos individuales con lo colectivo a su vez recae en el involucramiento grupal y, desde esa posición, se vuelve factible desarrollar acciones político-sociales que aporten a la construcción de estrategias en beneficio de la generalidad comunal.

MARCO METODOLÓGICO

En la presente investigación se aplicaron técnicas etnográficas, que permitirán entender a detalle el nivel de influencia que ha tenido el modelo de Educación Intercultural Bilingüe del SEEIC en los procesos de transformación territorial en la comunidad de Guayama San Pedro y, desde un análisis profundo, determinar hasta qué punto el aporte de la educación es válida en el territorio, así como desde la concepción de la gente que lo vive.

Se aplicó una encuesta estructurada a 86 alumnos del colegio intercultural Bilingüe Jatari Unancha⁸de la comunidad de Guayama San Pedro que se encuentran actualmente en el bachillerato⁹.

⁷European Anty Poverty Network.

⁸ Jatari Unancha en el idioma Kichwa significa levantemos la historia, la bandera, la cultura, la tradición.

⁹ En el bachillerato es donde los estudiantes deciden que especialidad y auxiliatura tomar. De la auxiliatura se derivan algunos de los emprendimientos productivos que se han establecido en la comunidad de Guayama San Pedro.

Así mismo se aplicó una **encuesta estructurada** a 20 bachilleres indígenas que se graduaron entre el año 2005 y el año 2013, en el Colegio Intercultural Bilingüe Jatari Unancha de la comunidad de Guayama San Pedro.

La encuesta que se aplicó tiene la finalidad de obtener datos cuantitativos que coadyuven a determinar hasta qué punto y en qué medida el modelo educativo del cual han participado jóvenes indígenas ha influenciado en la implementación y generación de nuevas propuestas productivas económicas y de organización en la zona.

Se realizó un **grupo focal** que se desarrolló en idioma castellano y Kichwa¹⁰ con los jóvenes que se encuentran tanto en el ciclo diversificado del Colegio Intercultural Bilingüe Jatari Unancha como con ex alumnos en la comunidad de Guayama San Pedro, con el fin de obtener datos cualitativos relevantes que permitieron interpretar de manera más acertada los datos cuantitativos que se obtuvieron como resultado de la encuesta estructurada que se aplicó.

Se realizó un grupo focal en la comunidad de Guayama San Pedro, con miembros de la directiva comunal con el fin de recoger datos históricos cuantitativos y cualitativos referentes a aportes del Sistema Educativo del SEEIC en la dinámica de transformación territorial de la comunidad.

Realicé entrevistas a padres de familia, ex alumnos del colegio Jatari Unancha líderes de la comunidad de Guayama San Pedro, y a personas que en determinados niveles tienen relación con el sistema de educación Bilingüe del SEEIC.

Se aplicó la técnica de **observación participante**, con el objetivo de detectar en el territorio elementos o situaciones que referencien la influencia de la Educación Intercultural Bilingüe sobre la dinámica de transformación territorial, aspectos que debido a la cotidianidad pudieran pasar desapercibidos.

La aplicación del enfoque etnográfico aportó a construir relaciones conceptuales, las cuales por obvias razones no se concibieron al inicio del planteamiento de la investigación.

La atención central que tiene el actor, en relación al entorno social, la considero fundamental en el intento de comprender las relaciones y efectos que se generan en el territorio, sin que nuestra interpretación de la realidad sesgue su real significado.

¹⁰ Agradezco la participación de Gavino Pilaguano y Franklin Vargas; quienes son profesores indígenas Kichwa-hablantes pertenecientes al SEEIC y que formaron parte activa en el desarrollo del grupo focal así como en la transcripción de los datos del Kichwa al castellano.

Los datos cualitativos obtenidos mediante las técnicas etnográficas descritas, los cuales fueron complementados y/o constatados con datos cuantitativos que se obtendrán del INEC y de los registros y archivos que tienen la directiva comunitaria.

Gráfico 4. Estructura de la metodología utilizada en la investigación de campo.



Fuente: elaboración propia.

CAPITULO II

EL SEEIC, EL INICIO DEL CAMINO

Este capítulo contiene tres apartados: la primera parte contiene una breve reseña sobre la conformación del SEEIC a través de los años y sobre cómo está organizado y se desarrolla la metodología del modelo Educativo institucional que se aplica en el proceso de enseñanza-aprendizaje.

El segundo apartado está referido brevemente al mandato de Cachi, ya que es necesario contextualizar el momento histórico de la emergencia del modelo Educativo Intercultural del SEEIC en las comunidades indígenas del Cotopaxi.

La tercera parte contiene las contribuciones que ha hecho modelo de Educación del SEEIC a las comunidades indígenas de la provincia de Cotopaxi, así también se refiere

a las debilidades institucionales y amenazas externas que enfrenta en la actualidad este modelo educativo.

Contexto histórico de conformación institucional.

El Sistema Educativo Experimental Intercultural Cotopaxi (SEEIC) es el resultado de un largo proceso de lucha por la reivindicación de los pueblos indígenas del Ecuador y que en el caso de la provincia de Cotopaxi se concreta, se consolida y se proyecta en la confluencia de cuatro coyunturas históricas que chocan con las realidades de opresión, racismo y exclusión que vivían las comunidades indígenas de la provincia de Cotopaxi. Estas confluencias históricas están referidas a: 1.-El Mandato de Cachi, (a este apartado en particular me referiré con más detalle más adelante), 2.-El agotamiento del Estado neoliberal y capitalista en los años Setenta 3.-la influencia de la revolución Cubana en América Latina y 4.- el llamado del Vaticano II a instaurar una iglesia más apegada a la realidad del pueblo.

El actual SEEIC (Sistema Educativo Experimental Intercultural Cotopaxi) entre los años 1970 y 1975 se denominó "Proyecto Quilotoa", por haberse iniciado en las comunidades de la zona del volcán Quilotoa que en aquellos tiempos reclamaban a los terratenientes el regreso de su tierra, aquella que por derecho e historia, les pertenecía a sus legítimos dueños; los comuneros.

En el año de 1976 el "Proyecto Quilotoa" pasó a llamarse SEIC (Sistema de Escuelas Indígenas de Cotopaxi) y con el apoyo de la misión religiosa salesiana se crea el primer centro de alfabetización para adultos en la comunidad de Guayama San Pedro, en la provincia de Cotopaxi. Este centro de alfabetización nace en respuesta a la necesidad que tenían los comuneros por leer los documentos de los juicios que en ese entonces se desarrollaban por la reversión de la tierra y, además, por la necesidad que los agricultores tenían por enfrentar de mejor manera las formas de comercio injusto en los mercados locales de Zumbahua y Chugchilán (SEEIC, 2013).

La realidad de las comunidades indígenas, demandaba un tipo de escuela – cualitativamente distinta- , lo que los indígenas llamaban educación propia; esto implicaba un quehacer educativo radicalmente distinto al tradicional [...] lo más importante a alcanzar con la educación propia, era [...] que desarrollen su pensamiento propio, que aprendan a leer, a escribir y calcular; pero lo más importante era desarrollar esa conciencia crítica (Martínez y Burbano, 1994: 126-127).

Entre 1976 y 1988 el SEIC desarrolla sus actividades educativas como un organismo no reconocido por el Estado ecuatoriano. En esta etapa, quienes se alfabetizaban en las escuelas del SEIC – comuneros indígenas- intentaron validar de manera oficial sus títulos, primero mediante el ERPE (Escuelas Radiofónicas Populares del Ecuador) y luego acogiendo al artículo 262 del Reglamento de la Ley de Educación de aquel entonces. Dicho artículo permitía reconocer oficialmente un título de educación básica, revalidándolo a través de una institución educativa reconocida por el Estado.

Ninguna de las dos alternativas fue viable: por un lado, la negativa del Estado a reconocer dichos títulos; y por otro lado el fuerte rechazo racial que se daba desde las instituciones educativas públicas hacia los sectores indígenas.

La relación mestizo e indígena puso de relieve un racismo agresivo y resultaba una utopía pensar en el diálogo intercultural, pues mestizos e indígenas se identificaban como diferentes (el uno se consideraba superior y el otro inferior); aún hoy se desconocen, se temen, desconfían y manipulan [...] (Martínez y Burbano, 1994: 124).

En 1988 el sistema de educación del SEIC es reconocido de manera oficial por el Estado, mediante la resolución 183 del MEC (Ministerio de Educación y Cultura) como un sistema de Educación Popular, un año después el SEIC pasó a estar bajo la jurisdicción de la DINEIB (Dirección Nacional de Educación Intercultural Bilingüe)

En el año de 1989, con la creación de la DIPEIB-C (Dirección Provincial de Educación Intercultural Bilingüe de Cotopaxi), todas las escuelas creadas por el SEIC pasan a ser organizadas, administradas y supervisadas por el Estado.

A partir de la creación de nuevas escuelas en las comunidades de Cotopaxi, SEIC (Sistema de Escuelas Indígenas de Cotopaxi) pasa a llamarse SEEIC (Sistema Educativo Experimental Intercultural Cotopaxi). Las varias modificaciones al nombre de la institución, no cambian los objetivos del trabajo que se genera en torno a la construcción de un modelo de Educación Intercultural Bilingüe que se gestó desde las comunidades indígenas y en el que el ser humano sea el centro y generador de su propia dinámica territorial.

Para Martínez y Burbano el proceso educativo llevado adelante por el SEEIC es “ eminentemente antropocéntrico en cuanto a confluencia en el fortalecimiento de la identidad cultural de los niños, mujeres dirigentes, catequistas... en general, los comuneros quienes son los educandos y a la vez dueños de su propia educación” (Martínez y Burbano, 1994:11).

Para los comuneros indígenas, en la provincia de Cotopaxi el término Educación Intercultural Bilingüe aún no es muy claro - y menos ahora que toda la educación pasó a denominarse como Intercultural Bilingüe-.Lo que sí está claro, es la pertenencia y apropiación que se da hacia un modelo de Educación Intercultural Bilingüe del cual de manera paulatina y como resultado de un largo proceso histórico de lucha social las comunidades indígenas del Quilotoa se han ido empoderando.

Yo soy uno de los luchadores que apoyó junto con otros compañeros para que inicie la educación en las comunidades [...] la propuesta siempre ha sido tener formar a nuestros propios profesores, a pesar que más o menos por el año de 1984 solo éramos cuatro compañeros que habíamos culminado los estudios básicos [...] la educación aquí en las comunidades ha sido por nuestras luchas, a veces nos queríamos dar por vencidos porque estudiábamos, dábamos pruebas pero no nos querían dar el título, la lucha ha sido bastante fuerte y la gente mismo no ha de permitir que la educación que está aquí en la comunidad se pierda (D1, 2014, grupo focal).

Resulta entonces acertada la visión que tienen Rodrigo Martínez y Bolívar Burbano al referirse al proceso educativo desarrollado por el SEEIC durante las últimas tres décadas en las comunidades indígenas de la provincia de Cotopaxi:

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

En la actualidad el SEEIC cuenta con 56 centros de educación básica y 19 centros de educación secundaria, distribuidos en 5 cantones de la Provincia de Cotopaxi, 1 en la provincia de Pichincha. La organización cuenta con 6500 estudiantes y 290 educadores entre voluntarios y contratados por el Ministerio de Educación.

El modelo Educativo Intercultural Bilingüe del SEEIC.¹¹

En la propuesta educativa del SEEIC, está inserto un proceso metodológico de construcción del conocimiento que se aplican en aula y/o en campo a través de módulos elaborados por equipos pedagógicos de la institución. Los módulos constituyen una guía al educador, el cual está capacitado bajo un estricto programa de formación que incluye retroalimentación constante del conocimiento local. El proceso metodológico institucional consta de cinco fases.

Fase 1. Evaluación diagnóstica (Yachayta kamayku).

En la primera etapa del proceso metodológico, la construcción del conocimiento referente a un tema determinado parte desde lo que el estudiante ha aprendido desde su experiencia en la familia y con el entorno – mayormente - de la comunidad.

Es necesario determinar los gustos e intereses del estudiante con relación al tema, de esta manera la construcción de nuevos conocimientos se vuelven significativos en la práctica.

En la metodología se privilegia el respeto a los conocimientos tradicionales que son parte de la comunidad, por tanto al momento de aplicar esta fase en el proceso de enseñanza - aprendizaje el educador debe identificar claramente sobre qué tipo de mitos y tabúes se hace necesario complementar o de-construir el conocimiento.

La etapa de diagnóstico no se queda solo en el aula, el educador debe necesariamente conocer la situación de cada estudiante, esto se logra visitando la casa donde este vive, en este sentido el *rimanakuy*¹², es la manera más adecuada para involucrarse con una parte del entorno familiar y de aproximarse a entender de forma más real la dinámica local en sus diferentes contextos.

[...] alguna vez un estudiante en época de exámenes faltó a clases y cuando le preguntamos por qué no había venido, dijo que su familia no le permitió ir al colegio por que habían soñado sombreros blancos que iban en el agua [...] esto en el mundo andino significa muerte [...] entonces no se puede ir contra esto, son creencias que hay que respetar (PC1, 2014, anotaciones de campo).

¹¹ Tomado de la planificación institucional referente al método de construcción del conocimiento utilizado en el proceso de enseñanza aprendizaje en el colegio Intercultural Bilingüe Jatari Unancha.

¹² Término Kichwa que significa dialogo distendido sin límite del tiempo es un ir y venir de los argumentos hasta llegar a su objetivo o terminar negociándolo, este puede darse en horas y horas de una conversación o puede darse en otras medidas de tiempo que pueden llegar a años. Es una técnica de investigación andina (Manangón, 2010: 182).

Para viabilizar la evaluación diagnóstica en aula o en campo se aplican herramientas y/o estrategias que van desde el diálogo informal, salidas de campo hasta la estructuración de redes y mapas conceptuales.

Fase 2. Partir de la experiencia (Rurashpa yachana).

En esta fase el objetivo principal es construir nuevo conocimiento que esté sustentado en una base que se origina en la experiencia, es necesario generar en los estudiantes un *desequilibrio cognitivo* de tal manera que se facilite el aprendizaje del nuevo conocimiento o del conocimiento complementario a lo que ya se conoce, crear un enlace entre la teoría [*científica*] y la vivencia real.

Con el contraste de la teoría con la realidad se proyecta a fortalecer y generar en los estudiantes sentimientos de valoración hacia las costumbres culturales, que se vean reflejadas desde el respeto a las prácticas sociales cotidianos que se dan en la comunidad. La aplicación de esta fase se la realiza en dos instancias:

1.- La vivencia directa: esta se ejecuta con actividades entre las que están:

-Salidas de campo.

-Conversatorios con expositores invitados, que por lo general son gente de la comunidad que tiene experiencia acerca del tema del cual se vaya a tratar ese día en clase.

-Utilización de material concreto: Por ejemplo cuando los estudiantes empiezan el bachillerato escogen una *auxiliatura*¹³ en la que van a realizar una formación teórico-práctica en un área de acuerdo a sus intereses personales y/o familiares. En la auxiliatura de agropecuaria por ejemplo, los estudiantes conocen sobre técnicas agropecuarias, partiendo desde sus prácticas cotidianas.

De la misma manera ocurre en las auxiliaturas de mecánica y cerrajería e industria del vestido, el aprendizaje se da de manera directa en talleres y con maquinaria con las que cuenta la institución.

A nivel de aula se utilizan maquetas y materiales construidos por los mismos alumnos.

¹³ Las auxiliaturas que se ofrece en el colegio Jatari Unancha son: Agropecuaria. Industria del vestido, mecánica y cerrajería e instalaciones eléctricas domiciliarias.

2.- Experiencias indirectas: Para la consecución de esta fase el educador utiliza con los alumnos, videos, dramatizaciones, observación y análisis de experiencias que han o hayan ocurrido en la comunidad, referentes al tema que se va a tratar.

Además se acude a la información de diferentes fuentes bibliográficas: revistas, libros y de etnografías que han sido escritas por alumnos que ya se han graduado en años anteriores.

Fase 3. Reflexionar (Yuyayta hapina).

En esta fase los objetivos se centran en que el estudiante sea capaz de:

-Recopilar y procesar internamente, experiencias que ha vivido y los aprendizajes que de ello han quedado.

-Aclara las dudas y *vacíos* en el aprendizaje al momento de contrastar lo que se ha *aprendido* en aula/campo con lo que se ha *vivido*.

-Formularse preguntas que le incentiven a investigar que hay más allá de lo aprendido.

-Participar con opiniones e ideas en diversos ámbitos sociales de la comunidad.

Se proponen algunas estrategias para propiciar la reflexión:

-Partir del diálogo con *preguntas* que generen inquietud en los estudiantes por conocer que más existe sobre el tema que se está tratando.

-Los estudiantes formulen preguntas que ellos mismos puedan responder desde la deliberación con sus compañeros.

-Mediante el dibujo y la pintura los estudiantes expresen ideas y sentimientos desde su lógica vivencial.

-Que el estudiante lleve registros diario de actividades específicas, como por ejemplo: en la materia de Tecnología Andina, para aprender sobre las diferentes fases que tiene un cultivo (dependiendo de la época del año y del sitio, pueden ser papas, mellocos, habas, cebada, entre otros.) el alumno va registrando de manera continua, los cambios en el tiempo, que el observa en las plantas motivo de su estudio, al final del trabajo los datos registrados son motivo de discusión sobre las razones por las cuales se dieron de esa manera los resultados, aquí se incluyen aportes relacionados a las tradiciones y creencias de la comunidad, así como el aporte de otras investigaciones realizadas en la misma comunidad o fuera de ella.

Fase 4. Ampliar y organizar el conocimiento (Yachayta mirachina allí chinapash).

En esta fase, se plantean dos objetivos:

1.- Que los estudiantes desarrollen la capacidad de observación e investigación y que los conocimientos adquiridos en clase se retroalimente desde la realización de actividades cotidianas.

2.- Que en los estudiantes se genere un cambio cognitivo sobre pseudo-conocimientos, es necesario aclarar que los mitos y tradiciones no están considerados como pseudo-conocimientos, estos son considerados por educadores y estudiantes como saberes que se han mantenido en la tradición cultural de la comunidad.

Para la aplicación de esta fase, se utilizan algunas estrategias a nivel de aula:

-Investigación por parte de los alumnos y profesores de varias fuentes bibliográficas que traten desde diferentes puntos de vista un mismo tema.

-Creación de pequeños documentos escritos, los mismos que son construidos tomando en cuenta lo que el alumno conoce por sí mismo sobre un tema y este se complementa con la investigación en libros, videos, revistas, etc.

-Elaboración de material por parte de los alumnos, por ejemplo carteles, mapas conceptuales, maquetas, entre otros.

Fase 5. Cambiar la realidad (Kawsayta shukta kyachina).

En esta fase, la prioridad es que a partir de la reflexión de alumnos y educadores, se generen compromisos que se traduzcan en actividades concretas en beneficio de la familia y/o comunidad. Partiendo de la premisa que en el mundo indígena todo conocimiento que no es compartido es conocimiento improductivo.

En esta fase el enfoque está en concretizar actividades que vayan más allá del aula de clase, por ejemplo del aprendizaje de los últimos 11 años, sobre el manejo agroecológico de huertos, muchas familias de estudiantes y ex estudiantes del colegio cuentan con al menos un huerto en el que se cultiva lechuga, acelga, espinaca, rábano, entre otras, hortalizas que no eran parte de la alimentación en los hogares de la comunidad, con esta práctica agrícola es evidente que ha mejorado la *seguridad alimentaria* en las familias y en muchos casos resulta una fuente de ahorro económico.

El huerto lo manejan los mismos alumnos, ellos realizan todas las actividades del cultivo [preparación del terreno, las labores culturales hasta la cosecha], en la realización de las actividades los alumnos siempre están acompañados de un profesor [...] por lo general parte de lo que les pide el profesor de la materia es que repliquen la experiencia en sus casas, y no solo es petición del profesor hasta cierto punto se convierte en una exigencia de los mismos chicos (PC2, 2014, grupo focal).

Para las madres de familia, con el huerto familiar se han diversificado los productos para la alimentación así como las oportunidades de ingreso al hogar. Al respecto una madre de familia manifiesta que:

En mismo colegio hemos asistido a talleres donde han enseñado como hacer [cocinar] con las hortalizas, antes nadie quería comer en la casa pero ahora comen nomás , a veces cuando hay bastante, se da de comer a los cuyes también o a veces sabemos vender a los vecinos o yendo a la feria, con esa platita compramos otras cosas que hacen falta [...] con eso mismo a veces alcanza para comprar los módulos[textos que se utilizan en el colegio Jatari Unancha] [...](MF, 2014, grupo focal).

Muchos de los alumnos que estuvieron en el colegio Jatari Unancha han iniciado pequeños proyectos productivos familiares en su comunidad a partir del trabajo práctico que realizaron para graduarse, proyectos que aportan a la generación de empleo a nivel de familia así como a la diversificación de productos que se incluyen en la dieta.

Yo cuando estaba en el colegio para graduarme tuve que hacer el proyecto de crianza de truchas, me resultó bueno porque toda la producción vendí a mi familia mismo y recuperé todo lo que había gastado para hacer la práctica, como si tenemos también agua y conversando con mis papás, decidimos seguir produciendo truchas [...]tengo cuatro piscinas que hicimos [...] en la comunidad solo yo tengo truchas y así cuando ya están medias grandes me piden los compañeros o mis mismos familiares [...] siempre me están comprando [...] (EA1, 2014, entrevista).

En esta última fase se fortalecen los distintos niveles de compromiso de los estudiantes respecto a su comunidad y su entorno.

Gráfico 5. Fases de la metodología utilizada para el proceso de enseñanza – aprendizaje en el modelo Educativo Intercultural Bilingüe del SEEIC.



Fuente: SEEIC, 2014.

El mandato de Cachi¹⁴.

En el año de 1978 se da una instancia histórica en el contexto de la demanda social que los sectores indígenas venían haciendo desde la década de los Sesenta por el acceso a una organización, tierra, educación, comunicación e iglesia propias que estén adecuadas a la realidad socio-territorial de sus comunidades.

En la comuna Cachi alto, que se encuentra en el cantón Pujilí, se da un encuentro donde confluyeron líderes indígenas, sociales y religiosos, provenientes de Salcedo, Pujilí, Zumbahua y Chugchilán, en apoyo decidido a la conformación de una instancia organizativa propia de las comunidades indígenas. Es en esta instancia histórica donde se inicia el MIC (Movimiento Indígena de Cotopaxi), organización que apoyó fuertemente a las comunidades indígenas por el acceso a la educación. A partir de la conformación del Movimiento Indígena se demarcaron cinco ejes principales de lucha¹⁵ en las comunidades indígenas, estos ejes son:

1.- Constituir una Organización indígena a nivel provincial y nacional con capacidad de reivindicar la dignidad de los comuneros en torno a sus tradiciones y costumbres, su pensamiento, su lengua, sus formas de organización, sus conocimientos y tecnologías.

2.- La reversión de la tierra de las haciendas a los comuneros, quienes por derecho históricamente adquirido son los legítimos dueños.

¹⁴Esta histórica instancia fue considerado por muchos líderes indígenas como el *primer grito de independencia del pueblo indígena de Cotopaxi*.

¹⁵Tomada de la ponencia del director del SEEIC, Padre José Manangón “*Prácticas y experiencias de educación intercultural en instituciones educativas del Ecuador*” presentada en el congreso “retos y desafíos de la interculturalidad en la educación” desarrollada en la Universidad Nacional del Chimborazo en Riobamba Ecuador del 23 al 25 de junio del 2014.

3.- Que en cada comuna, se implemente una escuela con las siguientes características: que esté coordinada por los directivos de las comunidades, que el educador sea quichua hablante y de la propia comunidad, que la lengua de comunicación en el aula sea el Kichwa, que se imparta los saberes ancestrales en el aula, que la escuela esté vinculada a todos los procesos de vida de la comunidad como lo son las mingas y todas las actividades productivas relacionadas con el ayllu.

4.-acercamiento de la iglesia a las comunidades, la misma que debe tener en cuenta: catequistas, sacerdotes, religiosas de las propias comunidades; los Sacramentos en Kichwa y en las comunidades, no en las sedes parroquiales; que la iglesia asuma, rituales, signos, significados y significantes de la cultura Kichwa.

5.- Acceder a los medios de comunicación. (En esa época las Radio difusoras) Procesos de lucha que hasta ahora tienen vigencia, pero que requieren de nuevas comprensiones y nuevas estrategias, de nuevos aliados, de nuevos paradigmas a construir desde la cultura andina que puedan mejorar las condiciones de vida de los ecuatorianos.

Son bajo estas premisas que la labor educativa del SEEIC ha estado encaminada mediante la construcción sistémica de un modelo educativo que empieza a dar forma en el tiempo y cuyos hacedores son precisamente sus destinatarios.

Contribuciones del modelo de Educación Intercultural Bilingüe del SEEIC a las comunidades indígenas del Quilotoa.

En el mandato de Cachi, desde la dirigencia indígena se decide que en cada comunidad y en cada sector del páramo haya una escuela, con educadores de la propia comunidad y que enseñaran en el idioma local y que incorpore a la escuela los saberes y conocimientos de la comunidad.

Históricamente el Estado no ha tomado en cuenta que las comunidades indígenas necesitaban aprender el número y la letra para poder interpretar los signos de los tiempos y sus propias realidades. El director del SEEIC, es enfático al señalar que: “[...] definitivamente si en la década de los setenta no hubiese aparecido el SEEIC en la cuenca alta de rio Toachi, hace tiempo que las comunidades indígenas hubiesen migrado debido a la falta de servicios básicos [...]” (DS, 2014, P02).

El acierto de la organización indígena es la lucha por la educación, una educación que estuviera en sus propias manos, que la puedan dirigir, los padres de familia y la

organización. Este punto es alérgico al Estado ya que este no concibe un poder paralelo solo entiende su direccionalidad, es la razón que hoy por hoy la educación comunitaria se ha vuelto una especie de piedra en el zapato y por lo que no está debidamente reconocida.

En la década de los años setenta el SEEIC empieza con la formación de educadores, al abrir las escuelas en las comunidades el problema principal era la falta de educadores locales.

La formación de educadores se inició con comuneros que apenas habían terminado la primaria pero que tenían un trayecto como catequistas en sus comunidades. Los comuneros terminaron el ciclo básico con IRFEYAL (Instituto Radiofónico Fe y Alegría) y el bachillerato lo concluyeron en el instituto QUILLOAC¹⁶ ubicado en la provincia de Cañar. Mediante este sistema educativo desde que inició el proceso de formación de educadores hasta la actualidad, alrededor de quinientos educadores han sido formados todos ellos Kichwa - hablantes.

Una de las características de esta formación es que los educadores no salieron a la ciudad, se formaron en Zumbahua, cerca, y bajo la mirada crítica de su familia, su comunidad y su organización. Los fuertes vínculos generados en estos espacios sociales son los que han mantenido hasta ahora la educación bilingüe en el páramo.

Hoy hay la presencia de *nuevos maestros* sin conocimiento de la cultura ni de la lengua. Si el maestro no es de la comunidad y no está comprometido definitivamente no es posible que se pueda seguir sosteniendo la propuesta que no solo es educativa sino que es un proyecto político de las nacionalidades indígenas de este país.

La propuesta de educación bilingüe parte del repensar la educación, en los años setenta como ahora el Estado tenía un solo sistema educativo desde donde se desconoce las realidades y las culturas distintas y diferentes.

La Universidad Católica en la década de los Setenta y Ochenta contribuyó fuertemente a la reflexión institucional y a repensar el proceso de liberación social; proceso que encajaba perfectamente con la lucha de emancipación del pueblo indígena.

El SEEIC y la Universidad Politécnica Salesiana iniciaron el denominado PAC (Programa académico Cotopaxi) que era un proyecto para la formación de educadores

¹⁶ Instituto Pedagógico Intercultural Bilingüe que apoya a la formación de Educadores Interculturales Bilingües en varias provincias de la región andina, pertenecientes a la nacionalidad Kichwa.

comunitarios. Entre las décadas del Setenta y Noventa este proyecto se mantuvo con la participación activa de voluntarios de la universidad Salesiana.

En esta última década el SEEIC y la Universidad Andina Simón Bolívar vienen manteniendo un estrecho vínculo mediante el proyecto de Escuelas Lectoras que se ha venido implementando en las escuelas de la zona del Quilotoa.

La educación indígena ha generado espacios de aprendizaje para educadores y voluntarios comprometidos y ha concebido espacios de reflexión teórica en la academia.

La educación indígena ha apoyado grandemente a superar el analfabetismo en las zonas de páramo. En la década de los Setenta por ejemplo el porcentaje de analfabetismo era sumamente alto así como el porcentaje de natalidad, pero la presencia de tierra disponible para el cultivo también abastecía para la familia, hoy la situación es diferente, hay menos analfabetismo pero el nivel de pobreza en algunos casos se ha agudizado:

En Zumbahua en la década del setenta, el 99% de la mujeres y el 85% de los varones eran analfabetos, una mujer daba a luz en promedio a 13 niños de los cuales solo vivía uno o dos, el promedio de tierra por familia era entre diez y quince hectáreas con entre veinte y treinta ovejas cada familia, la familia vivía del 80% del trabajo en su tierra en actividades agropecuarias y un 20% de la migración especialmente en el campo de la construcción [...] Hoy en día eso ha cambiado, la familia indígena en la zona del Quilotoa hoy tiene menos de cinco hectáreas y con un número muy pequeño de animales, el nivel de pobreza es bastante aguda se puede decir que la pobreza es mayor ahora más que en la época de hacienda inclusive (DS, 2014, Ponencia 02).

Con el accionar del modelo educativo local, las comunidades de la zona del Quilotoa están encaminadas en superar estas realidades. Lamentablemente con la actual postura homogeneizadora del Estado, respecto a la Educación Intercultural Bilingüe, es muy probable que crezca el analfabetismo, el racismo y definitivamente se incrementen las desigualdades sociales en el país.

A pesar que la organización indígena ha cumplido un papel crucial en la mantención de las escuelas, hay muchos dirigentes indígenas que siguen esperando a que el Estado reconozca los grandes avances y el papel fundamental que tiene la escuela con respecto a las comprensiones de las realidades indígenas en particular.

La recuperación de la tierra por parte de las comunidades es quizá uno de los logros más importantes que ha generado la propuesta educativa local en la provincia de Cotopaxi.

En la década de los setenta, Chugchilán comenzó un proceso de recuperación de la tierra, la regresión de la tierra a manos de los verdaderos dueños, las comunidades indígenas, este es el ejemplo importante más global ya que en la zona

de Chugchilán se logró que cinco haciendas pasen a manos de las comunidades indígenas y eso se logró creando espacios de reflexión y acción comunitaria que se generaron desde la escuela [...] En la zona de Panyatug las escuelas se cerraron por la lucha por la tierra y fue el SEEIC quien reabrió las escuelas con educadores propios, hubieron fallecidos, pero ahí se consolidó la figura del educador comprometido y de una escuela que está al servicio de la comunidad (DS, 2014, Ponencia 02).

La presencia de las escuelas en las comunidades ha dado apertura para que desde el Estado se provean servicios básicos a las comunidades, la mayoría de ellas no tenían caminos, luz eléctrica ni agua y alrededor de la escuela se gestaron espacios de participación como la minga, y el randi-randi¹⁷, prácticas que fueron fundamentales para que lleguen a las comunidades programas de salud de organismos nacionales y extranjeros que evidentemente han llegado a incidir en la dignidad de los ayllus y de los comuneros.

Es importante mencionar que el educador estaba formado en la pedagogía de la liberación, por este motivo es que estos se vinculan fuertemente en la lucha de las comunidades indígenas por el acceso digno a la tierra a recursos y servicios básicos.

Uno de los avances importantes que se ha logrado el SEEIC, es haber incorporado de manera sistemática las teorías de Paulo Freire, Piaget y Vigotski¹⁸ y haber construido un proceso metodológico de enseñanza-aprendizaje, que en la actualidad se aplica en las escuelas indígenas en la provincia de Cotopaxi.

Debilidades institucionales que afectan al modelo Educativo Intercultural Bilingüe del SEEIC.

Hay una débil institucionalidad de la escuela indígena en el contexto tradicional, hay instancias en las que la apropiación de los comuneros sobre su modelo educativo se pone en duda. Existen serios cuestionamientos por parte de los comuneros hacia sus educadores, hacia el modelo del MOSEIB, esta situación en parte generada por el fuerte bombardeo del modelo educativo actual, que primordialmente se enfoca en preparar mano de obra barata calificada.

Al respecto el director del SEEIC, es muy crítico en su postura cuando señala que “la propuesta educativa en el Ecuador es *toyotizada*, la escuela se ha convertido en una

¹⁷ Práctica de reciprocidad complementariedad y correspondencia en el mundo indígena.

¹⁸ Teóricos de la pedagogía de la liberación.

tienda o en una mini empresa y eso definitivamente le va a pasar factura al Estado” (DS, 2014, Ponencia 02).

Otra debilidad está relacionada al educador comunitario. Hay educadores con fuertes problemas familiares, especialmente económicos y en algunos casos, éticos, educadores con pocas destrezas de investigador, es indudable que en las escuelas del SEEIC hay educadores indígenas con amplia experiencia y con una inmensa vocación de servicio pero lamentablemente no existen documentos escritos donde recoja el trabajo pedagógico de sus conocimientos como educador, en este sentido se hace urgente para la institución el recuperar esa memoria histórica.

Hay educadores indígenas que no hacen uso de la lengua materna en el aula, aunque esta situación no es un denominador común, hay muy buenos educadores y en ese sentido el idioma Kichwa está garantizado al futuro.

El SEEIC permanentemente capacitaba a sus educadores, pero a partir de la nueva gestión que el gobierno de Rafael Correa ha implementado, desde el año 2010 se prohibió el programa de capacitación docente que mantenía la institución pero tampoco ha habido capacitación a los docentes por parte del Estado.

La obligatoriedad hacia los educadores sobre el uso de cierto tipo de tecnologías es una gran limitante – tanto para el educador como para el alumno - al momento de la enseñanza, muchas de las escuelas indígenas no cuentan con todos los servicios básicos y menos con la seguridad necesaria para implementar centros de cómputo por ejemplo, así mismo muy pocos maestros saben cómo utilizar determinados instrumentos virtuales.

[...] Hay debilidad en el uso de las tan pregonadas tecnologías como la computadora y el internet, en eso estoy de acuerdo con Luis Montaluisa en el sentido que mejor se aprende con las piedras y los palos que con la computadora que le encuadra la cabeza y ya le da directamente las respuestas a los alumnos y restringe el diálogo cara a cara [...] (DS, 2014, Ponencia 02).

Amenazas que enfrenta actualmente el modelo Educativo Intercultural Bilingüe del SEEIC.

La permanencia de las escuelas indígenas está en riesgo con la implementación de un solo modelo educativo en el país, sin tener en cuenta la existencia de diferentes realidades sociales, económicas y culturales. Un modelo educativo que está por encima de las

experiencias pedagógicas y metodológicas que en el país se han generado en el ámbito de educación indígena y que cuenta con excelentes resultados.

La escuela comunitaria está siendo cooptada por el gobierno, en la lógica andina prima por sobretodo la participación grupal en torno a las acciones importantes para la comunidad, en el nuevo modelo de gestión educativa se deja de lado toda intervención de los padres de familia para tomar decisiones sobre la escuela.

El énfasis del actual modelo educativo es en el conocimiento en la lógica de la razón, esto significa la ciencia en detrimento del mito y la subjetividad, la educación no solamente es causa y efecto no solo es ciencia sino también son valores éticos. La educación para el mundo andino tiene validez siempre que sea un instrumento que ayude a resolver los problemas cotidianos.

La creación de circuitos educativos interculturales Bilingües¹⁹ del nuevo modelo educativo bilingüe, ha significado ya el cierre de muchas de las escuelas indígenas, a pesar de lo escrito en la ley, para la fusión de las escuelas se privilegian tan solo las distancias geográficas y no se consideran las lógicas andinas y las realidades culturales que en los sectores indígenas tienen mucho valor.

Tal como menciona el padre José Manangón “[...] las experiencias de cada comuna son distintas y hay que respetarlas. No es posible que el criterio del ahorro, de la regularización de las finanzas acabe con el anhelo de los comuneros y de su educación” (DS, 2014, Ponencia 02).

Esta situación refleja que existe incapacidad por parte de los funcionarios gubernamentales para diseñar un modelo de gestión local en el que se tomen en cuenta las lógicas territoriales. Existen grandes limitantes que pone el Estado, hacia las formas de reproducir conocimientos ancestrales en las escuelas.

Hay limitación en cuanto a la reproducción de los conocimientos ancestrales, antes a la escuela indígena se invitaba a los yachag a los curanderos a los ancianos a los de mayor experiencia para que compartan su experiencia, pero lamentablemente el Estado dice que esto no es conocimiento y lo prohíbe, el estado solo se centra en exigir a los profesores el cumplimiento de los textos que envía el ministerio de educación [...] (DS, 2014, Ponencia 02).

¹⁹“conjunto de instituciones educativas públicas, particulares y fiscomisionales, en un espacio territorial delimitado, conformado según criterios poblacionales, geográficos, étnicos, lingüísticos, culturales, ambientales y de circunscripciones territoriales especiales”. (Art. 30 de la Ley Orgánica de Educación Intercultural en el Ecuador)

El conjunto de amenazas y riesgos que enfrenta en la actualidad el Modelo Educativo Intercultural Bilingüe del SEEIC dicen de la necesidad imperante de fortalecer el *rimanakuy* al interior del ayllu sin olvidar que el modelo de educación que se forjó estuvo concebido como una herramienta que sea utilizada por las comunidades indígenas para liberarse de la opresión social y recuperar su dignidad como seres humanos.

CAPITULO III

ESTUDIO DE CASO - LA COMUNIDAD DE GUAYAMA SAN PEDRO

En este apartado, la primera parte corresponde al contexto histórico y geográfico de la comunidad de Guayama San Pedro, este apartado aporta para que comprender de una manera adecuada el análisis cualitativo y cuantitativo de los indicadores en estudio.

En una segunda parte se hace un análisis relacional cualitativo y cuantitativo de indicadores que han sido tomados en cuenta a fin de determinar influencias del modelo Educativo del SEEIC en los procesos de transformación territorial de la comunidad de Guayama San Pedro.

Contexto histórico-geográfico.

La comunidad de Guayama San Pedro forma parte de la Parroquia Chugchilán, que pertenece al Cantón Sigchos en la Provincia de Cotopaxi. Esta comunidad se encuentra a 92 km de la ciudad de Latacunga, en dirección noroeste hacia la cordillera Occidental.

Según datos del censo del año 2010, a nivel cantonal la población era de 21 944 personas, de las cuales 7811 conformaban la parroquia Chugchilán y para el año 2013, 1200²⁰ personas pertenecen a la comunidad de Guayama San Pedro.

El número de habitantes es significativo para la zona, lo cual la posicionan como una de las comunidades indígenas con gran representatividad política a nivel Parroquial.

Guayama San Pedro, es una comunidad rural donde el idioma predominante aún continúa siendo el Kichwa a pesar de la relación campo-ciudad existente debido al flujo migratorio que principalmente se da entre los jóvenes hombres y mujeres.

Las personas que toman la decisión de migrar por cuestiones de trabajo, se ubican por lo general en el área de la construcción, el comercio informal y como mano de obra en empresas florícolas y bananeras, principalmente en las ciudades de Quito, Latacunga y La Maná.

La población en su mayor parte se dedica a actividades relacionadas a la agricultura así como a la crianza de animales, labores que tienden a fortalecer de manera directa la economía de la familia así como también se convierte en una manera de reproducir en el tiempo, prácticas de producción de alimentos y de convivencia social tradicional que son parte importante de la historia de esta comunidad.

Una de las prácticas tradicionales es la que se realiza principalmente en época de cosecha, en la cual las familias de la comunidad intercambian diversos productos. Con esta práctica se busca mantener las relaciones de complementariedad²¹, correspondencia²² y reciprocidad o *Ranti-ranti*²³, y con ello fortalecer de manera continua las bases de la organización comunitaria.

²⁰ Datos obtenidos de los registros de la secretaría general de la comunidad de Guayama San Pedro.

²¹ En el mundo del habitante del Quilotoa no es posible entender el *chulla* [ser aislado], no existe [...] escapa a la comprensión de la racionalidad andina. El *chulla* no es aceptado [...] es la negación del grupo, de la comunidad, del ayllu [...] (Manangón, 2010: 202).

²² Es un sistema de relaciones entre lo macro y lo micro, entre la vida y la muerte, entre las plantas y el ser humano, entre lo animado y lo inanimado, entre el invierno y el verano, entre la autoridad y el súbdito, entre lo bueno y lo malo; “de toda bronca algo bueno sale”. Todo está entretelado lo uno está vinculado a lo otro no hay entes aislados. (Ibid, 2010:203-204).

²³ El *Ranti-ranti* o presta mano es el ejercicio práctico de la complementariedad y de la correspondencia, podríamos decir que es la parte ética, [*en estas relaciones de vida se incluyen*] el maquita-mañachi (tipo de presta mano) la jocha (solicitar a un pariente acaudalado el financiamiento de alguno de los eventos de la fiesta) y la minga (se convierte en una escuela de aprendizaje e identidad de los ayllus. Los niños y jóvenes van con sus padres para aprender los procesos sociales, productivos y tecnológicos *comunitarios*). (Ibid, 2010:205-206).

En la comunidad de Guayama San Pedro - como en la zona andina en general - el núcleo central de organización y de desarrollo de vida de la comunidad o Llakta, es la familia o Ayllu.

En los Andes el principio de organización social es el Ayllu, la familia ampliada en donde no solo son parientes los runas (los seres humanos), sino todo lo que en la naturaleza coexiste con ellos: los ríos, los cerros, las piedras, las estrellas, las plantas, los animales, etc. Bajo esta concepción todos los integrantes del Ayllu, animados o inanimados, son equivalentes, iguales y equitativos, se interrelacionan entre si y se transmiten sus saberes (De la Torre y Sandoval; 2004:22).

La fuerte interrelación familiar existente en Guayama San Pedro ha generado una organización comunitaria relativamente estable en el tiempo desde que la época en la que funcionan como comunidad.

Las tierras que en la actualidad conforman la comunidad de Guayama San Pedro, hasta finales de los años setenta eran parte de la hacienda de una familia de apellido Estupinán. La mayoría de las familias que actualmente conforman la comunidad de Guayama San Pedro, trabajaron por muchos años en esta hacienda, donde las condiciones de trabajo eran de explotación y la retribución económica no compensaba en nada el trabajo realizado²⁴.

Todos nosotros [toda la familia] trabajábamos [en la hacienda], a los quince días solo recibía de pago un quintal de papas o lo que había [...] y eso tenía que salir cargando hasta la feria de Zumbahua, sabía ir caminando 4 horas hasta llegar y vendía con esa plata comprábamos ahí mismo, sal, manteca [...] (ED, 2014, Grupo focal).

En la zona, este tipo de situaciones eran habituales y se repetía con casi todas las familias que trabajaban para una hacienda, ya se había naturalizado la explotación

Las reformas agrarias de 1964 y de 1973 no favorecieron a las personas que trabajaban en la hacienda de la familia Estupinán a los trabajadores no se les había entregado la parte de tierra que les correspondía por ley, situación que motivó a que la gente de manera clandestina, buscara organizarse y plantear ante las autoridades del gobierno nacional, un juicio y que las tierras les sean repartidas.

Entre el año de 1973 y 1982, los trabajadores de la hacienda de la familia Estupinán mantuvieron el juicio en contra del dueño de la hacienda, hasta que en el año de 1982, el Estado ecuatoriano, a través del extinto IERAC (Instituto Ecuatoriano de

²⁴Datos proporcionados por Gavino Pilaguano, ex presidente de la comunidad Guayama San Pedro.

Reforma Agraria y colonización) entrega las tierras con una escritura comunal a los trabajadores de esta hacienda.

Es desde el año de 1982 que todas las familias que antes trabajaron en la hacienda, formaron la comunidad Guayama San Pedro.

El hecho de que exista una sola escritura global, ha sido beneficioso en el proceso de organización social y política ya que aquello ha reforzado la visión de trabajo comunitario con lo cual a través de estos años se ha visto fortalecida la comunidad.

A pesar del proceso de fortalecimiento organizativo de estos años, muchos de los comuneros están en contra de mantenerse como comunidad, razón principal es el no poder acceder a préstamos bancarios y a determinados proyectos de carácter social y económico, por el hecho de no contar con una escritura individual.

Tal es el caso de las familias que postulaban para acceder al bono de vivienda, creado en el actual gobierno de Rafael Correa, entre uno de los requisitos que solicitaba el Ministerio de Desarrollo Urbano y Vivienda (MIDUVI), estaba el que se tenía que presentar una escritura de tierra individual.

Las propiedades de las familias de la comunidad Guayama San Pedro en la actualidad oscilan entre 2 y 4 hectáreas, las mismas que encuentran en terrenos con pendientes superiores al 25 % y en su mayor parte no cuentan con algún sistema de regadío y presentan un suelo arenoso; situaciones por las cuales la producción agrícola en términos cualitativos y cuantitativos se vuelve deficiente.

A la baja producción agrícola se suma la progresiva minifundización de las propiedades, lo que ha obligado a las familias a extender su frontera agrícola hacia los páramos, con sus consecuentes afectaciones ambientales y generación de conflictos sociales entre comunidades.

Este contexto bastante desfavorable de producción agrícola ha obligado a que la mayor parte de las familias de la comunidad implementen nuevas alternativas de producción económica.

El 90% de las familias de Guayama San Pedro han diversificado su actividad económica²⁵, alternan el trabajo de agricultura con actividades de prestación de servicios a turistas, trabajo asalariado en la comunidad o fuera de ella, ventas de alimentos preparados, víveres, servicio de transporte, entre otros.

²⁵ Gavino Pilaguano, ex presidente de la comunidad Guayama San Pedro.

En la última década aproximadamente la mayor parte de los comuneros han empezado a implementado técnicas que ayudan a mejorar la producción agrícola. Por ejemplo, en la mayor parte de los terrenos de los agricultores se pueden observar la presencia de barreras rompe vientos con especies arbustivas de la zona, como el yagual, el kishuar, el tilo, que son especies arbustivas que no dañan la capa arable del suelo como lo hace el pino y el eucalipto.

Se observa que muchas de las familias que tienen terrenos con pendientes muy pronunciadas- mayores al 30%- siembran una buena parte de sus cultivos en terrazas. La implementación de este tipo de técnicas para hacer agricultura, es bastante nuevo para la zona, razón por la cual aún hay quienes están a favor y otros aún no terminan de convencerse de su real utilidad.

Relaciones entre el modelo Educativo Intercultural Bilingüe del SEEIC con factores de transformación territorial en la comunidad de Guayama San Pedro.

Educación Intercultural Bilingüe y empoderamiento.

Al preguntar ¿considera importante la educación Intercultural Bilingüe del SEEIC?, de todos los encuestados, el 100% manifiesta que sí, esta concepción mantienen estrecha relación con la construcción del modelo educativo intercultural que en la comunidad de Guayama San Pedro, ha significado para todos quienes han participado del proceso, el experimentar cambios que se han suscitado desde su entorno, cambios que están ligados al establecimiento gradual del proceso educativo en la zona.

Con el pasar de los años y de manera gradual los comuneros le han dado fortaleza y validez social al sistema educativo Intercultural Bilingüe, el mismo que se refleja en la paulatina apropiación por parte de la gente de la comunidad. Los dirigentes de Guayama San Pedro al respecto mencionan que:

Antes mucha gente no veía de buena manera al colegio, [...] como no sabían cómo se formó [referente a los objetivos de este sistema de educación] además a veces algunos compañeros pensaban que porque el colegio está en la comunidad y había profesores de por acá mismo la educación no valía y preferían ir a estudiar en otro lado [...] la gente ha ido cambiando de pensamiento y le ven al colegio de que si es importante en la comunidad y ya ahora la mayoría de compañeros hace estudiar a sus hijos aquí mismo [...] (D1, 2014, grupo focal).

Martínez y Burbano mencionan que “el problema de la desvalorización de la educación indígena por parte de los profesores hispanos, comerciantes mestizos, terratenientes y comuneros fue disminuyendo en la medida en que se oficializó el proyecto educativo y se extendió la capacitación a los educadores”(Martínez y Burbano; 1994:130).

En la comunidad de Guayama San Pedro, en mucha gente se ha generado un empoderamiento simbólico del modelo educativo. Este empoderamiento no está en referencia a la presencia física del colegio y las escuelas en el territorio, sino más bien se refiere a la forma como se vinculan la comunidad y la institución educativa. Esta relación está metafóricamente descrito por los dirigentes de la comunidad cuando se menciona: “*con nuestro colegio y nuestra escuela estamos ayudando a hacer comunidad*”.

El proceso de acompañamiento histórico del SEEIC hacia la comunidad, iniciado en los años Sesenta con los juicios que las familias plantearon al dueño de la hacienda por la restitución de la tierra y continuado con la construcción conjunta (comunidad e institución) de un modelo de educación que funcione desde la lógica comunitaria, está presente en la memoria histórica de los comuneros que en su momento fueron parte activa de una lucha continua por lograr espacios propios dentro de una sociedad que en aquellos tiempos, era supremamente marginadora de lo que no conocía.

[...] como dirigente quiero agradecer profundamente al padre José Manangón [director del SEEIC] porque desde hace mucho tiempo nos ha ayudado a crear colegios y escuelas en las varias comunidades indígenas con propios educadores y con educación local de nosotros mismos [conocimientos y cultura propia] eso ha ayudado mucho al desarrollo de nuestras comunidades (D1, 2014, grupo focal).

En el transcurso histórico de establecimiento del modelo educativo en la comunidad de Guayama San Pedro, se dieron desigualdades significativas de orden cultural y tradicional que diferenciaron el acceso de hombres y mujeres a la educación.

En el contexto andino de unas décadas atrás a las mujeres se les asignaba desde la sociedad ciertos roles tradicionalmente establecidos que no iban más allá del cuidado de la familia y los animales, a esto se suma que además les era restringido el acceso a la educación.

En el Ecuador, específicamente en el área rural de la provincia de Cotopaxi, aún podemos encontrar a mujeres indígenas de no más de 45 años que no saben leer ni escribir.

Esta problemática es común a nivel latinoamericano, principalmente en países con una alta presencia de indígenas. La UNIFEM en el año 2010, al realizar una investigación

sobre el aporte económico al hogar que realizan las mujeres en el área rural, expone datos que reflejan la presencia de un elevado porcentaje de mujeres analfabetas en esta área, esta institución llega a la conclusión que: “en América Latina entre las ocupadas rurales, especialmente en la agricultura, aún existe una elevada proporción de mujeres con menos de 4 años de educación”. (UNIFEM, 2010: 64). A pesar del panorama general en América Latina, cada país y sector cuenta con su propia realidad.

Hasta la década de los años Noventa, en la comunidad de Guayama San Pedro, la restricción de la familia y de la misma comunidad para el acceso de las mujeres a la educación era sumamente fuerte, por una parte debido a los diferentes roles que tienen que cumplir hombres y mujeres dentro de la sociedad indígena, y por otro lado el funcionamiento familiar que tiene necesariamente que estar ligado a la dinámica socio-territorial de la comunidad.

Por ejemplo, la madre de familia de un estudiante del colegio Intercultural Bilingüe Jatari Unancha cuenta por qué ella no pudo estudiar, a pesar de que cuando ella niña ya había una escuela en la comunidad:

[...] antes cuando yo era niña mis padres no nos mandaban a la escuela porque decían que tenemos que quedar cuidando a mis hermanos y haciendo la comida y yendo a cortarla hierba para dar de comer a los cuyes, así pastando a los borregos también [...] además la escuela es para los vagos [...] así sabían decir ellos [...]

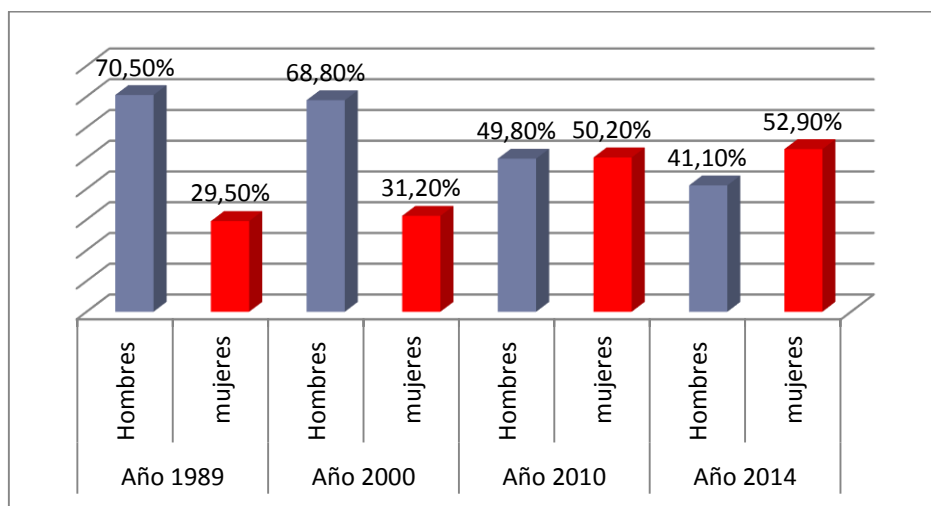
(MF, 2014, grupo focal).

La presencia de las escuelas del SEEIC, en la comunidad de Guayama San Pedro, desde los años setenta, indudablemente ha ido incidiendo a través del tiempo, en la manera como la gente ha ido construyendo su propia concepción sobre lo que realmente le significa educación en el contexto desde el cual la viven.

Educación Intercultural Bilingüe y género.

En un recorrido histórico de la inserción de estudiantes hombres y mujeres en el sistema educativo secundario del colegio Jatari Unancha en la comunidad de Guayama San Pedro, se observa que el número de estudiantes ha aumentado progresivamente entre el período escolar 1989-1990 y el período escolar 2013-2014, la integración creciente al sistema de educación, tanto de hombres como de mujeres, representa un primer indicio de aceptación a un tipo de educación que es vista desde diferentes ángulos por la gente de la comunidad.

Gráfico 6. Evolución histórica de la participación de hombres y mujeres en el colegio Intercultural Bilingüe Jatari Unancha de la comunidad Guayama San Pedro.



Fuente: SEEIC, secretaría general. Elaboración propia.

Resulta relevante mencionar que la brecha entre hombres y mujeres que asisten al colegio Jatari Unancha ha disminuido. La inclusión de las mujeres dentro del sistema educativo ha aumentado notablemente, al punto de contar en el plantel educativo con igual cantidad de mujeres y hombres.

Los datos cuantitativos reflejan que, desde el punto de vista histórico, la concepción comunitaria sobre el modelo educativo que allí funciona ha evolucionado de manera favorable, tal vez como efecto inmediato de que se está dando de manera progresiva en la gente la apropiación de un modelo educativo cuya construcción toma elementos de su dinámica local.

Esta aceptación se ve reflejada en el hecho de que para el período 2014-2015, en Guayama San Pedro, la comunidad ha elegido a su representante que por tradición, siempre habían sido hombres y cuando se pregunta a la directiva de la comunidad el por qué la

gente ha decidido elegir ahora a una mujer, manifiestan que se debe a que la gente ahora considera importante que quienes se postulen a representantes en las organizaciones de la comunidad deben tener algún nivel de estudios, independientemente si es hombre o mujer.

La presidenta actual de la comunidad se manifiesta al respecto “[...] Por ejemplo, yo soy la presidenta de la comunidad y sin educación no hubiera podido llegar a este puesto” (PC, 2014, grupo focal).

En la toma de decisiones que definen la marcha de una comunidad no es muy frecuente, en el mundo andino, la presencia femenina. Históricamente quienes han tomado las decisiones en la parte organizativa aún son los hombres. La figura femenina tiene un pasado de relego muy fuerte. Desde la visión indígena, esta situación, no es vista como machismo, más bien forman parte de la división de roles que generacionalmente como pueblo se han auto-asignado y que reflejan su manera de establecer organización social.

El hecho que empiece a aparecer la figura femenina en los cargos de representación y decisión popular, en el mundo andino, es un indicio que los comuneros están tomando en cuenta nuevos elementos al momento de construir organización social.

En este punto la presencia de ONGs como el MCCH o PLAN INTERNACIONAL- por mencionar algunas de ellas - en la comunidad de Guayama San Pedro, han influenciado en la parte organizativa comunitaria: la mayor parte de las familias son parte activa de proyectos ejecutados por estas organizaciones que se dedican a implementar proyectos denominados integrales que, partiendo del área agropecuaria se complementan con elementos como la visión de género, el fortalecimiento organizativo, el liderazgo, la salud familiar preventiva, etc.

El 98% de los encuestados mencionan que durante el año 2013 participaron de al menos un taller realizado por alguna de las instituciones presentes en la comunidad, de los cuales el 44.3% fueron parte de un taller relacionado con la parte organizativa y de inclusión de género. Esto avizora que los nuevos elementos presentes en la manera de hacer organización comunitaria, en algún nivel se relaciona con la presencia de instituciones externas a la comunidad (a este respecto me referiré más adelante).

Del 100% de los encuestados se registra que el 38.3% de los varones y el 47.67% de las mujeres son soltero/as, el 3.49% de los varones y el 4.65% de las mujeres son casado/as, en tanto que el 1.16% de los varones y el 4.65% de las mujeres viven con sus parejas en unión libre.

El estado civil es un factor que determina la presencia o ausencia de los jóvenes indígenas en el sistema educativo. En la comunidad de Guayama San Pedro, el hecho de que un indígena sea soltero/a incrementa su nivel de decisión sobre continuar o no estudiando y si a esto se agrega el apoyo moral y económico de la familia, las posibilidades aumentan notablemente.

El estado civil es particularmente determinante para las mujeres al momento de ingresar o continuar sus estudios secundarios. Al respecto una de las estudiantes del colegio Jatari Unancha, manifiesta que:

[...] yo si le agradezco a mi familia [*papá y mamá*] que hasta ahora si han apoyado para que estudie en el colegio, ellos me dicen que hasta que siga soltera han de apoyar con el estudio, después casando ya el marido mismo tiene que ver [...] (EC1, 2014, grupo focal).

La familia ejerce también una fuerte influencia sobre la decisión de continuar estudiando. Al respecto uno de los profesores del colegio menciona que:

Verá, cuando algún chico o chica se casa, es difícil que pueda seguir en el colegio [...] osea la situación es que si es hombre él tiene que llevar dinero a la casa no ve que ya llegan los hijos y a veces les toca ir a trabajar en cualquier cosa afuera [en una ciudad] en cambio si la casada es una chica, la familia del chico a veces le ven mal le dicen que es una *carishina*, ahora que está casada tiene que dedicarse a su casa [...] ahora también están los celos del marido [...] una vez un esposo le rompió los cuadernos a su esposa, frente a los compañeros porque ya no quería que siga estudiando [...] para las chicas es un poco más difícil seguir en el colegio si se casan [...] (PC2, 2014, grupo focal).

En la comunidad de Guayama San Pedro cuando una persona, hombre o mujer, se incluyen en una relación conyugal adquiere un compromiso de construcción familiar frente a los dos Ayllus – la suya y la de su pareja – así también el compromiso se extiende frente a la comunidad.

La pareja que se ha unido primero busca establecerse en un espacio físico propio, sea que decidan vivir independientemente o hayan elegido establecerse en la casa de la familia de cualquiera de los dos²⁶.

Con la unión conyugal se generan nuevas responsabilidades entorno al sostenimiento del hogar, cuidado de los hijos, trabajo de mantención de la parcela y animales, actividades que involucran a la pareja.

²⁶ Esta situación en particular, en la comunidad fortalece la construcción de la denominada *familia ampliada*, a partir de lo cual se fortalecen los Ayllus.

Para el caso de jóvenes que decidieron formar una familia, la situación económica juega un papel determinante a la hora de decidir quien estudia o no. Muchos de los esposos deciden ir a trabajar fuera de la comunidad - por lo general en la ciudad más cercana - y quien se queda a cargo del hogar y de la parcela es la esposa.

Las labores de quien está a cargo del cuidado del hogar y del trabajo agrícola, así como de quien trabaja fuera de la comunidad, limita el tiempo que podría estar dedicado a continuar los estudios.

A pesar que las oportunidades para las mujeres indígenas de participar del sistema educativo en la comunidad de Guayama San Pedro, en la actualidad se han incrementado enormemente con relación a décadas pasadas, aún persisten restricciones sociales y culturales que tienden a limitar el acceso de esta al sistema de educación.

Educación Intercultural Bilingüe y migración.

En el colegio Jatari Unancha, de los estudiantes entrevistados el 77.6% de ellos cuando terminen el bachillerato tiene aspiraciones de emigrar – aunque no sea de manera definitiva - de la comunidad. El 83.7% de los entrevistados manifiestan tener la intención de emigrar de la comunidad para continuar estudiando y un 4.7% para ir a trabajar en una empresa.

El hecho de migrar *para estudiar* es un objetivo futuro que en la etapa de estudiante está presente, como un referente social de *desarrollo*, en este sentido las expectativas que se generan en la comunidad y en la familia respecto al accionar de los nuevos bachilleres influye significativamente en la visión de los jóvenes respecto al *progreso* y con ello, en la decisión referente a permanecer o migrar de la comunidad con el objetivo de establecer determinados modos de vida.

[...] acabando el colegio si quisiera salir a estudiar, no me quisiera quedar así nomás, me gustaría seguir estudiando para salir adelante y ayudar a mis familiares [...] como tengo la auxiliatura de agropecuaria mi familia quiere apoyar para que estudie para ser ingeniero agrónomo [...] eso ha de ayudar para entrar en un buen trabajo donde paguen bien [...] (EC2, 2014, grupo focal).

De todos los estudiantes graduados entre el año 2005 y el año 2013 que se encuestaron, el 55% de ellos continúa sus estudios en una universidad de Quito, Ambato o Latacunga. Para la zona, en la actualidad este porcentaje es bastante alto y supera ampliamente a la realidad de hace dos décadas, según coinciden varios dirigentes, en

aquella época era prácticamente nula la presencia de una persona indígena de la zona del Quilotoa en una universidad.

El porcentaje de estudiantes que continúan sus estudios superiores refleja que socialmente ha habido cambios cognitivos respecto a la concepción de la gente de la comunidad a cerca de la formación profesional. Anexo a esto, y no menos importante está el hecho que el nivel de estudios influye en la posición social que adquiere la persona frente a la comunidad.

Hasta hace tan sólo dos décadas atrás era suficiente para los padres de familia que sus hijos tan solo sepan leer y escribir, ya que se privilegiaba el apoyo de toda la familia al trabajo agropecuario en la parcela. En este sentido los niños desempeñan un rol importante en el cuidado de los animales – cuyes y ovejas mayormente - que para muchas familias representan su mayor patrimonio económico.

Hoy en día la formación profesional, es concebida por los jóvenes estudiantes - y en muchos casos incluida la familia – como una herramienta estratégica de apoyo al manejo de recursos disponibles o que la gente pueda generar en torno a la construcción de su proyecto de vida y/o estrategias de vida.

Por ejemplo muchos comuneros indígenas graduados hace una década, optaron por estudiar Ciencias de la Educación. La mayoría de ellos se ubicaron como profesores en escuelas cercanas a su comunidad. Esta situación resultaba ser favorable, para estos profesionales, significaba estar cerca de la familia, lo que fortalecía su hogar, a la vez que percibía ingresos por la labor docente que realizaba, no descuidaba su sistema productivo.

Para los jóvenes que a futuro quieren tomar la decisión de migrar por estudios está claro que la situación económica familiar es un factor limitante para la consecución de esta aspiración. En este sentido es necesario mencionar que el apoyo moral y económico de la familia resulta fundamental:

[...] lo que es un poco dificultoso para estudiar la universidad es la economía, como aquí en la comunidad no hay universidad, toca ir a estudiar en Latacunga o en otro lado [...] en mi caso mis padres quieren ayudar para que estudie, aunque para ellos también es difícil, aquí no hay mucho ingreso con la agricultura [...] ya estando estudiando en otro lado ya uno también tiene que ver cómo ayudar [...] (EC2, 2014, grupo focal).

Del total de encuestados, el 79% de ellos quiere aprender contabilidad y el 74% quiere aprender computación, que son cursos de formación complementaria que no se dan en el colegio Jatari Unancha y que tampoco existe alguna institución que ofrezca este

servicio en la comunidad. Al preguntar a los jóvenes ¿Cómo conocieron sobre la contabilidad y la computación?, algunos de ellos manifiestan que las conocieron mediante la televisión o porque algún familiar o amigo les contó que en varios colegios de Latacunga se ofrecen estas materias como parte de la enseñanza educativa. Al preguntar en que utilizaría la contabilidad, la respuesta más común está referida a que aprender contabilidad les ayudará hacer mejor sus cuentas y sobre todo a conseguir un *buen trabajo* en una institución.

Es visible también la influencia externa sobre los jóvenes de la comunidad, cuando se pregunta ¿para que quisieran aprender computación? La principal respuesta es que quisieran hacerlo por saber cómo manejar el correo electrónico o las redes sociales. En este caso en particular a muchos de ellos les atrae el hecho de tener una cuenta en *Facebook* pesar que muchos de ellos no saben cómo se utiliza, debido a que nunca o muy poco las han utilizado. Esta situación en gran medida está influenciada por la referencia de personas que viven o han vivido fuera de la comunidad.

Antes no había en Guayama el internet, ahora ya hay y eso facilita hacer muchas cosas como proyectos o consulta para los estudiantes que ya no tienen que viajar a Latacunga para hacer trabajos [...] algunos lo ocupan de diferente manera que no es correcto principalmente está influyendo en los jóvenes (D2, 2014, entrevista).

De todos los estudiantes entrevistados, se registra que el 24.4% de ellos trabajan de lunes a viernes fuera de su comunidad, el fin de semana regresan y ocupan su tiempo en la participación de varias actividades que están relacionadas a estudiar, hacer deporte y visitar a la familia.

Ahora hay menos chicos que salen a la migración, es menos que antes [...] los jóvenes que salen van por trabajar, no por quedar a vivir en ese lugar, no es que se van de la comunidad diez o quince años no sino van por cuestiones de trabajo y más están en Quito, Ambato y Latacunga ahí están en el mayorista [*mercado*] pero cada semana regresan a la comunidad para asistir al colegio y hacer otras actividades también [...] (D2, 2014, entrevista).

El 95% de los alumnos que trabajan fuera de la comunidad lo hace por necesidad económica, el 5% restante manifiesta que lo hace porque quiere tener dinero propio, aunque finalmente este deseo no se desliga de la idea que tienen los jóvenes de aportar económicamente a la familia, como miembros activos de ella, en este sentido las costumbres familiares, cumplen un papel determinante.

En la cuestión del estudio, en eso si mis padres siempre me han apoyado para que siga el colegio, hasta ahora mismo es así [...] con lo que ahora yo

trabajo yo mismo compro cuadernos y módulos del colegio [...] el dinero que gano así a veces compro arroz, aceite, los víveres así para llevar a la casa y a mí también ya me sirve para comprar ropa, zapatos, así cualquier cosa que yo quiera también [...](EC3, 2014, grupo focal).

El colegio Jatari Unancha, en la comunidad de Guayama San Pedro, se ha convertido en una especie de puente de unión: hasta cierto punto la institución es un factor de enlace entre las personas migrantes y la comunidad donde esta situación permite generar interacción y que no se rompa del todo el vínculo entre la comunidad y quienes por cualquier motivo viven fuera de ella.

[...] Por ejemplo hace tres semanas empezamos el campeonato en el colegio, entonces eso está motivando a muchos jóvenes, ellos dicen *tengo que ir a participar*, muchos salen lunes a trabajar y el viernes regresan sábado y domingo pasan con la familia y participan de todas las actividades que se organizan aunque lunes otra vez regresan por trabajo [...] (D2, 2014, entrevista).

El 56.8% de los encuestados menciona tener al menos un familiar que, por cualquier situación, vive de manera permanente o eventual fuera de su comunidad. El acto de salir de la comunidad, sea de manera temporal o definitiva, por trabajo o por estudios, continúa siendo una estrategia que la gente utiliza como *medio complementario* a las actividades que se realizan en la comunidad y que giran en torno a construir su proyecto de vida. En este sentido existe un enlace tradicional-sentimental entre la gente y la comunidad que difícilmente va a dejar de estar presente.

Según manifiestan los dirigentes, en el transcurso de los últimos quince años las actividades productivas, culturales, deportivas en la comunidad se han dinamizado y también estas actividades han aumentado en cantidad, aunque no existen datos registrados. En la comunidad, la percepción que los dirigentes tienen es que, debido a las múltiples actividades que se han generado en la comunidad en las cuales están involucrados de manera activa los jóvenes, se ha contribuido a la disminución ostensible del porcentaje migratorio especialmente de jóvenes y niños/as.

Hay muchas de las personas [*hombres y mujeres*] que hace diez o quince años fueron a trabajar, hoy han puesto tiendas o algún otro negocio y están aquí mismo, claro que hoy también hay migración para ir a trabajar pero no es como antes que habían niños desde los diez años que salían a trabajar como estibadores en los mercados, apenas salían de la escuela se iban, pero hoy no es así, la comunidad también da charlas diciendo no enviemos al trabajo a los chicos muy pequeños porque cuando salen y no hay trabajo tienen una vida complicada en la ciudad, eso también los dirigentes dicen a los padres que no lo hagan[...] en esto [*disminución de la migración*] también está ayudando bastante la educación con capacitaciones

y diciendo que estudie [...] hay muchos que han regresado[...] (D2, 2014, entrevista).

Del 100% de los estudiantes encuestados que se graduaron entre el año 2005 y el año 2013, el 90% de ellos decidió quedarse en su comunidad. El alto porcentaje de personas que decidió establecerse permanentemente en su comunidad refiere su decisión a dos hechos importantes; el primero referido a la pluriactividad familiar; y el segundo, al hecho de que una familia tenga uno o varios *emprendimientos productivos* agrícolas en funcionamiento.

Los dirigentes de la comunidad mencionan que desde hace aproximadamente una década este tipo de actividades que generan ingresos económicos suficientes como para satisfacer las necesidades básicas de estudio y alimentación para la familia, se han fortalecido por el aporte de *ideas nuevas* de las personas que están presentes o han pasado por el sistema educativo.

Educación Intercultural Bilingüe y Pluriactividad.

El 84.9% de los alumnos de bachillerato del colegio Jatari Unancha en la comunidad de Guayama San Pedro ha elegido la 'auxiliatura' de agropecuaria, un 5.8% mecánica y cerrajería, un 4.7% electricidad y un 3.5% se inclina por industria del vestido.

La elección que los alumnos hacen por una determinada auxiliatura, está en relación directa con las diversas actividades que realizan las familias en la comunidad. A pesar que las familias han diversificado sus actividades, las labores agrícolas y pecuarias marcan la pauta principal en el laboreo diario.

Aunque para muchas de las familias el trabajo agropecuario no sea de donde obtienen su ingreso principal, en la comunidad la *tradicción ocupacional* ejerce fuerte influencia. En este sentido se observa que el 100% de las familias en la comunidad tienen al menos un pequeño espacio destinados para la agricultura y la crianza de animales.

De los alumnos encuestados, el 72.1% menciona no tener alguna cantidad de terreno que sea de su propiedad, de los cuales el 65% se ocupa en actividades relacionadas a la agricultura familiar. El trabajo que realizan los jóvenes, cuando aún dependen económicamente de la familia, por lo general es en labores agrícolas así como de cuidado de animales. Los alumnos mencionan que a cambio del trabajo que ellos realizan en la parcela, los padres les apoyan económicamente para que puedan estudiar.

[...] en este tiempo nosotros también tenemos que ayudar a trabajar ahí sembrando los productos, cuidando a los animales, así algunas cosas que hay que hacer, eso también ellos venden y ya ayudan para cualquier cosa que hay que comprar para el colegio [...] nosotros ayudamos y ellos también nos ayudan [...] (EC2, 2014, grupo focal).

De los alumnos graduados, cuyas edades están entre 20 y 29 años, el 90% es dueño de un terreno, el cual ha sido obtenido mayormente por herencia de los padres, el 70% de los graduados posee menos de una hectárea, el 20% posee entre una y dos hectáreas y el 10% no posee ninguna cantidad de terreno.

Las pocas cantidades de terreno, las condiciones ambientales del páramo con vientos y heladas bastante fuertes, y la falta de agua para riego, son los factores determinantes que restringen una adecuada producción agrícola. Por ejemplo, en la zona del páramo es común que una familia siembre un quintal de papas y coseche tan solo cinco, siendo que una relación de producción óptima debería ser; por cada quintal sembrado se coseche un promedio de veinte quintales, lo cual si resultaría económicamente rentable.

A pesar de los bajos ingresos que los agricultores perciben por sus cosechas, en la comunidad de Guayama San Pedro las labores agropecuarias, *por tradición*, continúan estando entre una de las actividades en las que se ocupan de manera cotidiana las familias.

Los rendimientos extremadamente bajos en la producción de cultivos y de animales en las últimas décadas han obligado a las familias a diversificar sus actividades económicas, sea en la misma comunidad y/o fuera de ella.

El 100% de las personas graduadas encuestadas menciona que tiene al menos dos actividades principales como fuente de ingresos económicos, de los cuales el 95% se dedica a las actividades agropecuarias, la cual es complementada con la realización de otra actividad vinculada con el comercio informal, la venta de mano de obra, el turismo la docencia entre otras. Se trata de actividades que se desarrollan en la comunidad o fuera de ella y que generalmente la desarrollan en las ciudades de Quito, Latacunga, Ambato o La Maná.

En la comunidad, el 20% de los graduados se dedica a actividades relacionadas a la atención a turistas que llegan a la zona, sea a través de alojamiento, alimentación o como guías, el 5% se dedica al comercio de víveres, tienen una tienda en la comunidad, el 5% trabaja como profesor de escuela y el 5% tiene una sastrería.

Fuera de la comunidad, el 10% de los graduados trabaja en el sector de la construcción como albañiles; un número igual trabaja para empresa pública y un 5% trabaja para una empresa privada.

El tener un título ha permitido a los jóvenes indígenas acceder a empleos que no requieren de excesivo esfuerzo físico y sea de remuneración justa. Por lo general las personas que no tienen un título se emplean en actividades que les dejan bajos ingresos económicos y no les ofrecen ningún tipo de seguridad laboral. Este es el caso de la estibación en los mercados, como peón en las bloqueras o de mano de obra barata en las agroindustrias de la provincia, principalmente en florícolas, brocoleras y/o bananeras.

[...]para mí el estudio en el colegio ha sido muy importante y me ha servido mucho, hoy estoy trabajando para la empresa eléctrica en la toma de lecturas de los medidores, hago el recorrido por toda la parroquia Chugchilán y sus comunidades[...] es fácil y si me pagan bien[...] (EA2, 2014, grupo focal).

Es necesario mencionar que el 30% de las mujeres encuestadas identifica a las labores de cuidado de animales, pequeñas cantidades de cultivo y quehaceres del hogar, como un tipo de actividad que aunque genera ingresos para la familia, aunque en la zona indígena, por tradición esta actividad no es considerada como una actividad a ser remunerada económicamente.

La pluriactividad en la familia.

La familia Pilaguano, que vive en la comunidad Guayama San Pedro, está conformada por 8 miembros: todos viven en una misma casa, los hijos alternan sus actividades productivas agropecuarias en la comunidad con sus estudios y/o trabajos en la ciudad y Latacunga. El nivel económico general de esta familia en la zona se puede considerar como medio, tienen aproximadamente cuatro hectáreas de terreno donde se realizan todas las actividades agropecuarias.

La familia Pilaguano basa su economía en cuatro actividades principales que realizan sus integrantes: la agricultura y crianza de animales, los servicios turísticos, la venta de mano de obra y la docencia.

Todos sus miembros se involucran en las diferentes labores de su unidad productiva, sea en las actividades relacionadas a la producción agrícola así como en las actividades de cuidado de los animales.

Es necesario mencionar que la parcela como tal le pertenece a toda la familia, situación que fortalece los vínculos familiares así como el sentimiento de pertenencia de la persona con la tierra, de ahí que la repartición de la tierra de padres a hijos, más que una obligación se convierte en un legado de identidad familiar. Para los indígenas, la tierra le pertenece a quien la trabaja.

Además de dedicarse a la agricultura, esta familia cuenta con un pequeño hostel donde brindan servicio de alojamiento y de alimentación. Sus clientes mayormente son turistas extranjeros que transitan a pie desde la laguna del Quilotoa hasta la parroquia Chugchilán.

Padre e hijo se dedican a la docencia. Cesar, el padre, desde hace 18 años es profesor en la escuela intercultural Bilingüe Francisco Daquilema, que funciona de lunes a viernes en la comunidad Ponce Quilotoa, cercana a la comunidad de Guayama San Pedro. Por su parte Gavino, desde el año 2008 es profesor contratado en el Colegio Intercultural Bilingüe Jatari Unancha, que funciona en la misma comunidad.

Cesar y Gavino Pilaguano aportan a la economía del hogar con dinero que sale del sueldo que ganan como profesores. Uno de los hijos de Cesar, Luís quien vive en la ciudad de Latacunga desde hace ya varios años y trabaja como posillero de un restaurante en la misma ciudad, a pesar de vivir de manera permanente fuera de su comunidad, también aporta mensualmente a la economía de la familia sea con víveres o con dinero.

En la familia todos aportamos al ingreso económico en dinero tanto de mi papá de mi hermano y de mi estamos hablando más o menos de mil cien al mes eso es para comprar algunas cosas y para la alimentación ingresa también del trabajo agrícola de mi mamá y de mi hermana (MF1, 2014, entrevista).

En los servicios turísticos que se ofertan, la madre y la nuera se encarga de la preparación de los alimentos, así como también de la limpieza diaria de las habitaciones del hostel. A pesar que las actividades domésticas diarias que aquí se realizan, estas no son reconocidas totalmente como un ingreso, los miembros de la familia consideran que si la madre no estuviese a cargo de las actividades mencionadas, tendrían que pagar a una persona para que las realice.

Las diversas actividades productivas que realiza la familia Pilaguano hacen que esta se la pueda considerar como pluriactiva. Además la dinámica económica particular de los miembros familiares se convierte en estrategias de *supervivencia* y *acumulación*,

(Grammont y Martínez 2009) en base a las cuales la familia en su conjunto ha logrado estructurar su forma de vida particular en la comunidad.

Educación Intercultural Bilingüe y emprendimientos productivos.

Del 100% de los estudiantes encuestados, el 91% menciona que tiene al menos un tipo de *emprendimiento productivo* que le significa a la familia una forma de generación de ingresos económicos o representa una manera de ahorrar. Los emprendimientos productivos las familias los manejan como actividad principal o complementaria.

El 72.1% tiene un tipo de emprendimiento relacionado a la crianza de animales; de estos, el 45.3% además tiene un huerto diversificado en el cual se producen varios tipos de hortalizas las cuales sirven para consumo familiar y para la venta a sus vecinos o en un mercado cercano, un 2.4% tiene una tienda para expendio de víveres, el 4.6% cuenta con un invernadero principalmente para la producción de tomate de mesa, un 4.7% tiene una mecánica de bicicletas, el 1.2% tiene un tipo de actividad relacionada al turismo y un 1.2% tiene un puesto propio en un mercado para comercialización de productos alimenticios.

Es necesario mencionar que la escala de los *emprendimientos productivos*, son relativamente pequeños en tamaño, pero se ajustan a las condiciones socioeconómicas de las familias que los manejan.

[...] nosotros no tenemos mucho terreno así para sembrar o tener bastantes animales, yo aquí [*en el colegio*] aprendí a criar de manera más técnica los cuyes [...] en la casa tenemos criando un galpón con cuyes mejorados [...] al inicio empezamos con poquitos cuyes pero ya después fueron aumentando, ahora ya tenemos más de cuarenta y las hembras siguen pariendo y siguen aumentando [...] ya de ahí cuando necesitamos plata vendemos y eso también ya es un ahorro grande para cuando se hace alguna fiesta de matrimonio o bautizo [...] (EC2, 2014, grupo focal).

Los emprendimientos productivos en muchos de los casos ayudan a cubrir necesidades económicas urgentes o de necesidad inmediata, por ejemplo en el caso del tratamiento de una enfermedad o cuando se trate de pagos relacionados a los estudios – costos de útiles escolares- ya que hay familias que tienen a uno o varios de sus miembros, cursando sus estudios, sea en una institución educativa de la comunidad o de una de las ciudades, aledañas, que generalmente es en la ciudad de Latacunga.

Por lo general en las labores de mantenimiento y cuidado del emprendimiento productivo se involucran todos los miembros del hogar; de la misma manera los ingresos

producidos se reinvierten en la familia, esta situación le da a la familia una determinada estabilidad económica que está relacionada en el corto o largo plazo a la disminución del nivel migratorio de los miembros de la familia.

Nosotros tenemos un invernadero en la casa ahí al inicio sembramos plantas medicinales y varias hortalizas, bien se daba sabía producir bastante cantidad a veces hasta se pasaba, comíamos y regalábamos a los familiares, pero después yo sembré tomate riñón, es que ninguno de los vecinos tenía, si dio buen resultado como antes sabíamos hacer prácticas en el invernadero del colegio, aprendí a curar con insecticidas orgánicos, los que viven en la comunidad nos compran como saben que no tienen químicos[...] ya así si no se compra en el mercado por lo menos es un gran ahorro para nosotros[...] luego de acabar el colegio yo si quisiera continuar con el invernadero es que si da plata (EC2, 2014, grupo focal).

Para el caso de los alumnos graduados, cuando se pregunta ¿que hizo luego de graduarse? el 95% de ellos menciona que decidió quedarse a vivir en su comunidad. En estos casos, el trabajo práctico desarrollado como parte de su monografía, está estrechamente relacionado con la generación de un determinado emprendimiento productivo que de alguna manera ha incidido sobre la decisión de los jóvenes de quedarse o salir de la comunidad.

Por ejemplo, Natividad Gavilanes vive en la comunidad de Guayama Grande. Se graduó en el colegio Jatari Unancha, es casada, su esposo en la actualidad se encarga de las labores agrícolas de en su parcela. Hasta hace cuatro años el esposo de Natividad se desempeñaba como albañil en la ciudad de Quito. Además tiene tres hijos pequeños que aún asisten a la escuela. Natividad para graduarse en el colegio Jatari Unancha realizó su trabajo de monografía sobre crianza de pollos, para lo cual construyó un pequeño galpón con paredes de adobe y techo de paja de aproximadamente 20 m² para la cría de 40 pollos. Luego de graduarse decidió continuar con el proyecto, debido a que se dio cuenta que los pollos con manejo y alimentación adecuada estaban listos para la venta entre dos y tres meses y la venta de estos le representaba una ganancia de casi el 50% de lo que invirtió.

El criadero de pollos funciona desde hace seis años: hoy cuentan con un galpón más grande donde se crían 200 pollos en promedio y ella es la encargada principal de suministrar diariamente cuidado, limpieza y alimentación a las aves, aunque también colaboran en estas actividades sus hijos y su esposo.

Es relevante mencionar que el crecimiento del emprendimiento productivo ha tenido su nivel de influencia en la decisión del esposo de Natividad de no trabajar más fuera de su comunidad.

antes cuando recién nos casamos mi esposo sabía trabajar de albañil en Quito, ahí pasaba toda la semana a veces me llevaba a mí también para que dé lavando o cocinando, feo era[...] con mis hijos ya no podía salir con el [...] desde que puse los pollos si me ha ido bien con la venta a veces los compañeros de aquí o de otras comunidades saben venir a comprar enteros o pelados según como ellos quieran[...] mi esposo a veces nomas sale a trabajar solo cuando no hay mismo, pero aquí mismo si hay con lo que sembramos y los pollos si nos alcanza (CE, 2014, entrevista).

Cabe mencionar que a la comunidad llega cada quince días una persona que vende pescado y vísceras de pollo, debido al largo recorrido de 70 km que este vendedor hace desde Latacunga y pasando por todas las comunidades cercanas a la vía, hasta llegar a la comunidad de Guayama. La carne por lo general llega en mal estado, pero para mucha gente de las comunidades esta es la única opción que tiene si quiere incluir carne en su dieta alimenticia.

En este sentido, el criadero de Natividad se ha convertido en una muy buena opción donde las personas de la comunidad en época de producción pueden conseguir carne fresca para consumir.

El dinero de la venta de sus pollos Natividad lo emplea principalmente para la educación de sus tres hijos y, de esta manera su hogar no depende económicamente sólo del ingreso de su esposo, dinero que en determinadas épocas del año- por ejemplo en inicios del año escolar- no es suficiente para abastecer las necesidades de la familia.

Natividad, al referirse a su criadero de pollos, menciona que dedicarse a esta actividad ha significado que se generen mayores ingresos para su hogar, aunque sus palabras evidencian que la ganancia no sólo es económica, también hay incidencia positiva sobre su autoestima.

Es bonito hacer criar a los pollos, yo ahí me ocupo todos los días dando de comer limpiando, es bonito y si me gusta bastante [...] no quisiera dejar de tener los pollos, mi marido también está contento y el si apoya para que siga, él dice ahora solo tú sabes cómo hacer criar bien a los pollitos desde que están pequeños, entonces tu misma tienes que seguir adelante [...] yo si me siento bien contenta apoyando a la economía de la casa [...] (CE, 2014, entrevista).

El hecho de que una persona en la comunidad haya logrado sostenibilidad en un emprendimiento cualquiera que este sea, en la sociedad indígena genera un cierto nivel de respeto y hasta cierto punto le da también un *status* de referencia que en determinado momento avoca en el fortalecimiento del ayllu a través del compadrazgo.

Resulta evidente que los emprendimientos productivos que se han generado en la comunidad de Guayama San Pedro, mantienen determinada influencia sobre la dinámica

económica de la familia, anexo a esto también representan un indicador de *transformación territorial* que se extiende también a otras comunidades, debido a que la gente asocia de manera muy cercana el modelo educativo Intercultural Bilingüe del SEEIC con la implementación de propuestas productivas funcionales que están en gran parte de la zona indígena de la provincia de Cotopaxi.

Educación Intercultural Bilingüe e Identidad étnica.

El 100% de los alumnos encuestados se considera indígena, a pesar que aproximadamente el 10% de ellos físicamente no tiene rasgos indígenas y tampoco lo reflejan en el uso total o parcial de la vestimenta característica de la zona: poncho y sombrero para el caso de los hombres, falda y chalina para el caso de las mujeres.

Esta situación hace prever que el conjunto de prácticas culturales al interior de la familia, la tradición y el entorno local influyen en los jóvenes la emergencia - cognitiva y/o de sentimiento - de una primera noción de identidad.

Cuando se pregunta ¿Qué razones les motivan a asistir al colegio Jatari Unancha?, 46.5% menciona que debido a la manera como reciben clases está aportando a fortalecer su identidad cultural, el 17.4% se refiere a que con los contenidos sobretodo de ciertas materias aprenden más acerca de su comunidad y su historia, a un 10.5 % de estudiantes les motiva asistir al colegio debido a que la enseñanza mayormente es en Kichwa y un 15.1 % está referido a la libertad en el uso de la vestimenta local.

Se trata de prácticas que desde la educación Intercultural Bilingüe, apuntan a estimular el *aprecio hacia la comunidad* y que modelan en los jóvenes un sentido de identidad étnica propia. En una de las fases del modelo educativo del SEEIC se contempla a la reflexión desde lo vivido como una etapa imprescindible en el ciclo del aprendizaje que resultare significativo.

Con la reflexión se reconstruye la conciencia histórica de la comunidad. Es necesario mencionar que *ñaupa*, en idioma Kichwa, significa *antes en el tiempo*, pero *ñaupana*, como verbo, significa “*adelantarse en el espacio*” (Martínez y Burbano, 1994). Para el pueblo indígena la reflexión crítica que se haga de la historia no sólo que ayuda a no olvidar su pasado histórico, sino además que es el primer paso hacia desarrollar una capacidad crítica para la construcción de un entorno cultural con características propias y que contemple elementos de su realidad local.

En la malla curricular del SEEIC se contempla y de manera primordial el promover en los alumnos de las diferentes comunidades indígenas, el aprendizaje de la historia local y sus actores. En el rescate de la memoria histórica de las comunidades han participado los mismos educadores indígenas – muchos de ellos fueron partícipes de hechos históricos ocurridos en la comunidad - a través de documentos escritos – que aún son pocos – pero sobre todo la transmisión oral que empieza en los niños desde la escuela y que se refuerza al interior de la familia en espacios destinados al compartir como lo son los momentos en los cuales los miembros se reúnen para alimentarse.

En estos espacios toda la familia no sólo se sienta alrededor de la bandeja de alimentos para comer, sino que más bien este espacio se convierte en la excusa perfecta para exponer cualquier situación de los miembros referente a la convivencia familiar.

De la misma manera en estos momentos se fortalecen la historia, las creencias y la tradición a través de la oralidad que se la hace desde los padres a hijos y/o de abuelos a nietos: “Nuestras costumbres no hemos cambiado, en mi pensar nuestra forma de vestir no hemos cambiado a pesar que veo otras vestimentas, yo pienso continuar con mismas costumbres que nuestros padres nos aconsejan” (EC3, 2014, grupo focal).

El colegio Jatari Unancha cuenta con módulos de enseñanza y que han sido contruidos por equipos formados por profesionales Kichwas e hispanos que son parte de la institución. Estos módulos contienen temáticas que están de acuerdo a la cultura local. Por ejemplo en el módulo que se utiliza para la enseñanza de lengua y literatura, en la unidad referida a géneros literarios se enfatizan en la literatura local utilizada en la cotidianidad del mundo andino, como lo son el cuento, el mito, las creencias, las leyendas y tradiciones ya que todas ellas forman parte activa del quehacer histórico comunitario.

[...] en la enseñanza la institución educativa ha enseñado respetando nuestra cosmovisión, nuestros mitos, nuestra historia, nuestros modos de vivir, nuestra comida, nuestra fiesta, nuestra comunidad[...] me ha enseñado a utilizar los conocimientos ancestrales, para curarnos de cualquier enfermedad utilizamos las plantas nativas hemos fortalecido las formas de vivir con nuestras propias costumbres (EC3, 2014, grupo focal).

“La vestimenta es una forma de expresión, la vestimenta es parte del ser y del pensar indígena” (Martínez y Burbano, 1994: 194). Es desde esta perspectiva que el SEEIC considera que despreciar a la vestimenta es una manera de inferiorizar a la cultura. En este sentido la práctica que se contempla en el modelo educativo, de no obligar a utilizar uniformes a sus estudiantes, refleja la necesidad que hay en el mundo indígena de

que su historia cultural construida sea respetada con todo lo que ello implica: políticas, leyes y democracia participativa en general.

En el colegio Jatari Unancha no han obligado a utilizar uniformes por eso creo que nuestras vestimentas siguen fortalecidas y no hemos perdido *sombrero, chalina, ni falda* a pesar de que nuestra vestimenta no es como era antes *anaco*, pero de igual forma no hemos perdido nuestra forma de vestir, pero en otros colegio piden que se vistan con uniformes a veces hay pierden costumbre de vestir y vienen hasta con otros peinados [...] (EC1, grupo focal).

En la ceremonia de incorporación de los graduados del colegio Jatari Unancha hay un momento especial en el que los padres de familia hacen la entrega a los alumnos del bastón de mando a los hombres y de la *puchkana*²⁷ a las mujeres. Este simbolismo tiene mucho significado histórico para los comuneros indígenas de la provincia de Cotopaxi.

La entrega del bastón de mando en las comunidades indígenas por lo general lo hacen los más sabios y ancianos a los líderes jóvenes, como una forma de perpetuar y reproducir el liderazgo que guie de manera sabia a la comunidad. Esta práctica resulta trascendental en el mundo indígena y ha permitido que muchas de las comunidades andinas se perpetúen en el tiempo. La presencia de un líder guía históricamente ha sido un referente fuerte para los pueblos indígenas en la construcción de su sociedad cultural particular.

En la comunidad de Guayama San Pedro una persona que ya es graduada es considerada como apta para participar en la organización comunitaria, sea como parte de la directiva o como apoyo para conformar organización social a través de clubes deportivos, grupos de danza, organizaciones productivas etc. De cierta manera con estas acciones la comunidad valida el liderazgo y el nivel de sabiduría que estos jóvenes van a aportar para el bienestar de la organización por tanto apuntan al fortalecimiento de la estructura social de la comunidad.

El idioma definitivamente es un referente de construcción de identidad. La lengua es utilizada por los individuos para la comunicación y la construcción de comunidad social. “el individuo se identifica en el contexto cultural en la medida que desarrolla la capacidad de expresar con libertad su propio pensamiento con su propia palabra, a través del idioma de su pueblo” (Martínez y Burbano, 1994: 235). En las comunidades andinas a pesar de la historia de alienación cultural y represión, no se ha perdido el idioma ni la

²⁷ En idioma Kichwa significa madeja de hilo. La puchkana en el mundo andino representa el símbolo de la actividad productiva de la mujer en la familia.

cultura, a pesar que también elementos del castellano se han introducido en el habla Kichwa.

El 98% de los encuestados menciona que habla y entiende el idioma Kichwa. Esta situación podría representar aparentemente que para la gente indígena de la comunidad de Guayama San Pedro, su idioma es un referente de identidad que está fuertemente arraigado a pesar de todas las amenazas que se presentan con la migración y el embate de la *modernidad*.

Si bien en la época colonial la educación bajo el poder de los grupos dominantes fue un medio de alienación cultural (Martínez y Burbano, 1994) en la actualidad desde el modelo Educativo Intercultural Bilingüe promovido por el SEEIC, se hace un intento para que en las comunidades de la provincia de Cotopaxi se preserven aquellos elementos que le dan sentido a la identidad social de la gente: “yo les voy a hablar de lo que aprendí en el colegio, he aprendido mucho más mi lengua Kichwa y me gusta fortalecer nuestra lengua ancestral por eso estoy haciendo un voluntariado en la parroquia, enseñando la lengua Kichwa” (Estudiante del colegio Jatari Unancha, 2014, grupo focal)

Varios de los dirigentes indígenas que actualmente están al frente de movimientos - MIC (Movimiento Indígena de Cotopaxi) -o de instituciones públicas – Consejo provincial de Cotopaxi o la alcaldía de Saquisilí por nombrar tan solo algunas- han formado parte del sistema educativo del SEEIC, sea como estudiantes o como educadores. Es necesario mencionar que desde el discurso de estos líderes indígenas, se rescata la lucha institucional por la valorización de la cultura local como elemento indispensable para el fortalecimiento del proyecto comunitario indígena. Al respecto el actual presidente del Movimiento Indígena de Cotopaxi y graduado del Colegio Jatari Unancha hace referencia:

La educación Intercultural Bilingüe del SEEIC ha ayudado a entender y a rescatar y a valorar nuestra identidad nuestras costumbres y también nuestra forma de pensar [...] la educación intercultural me ha ayudado a ser incluyente, entender lo que es valor comunitario, trabajar en lo que es el valor colectivo, antiguamente era más lo colectivo, lo comunitario, eso ha ayudado a direccionar a posicionar como jóvenes sin perder lo nuestro y sin negar a aprender lo que viene de fuera pero potencializando primero lo nuestro, en ese sentido me ha ayudado a entender más el mundo local y también el mundo exterior y desde ahí plantear propuestas y tener argumentos y posiciones como comuneros como compañeros de las comunidades y saber hacia dónde direccionarnos [...] Para nosotros es una herramienta grande que ayuda a orientar a los jóvenes y a la dirigencia como entender el valor comunitario, entendiendo lo que es el valor comunitario ser un aporte para el desarrollo comunitario y el bienestar común[...] en ese sentido el Jatari Unancha

hacia entender mejor lo que es nuestra historia, nuestra lengua, nuestra cosmovisión, sentir, valorar y vivir y eso es lo que hemos empezado a pensar y actuar como jóvenes en las comunidades (MI, 2014, entrevista).

Los objetivos principales que están dentro de la propuesta Educativa Intercultural Bilingüe del SEEIC, apuntan a que desde el fortalecimiento de la identidad y el fortalecimiento organizativo interno, se promueva mejorar la calidad de vida de la gente de las comunidades indígenas de la provincia de Cotopaxi, obviamente enmarcada dentro de la cosmovisión y realidad social de cada sector.

Cada comunidad indígena en la provincia de Cotopaxi tiene su propia forma de interpretación de lo que significa el Buen Vivir o el Vivir Bien, significados que van más allá de una representación meramente folklórica o idílica concebida desde la urbanidad. Es en este sentido que se vuelve valedera una propuesta educativa que emerja desde la realidad cotidiana de la gente y que contenga aquellos elementos que desde la cosmovisión indígena así lo considere.

Educación Intercultural Bilingüe y Participación social.

De todos los encuestados, el 68.6% pertenece a al menos una organización productiva dentro de su comunidad: el 31% pertenece a un grupo relacionado a actividades artesanales, el 26.7% es parte de un grupo de productores agrícolas, el 8.1% es parte de un grupo dedicado a actividades relacionadas con el turismo y el 2.3% es parte un grupo de productores de animales.

Los dirigentes de la comunidad manifiestan que hasta hace aproximadamente quince años, las organizaciones estaban conformadas totalmente por gente adulta – personas de entre cuarenta y sesenta años - que por lo general son las personas cabezas de familia, en el transcurso de estos años ha habido apertura por parte de las organizaciones para que se incluya gente joven, ya que los jóvenes por lo general tienen un determinado nivel de estudios, situación que desde la perspectiva de los dirigentes, resulta ser un aporte positivo para la organización:

El noventa y cinco por ciento de los jóvenes de la comunidad han pasado por el colegio Jatari, [...] en la formación de los grupos si ha influido la educación por qué digo esto porque en los grupos que hay en la comunidad y otros alrededor está conformada en su mayoría por jóvenes que fueron o son estudiantes del colegio y que hasta han llegado a ser dirigentes de las organizaciones [...] cuando se va a elegir a un representante en las organizaciones saben decir en estas palabras, vamos a elegir a alguien que sabe un poquito más, con eso ya dicen quienes son los estudiantes del Jatari Unancha(D2, 2014, entrevista).

En la actualidad la mayoría de los jóvenes de la comunidad de Guayama San Pedro de entre veinte y treinta años han pasado por el sistema educativo formal, sea en la misma localidad o fuera de ella. No existen datos exactos pero, los dirigentes aseguran que el 100% de los jóvenes de la comunidad que están entre estas edades saben leer y escribir.

Existe una gran cantidad de personas que cuentan con estudios secundarios y superiores; además, la formación complementaria que han recibido muchos de ellos por parte de organizaciones extranjeras y/o del Estado es evidentemente un aporte importante al desarrollo del proceso social organizativo en la comunidad.

La formación complementaria que reciben muchos de los jóvenes está referida a la participación de éstos con una o varias ONG. Estas instituciones, como parte del aporte a la organización productiva, provee la capacitación – por lo general a líderes y/o dirigentes de las organizaciones - en determinados temas que apoyen al fortalecimiento de la estructura organizativa del grupo productivo al que ellos pertenecen.

Por ejemplo un buen número de líderes jóvenes se han capacitado en una institución educativa o con una ONG en cómo elaborar proyectos; una formación complementaria que facilita la gestión de la organización productiva principalmente cuando se trata de gestionar recursos ante los gobiernos locales.

Antes cuando íbamos por ejemplo al consejo provincial a solicitar que nos ayuden a los grupos, nos decían que presentemos un proyecto y como nadie sabía ni cómo hacer, ahí tocaba andar averiguando en las instituciones para que nos ayuden, o sino a veces tocaba pagar a algunos ingenieros que andaban por acá [...] ahora como si hay en los grupos compañeros que se han capacitado y saben cómo hacer proyectos, se hace nomás para presentar a cualquier institución, a veces sale a veces no sale pero ya se sabe cómo se hace[...] (D2, 2014, entrevista).

La presencia de personas que tienen un determinado nivel de estudios se convierte en un aporte de nuevas ideas, que han dinamizado el accionar de las organizaciones productivas para la obtención de recursos económicos y/o de conocimiento, permitiendo que la agrupación como tal se vea fortalecida en su estructura organizativa y de funcionamiento situación que apunta a viabilizar la permanencia de esta en el tiempo.

En las organizaciones prefieren elegir más a los jóvenes que ya son estudiados les eligen en las directivas para que participen manejando sobretodo la parte financiera, saben elegir principalmente a las chicas, la comunidad confía más en las chicas para la parte económica [...] como los jóvenes ya conocen de eso, para hacer cuentas y eso, así el dinero está más seguro (D2, 2014, entrevista).

El 50% de los entrevistados menciona que el tener un nivel de estudios les ha permitido participar de mejor manera tanto en talleres como en actividades grupales y de organización dentro y fuera de su comunidad.

Uno de los estudiantes cuenta brevemente cual ha sido su experiencia en relación a su participación en la organización comunitaria:

Cuando empecé mis estudios en el colegio Jatari Unancha, en primer curso tuve una cierta inseguridad y miedo, ya estando en el colegio me interrelacioné con varios compañeros conocidos y no conocidos, luego de culminar mis estudios fui elegido dirigente de la comunidad, no sé qué me vieron pero tuve el apoyo de toda la comunidad y salí electo en la asamblea, eso me hace caer en cuenta que si no hubiese estudiado no me hubiesen tomado en cuenta, [...]eso me ha servido mucho(EA3, 2014, grupo focal).

Durante el año 2013, el 85% de quienes forman parte de una organización productiva, asistió al menos a un taller de formación: el 75% de estos asistió a un taller relacionado a producción de cultivos y/o animales menores, un 15% asistió a una capacitación referente al manejo de programas informáticos, un 5% se capacitó en manejos de sistemas de riego, un 30% se capacitó en elaboración de artesanías y atención a turistas.

Por lo general las organizaciones productivas realizan convenios con las instituciones sean privadas o públicas, con el fin de acceder a beneficios como capacitaciones, semillas y/o recursos económicos.

Es necesario mencionar que, hoy por hoy, los temas de capacitación se acercan más a la realidad de los productores. Esta situación es digna de resaltar ya que es una manera de optimizar los recursos que destinan las instituciones públicas y/o privadas para este tipo de actividades.

El discurso de los dirigentes de la comunidad de Guayama San Pedro se pone de manifiesto en referencia a la importancia que tiene la capacitación de la gente, no sólo para beneficio de las agrupaciones sociales sino en el fortalecimiento de la estructura organizativa de toda la comunidad

En otras comunidades solo saben capacitar los que pertenecen a las asociaciones y si no es miembro no se puede acceder a capacitarse o a participar en cursos, aquí es diferente, aquí todos los que quieran pueden participar, la presidenta de la comunidad en este caso informa que tal organización va a hacer un curso, por ejemplo de preparación de comida o elaboración de proyectos y eso avisa en la comunidad para que todos los integrantes participen, por ejemplo el año pasado hubo un curso de chef (*preparación de alimentos*)ahí participaron hasta gente de otras comunidades [...] todo eso es bueno para el fortalecimiento de toda la comunidad mismo [...] (D2, 2014, entrevista).

Para un agricultor de la comunidad de Guayama San Pedro el ser parte de una organización le aporta beneficios al momento de comercializar los productos de su parcela. Los agricultores tienen diferentes extensiones de terreno, que van desde quinientos metros cuadrados hasta cinco hectáreas; eso hace que se generen productos variados en calidad y en cantidad y en diferentes épocas del año. Además no todo el producto de la cosecha es utilizado para la alimentación de la familia, existe una cantidad de producto excedente que es destinado a la venta.

La organización ayuda por ejemplo digamos en la producción y venta de sus cuyes, algunas familias tienen han recibido pies de cría y tienen hasta doscientos cuyes [...] hay familias que tienen diferentes cantidades de terreno, por ejemplo una familia que tiene quinientos metros cuadrados no podría producir doscientos cuyes pero los que tienen cinco hectáreas ellos sí, hasta pueden vender la alimentación, en el caso para la venta la organización ayuda a buscar donde se puede vender, por ejemplo en los restaurantes que a veces piden o ahora a veces envían mismos pies de cría a otros lugares, la semana pasada mismo enviaron 120 cuyes a Chimborazo, pero esto es gracias a la organización (D2, 2014, entrevista).

Si bien el pago que un agricultor recibe por sus productos no es mayor a los que recibiría en una feria cercana, el comercializar sus excedentes mediante la organización le permite vender sus productos en cualquier época del año y a un precio relativamente homogéneo durante todo el año; situación que al final resulta en un tipo de comercialización más justa y beneficiosa para los pequeños productores.

Los miembros de la organización, no necesariamente están obligados a expender sus excedentes a través de la organización; esto lo pueden realizar de manera independiente en una feria local, aunque esta situación hasta cierto punto se convierte en un factor que debilita a las organizaciones productivas.

Es indudable que, desde la organización social, los pueblos indígenas de la provincia de Cotopaxi han estructurado diversas estrategias que apuntan a defender un proyecto de vida comunitario que fortalece la sostenibilidad de un estilo de vida propio que en la actualidad se ve amenazada por la voracidad de la globalización y el capitalismo. En este sentido el padre José Manangón, Director del SEEIC es enfático en señalar que:

Desde la invasión incásica y posteriormente con la invasión europea que se da a América latina El pueblo indígena ha buscado estrategia para defender lo fundamental que es la vida, principalmente la vida del Ayllu, del proyecto cultural de la comunidad [...]. En la medida que el pueblo se ha organizado ha emergido instancias que le han ayudado a defender su espacio de convivencia, su dignidad y proyecto de vida como pueblo como cultura y también como espacio de relaciones sociales de poder político e interfamiliar, en este sentido la organización social indígena se ha caracterizado por defender su derecho a vivir un proyecto de

vida de manera diferente a la llamada modernidad que desde el punto de vista legal, social apunta a una sola dirección, la dirección del capitalismo. La organización social le ha representado a los pueblos andinos, salir del sistema de explotación como la hacienda que luego se transformó en una lucha por obtener servicios básicos, agua tierra que es lo que le va a dar sustento a lo que persigue, el vivir bien a su manera (DS, 2014, entrevista).

El Estado ecuatoriano en la actualidad desempeña el papel de impositor de criterios de organización y de procesos que van en beneficio del sistema capitalista y que están en contra de las dinámicas y las lógicas de las comunidades indígenas, es en este sentido que la organización social andina se ve fuertemente amenazada, los emprendimientos y creatividades locales no son tomadas en cuenta desde el Estado al momento de aplicar los mal llamados modelos de desarrollo.

El Estado ha ganado adeptos por cuenta de bonos y puestos burocráticos temporales (cada dos años) a líderes, esta situación se ha convertido en un factor que en los últimos quince años ha debilitado la organización social a nivel de las comunidades indígenas en la provincia de Cotopaxi.

El debilitamiento de organización social indígena no ha significado su desaparición; más bien se trata de un repliegue estratégico que ha sido utilizado para construir nuevas propuestas políticas y de organización social, gestada desde las localidades en pos de preservar su proyecto de vida comunitario, que a fin de cuentas es lo que mantiene vivos a pueblos andinos, que, desde la lógica capitalista²⁸, hace mucho tiempo habrían tenido que desaparecer.

²⁸Lógica capitalista que el Ecuador se alinea con las propuestas macroeconómicas de Asia y el Medio Oriente lo cual ha generado coyunturas que si bien han traído consigo nuevos escenarios tecnológicos, de comunicación de producción, para ciertos sectores del país, también han agudizado el deterioro de la vida comunitaria indígena: El impacto violento de la idea de ciudadanía, el dejar de ser comunero para ser ciudadano está siendo visto como desarrollo y fortalecimiento de la individualidad en detrimento de la comunidad, la individualidad al servicio de grupos poderosos que a la vez tienen poder político y económico. [...] que se sigue dando más valor al dinero, al capital, que a la vida humana. (Manangón, 2010:222).

CAPITULO IV

CONCLUSIONES

En la provincia de Cotopaxi la época de la hacienda representaba para los indígenas una época de extrema inequidad y opresión humana y cultural. Ese era un tiempo en el cual el ser indígena era sinónimo de humillación y vergüenza de pertenecer a un pueblo que carecía de derechos dentro de una sociedad - paradójicamente de raíces indígenas - que marginaba a todo aquello que era *diferente*. Se trataba de un racismo que refleja la falta de conciencia social para reconocer en el contexto, quien realmente es el diferente.

El sistema educativo no indígena (del Estado Ecuatoriano) en la provincia de Cotopaxi está desarticulado de la realidad y de la cosmovisión andina. No existe interacción entre el sistema educativo y la comunidad indígena. Esta separación está evidenciada en las comunidades indígenas por la presencia de profesores hispanos sin

conocimiento de la realidad local y aun con complejos de superioridad sobre los indígenas.

El Estado ecuatoriano muestra desinterés al continuar utilizando una malla curricular bastante descontextualizada desconociendo la existencia de las diversas realidades sociales, culturales que existen en los distintos territorios. Esta situación va en contra del derecho que tienen los pueblos indígenas a participar de un sistema educativo en lengua propia y que se enmarque dentro de un contexto y cosmovisión propia.

En la actualidad a pesar de los avances que en materia de Educación Intercultural han logrado las comunidades indígenas de la provincia de Cotopaxi, es necesario plantear cuestionamientos sobre cómo redefinir la educación intercultural en el actual contexto político del Ecuador, sabiendo de antemano que la situación política presente es producto de todo un proceso de legítima lucha social protagonizada en el tiempo por el movimiento indígena.

En el régimen político actual ha habido una importante inversión pública en educación; pero es de cuestionar ¿cuánto de ese presupuesto está destinado a las escuelas más pobres que están en el páramo? Además si bien desde el Estado se han elaborado textos educativos en Kichwa, ¿Por qué este Kichwa está fuera de contexto?, ¿será acaso que en la propuesta Estatal no se están tomando en cuenta las diversas lógicas andinas?, Todos estos son cuestionamientos que saltan a la vista cuando desde el Estado Ecuatoriano la educación Intercultural Bilingüe se reduce a la ejecución de talleres de una cosmovisión indígena folklórica e idílica, bastante alejada de la realidad.

El modelo Educativo Intercultural Bilingüe del SEEIC, ha jugado un papel primordial para las comunidades indígenas de la provincia de Cotopaxi desde el punto de vista de la creación *de un sistema educativo propio*, que, en determinado momento de la historia, representó – y posiblemente aún lo sea – una poderosa herramienta de liberación.

Se trata de liberación de las comunidades indígenas no sólo del absolutismo de la hacienda, sino también de complejos sociales que mantuvieron alienados los derechos que como cultura no estaban reconocidos ni desde el Estado ni desde la sociedad.

La propuesta Educativa Intercultural Bilingüe del SEEIC nació en un contexto de fuertes cambios sociales en el Ecuador y fue concebida como una herramienta de

emancipación muy influida por los principios de la pedagogía de la liberación²⁹ para entender a la educación y a la capacitación como instrumentos necesarios para el cambio social.

Si bien han habido grandes avances por parte de las comunidades indígenas del Cotopaxi en términos de *apropiación* de un modelo educativo que nació de la propuesta de las mismas comunidades indígenas y que se ha ido fortaleciendo en el tiempo, también es cuestionable el hecho que desde algunas realidades económicas de las mismas comunidades indígenas, se mire al modelo Educativo Intercultural Bilingüe como una especie de educación solo destinada para los pobres y que esta situación sea vista como sinónimo de baja calidad educativa y de atraso con relación a la llamada *modernidad*.

El acceso de las personas indígenas al sistema educativo Estatal aún es muy limitado por factores como la pobreza y la discriminación. Esta situación está muy clara para las comunidades andinas. Es en este contexto que ha echado raíces la propuesta comunitaria de construir e impulsar una *educación propia*, que sea capaz de fortalecer a la organización comunitaria al mismo tiempo que revaloriza la identificación de los comuneros con su territorio, para mejorar las condiciones de vida de la gente más vulnerable en las comunidades.

Definitivamente el modelo Educativo Intercultural Bilingüe del SEEIC ha tenido incidencia positiva sobre diversos procesos de transformación territorial que se han generado en las comunidades indígenas de la provincia de Cotopaxi.

En el caso de la comunidad de Guayama San Pedro el modelo Educativo Intercultural Bilingüe que ha sido implementado por el SEEIC en esta comunidad tiene relación con los cambios en la dinámica generacional de fenómenos como la migración y la pluriactividad que son parte de las estrategias que la gente utiliza en la construcción de su proyecto de vida particular sin dejar de lado los vínculos existentes como parte de un conglomerado social; además de manera particular, en el mundo andino la consecución de cualquier objetivo primordial se encamina desde lo comunitario.

En este contexto se evidencia mediante los datos presentados que hay relación entre el modelo educativo Intercultural Bilingüe con el fenómeno de la migración. El alto porcentaje de los jóvenes estudiantes, que al culminar el bachillerato tiene intenciones de

²⁹En la propuesta Educativa del SEEIC se toman como referentes de la educación popular a Paulo Freire, Piaget y Vigotsky

salir de la comunidad con el objetivo de continuar sus estudios, resulta un indicador positivo en la relación existente entre educación y migración.

En la actualidad la formación educativa es mirada por los jóvenes indígenas de diferente manera a como se la veía hace unas décadas atrás. La formación educativa está en concordancia con la formación del ser humano como ente que fortalece la estructura social convivencia comunitaria, las personas que se han sido parte del sistema educativo son tomadas en cuenta principalmente para la conformación de dirigencias en las diversas organizaciones que existen en la comunidad; clubes deportivos, grupos productivos, grupos de jóvenes, directivas comunitarias, por citar algunas. El nivel educativo es un indicador en el aporte que la persona pueda hacer en beneficio de la consolidación organizativa e identitaria de la comunidad.

A pesar de las limitaciones económicas que tienen todavía las familias, al interior de estas se gestan diversas estrategias con el fin que los miembros que decidan continuar los estudios superiores en alguna universidad de Latacunga, Ambato o Quito, y se pueda concretar este objetivo, que se convierte también en una estrategia en la estructuración de su proyecto o medio de vida que tiene su nivel de influencia en lo comunitario y que parte desde lo individual.

Entre los jóvenes que se han graduado se presenta una tendencia de equilibrio entre quienes migraron por estudios y quienes se quedaron en la comunidad. Para las personas que se quedaron en la comunidad luego de graduarse juegan un papel fundamental dos factores principales: la diversificación y crecimiento de actividades económicas que se han generado en las comunidades, como tiendas de expendios de víveres, negocios de confección de ropa y artesanías, mecánicas de bicicletas, entre otros; la implementación y afianzamiento de pequeñas iniciativas y emprendimientos productivos, como invernaderos, criaderos de animales, hostales, tan solo por nombrar algunos.

Durante la última década en la comunidad de Guayama San Pedro ha crecido el fenómeno de la pluriactividad, muchos de los alumnos que ya se graduaron del colegio Jatari Unancha tienen un negocio que está relacionado a la auxiliatura en la que se especializaron cuando estaban en el colegio. Por ejemplo hay jóvenes que se especializaron en *industria del vestido*, que es una auxiliatura en la que se aprende todo lo relacionado a confección de ropa masculina y femenina y que, en la actualidad, han

instalado en la comunidad su taller de sastrería. A la par en el desempeño de esta actividad, también se cuenta la ocupación en las actividades agrícolas y pecuarias que realizan en sus parcelas.

Puede resultar indistinto en este estudio cual es la actividad principal ya que aquello depende de la disponibilidad de tierra que tenga una familia, de las condiciones geográficas y/o topográficas del territorio, así como de la disponibilidad de agua. Mucha gente en la comunidad de Guayama cuenta con media hectárea de terreno, lo cual resulta ser insuficiente para hacer agricultura comercial y evidentemente la principal actividad que le genera ingreso económico es una diferente a la agricultura, aunque esta actividad no deja de estar presente, aquí la tradición juega un importante rol.

Se observa en la localidad un crecimiento de emprendimientos productivos que iniciaron siendo pequeñas iniciativas productivas, que en su momento fueron parte de ensayos de campo realizados como parte del trabajo experimental que los alumnos del colegio Jatari Unancha tienen que ejecutar para graduarse. En la actualidad éstos se han convertido en una alternativa viable a la dinamización de la economía familiar principalmente.

Se observan iniciativas como invernaderos donde se está produciendo tomate y plantas medicinales destinados para la venta y que también aseguran una buena alimentación de la familia. Hay personas que mantienen criaderos de cuyes y gallinas en los que se evidencia que existe un manejo adecuado que se refleja en la producción y el ingreso económico que este representa para la familia.

Muchos de los estudiantes cuando ya se graduaron decidieron mantener este trabajo práctico y lo fortalecieron en base al apoyo económico proveniente de alguna institución – de las varias que hay en la zona – de un fondo de crédito comunal y de ahorros proveniente de la familia principalmente.

Los emprendimientos productivos se han convertido en una alternativa viable desde el punto de vista social, ecológico, económico, alimenticio y de sostenibilidad familiar e incluso cultural, obviamente tomando en cuenta que se habla a nivel local y de familias. En el desarrollo de emprendimientos agropecuarios en especial, se observa que existe utilización de materiales disponibles en su entorno (madera, paja, bloques de tierra) y que facilitan la implementación de infraestructuras (gallineros, cuyeras, invernaderos) tanto por su bajo costo como por la facilidad de construcción.

Evidentemente con la mayor presencia de personas en la comunidad, por una parte tiende a dinamizar la economía familiar local y, por otra promueve a que exista una mayor participación social de los comuneros a través de las diversas organizaciones que se han conformado – clubes deportivos, grupos de danza, grupos productivos y de comercialización - y que son parte de la estructura organizativa fuerte y que tiene presencia determinante en la comunidad.

BIBLIOGRAFÍA

- Arrázola, Annelissie (2003) *El emprendedurismo*, documento del evento “El impacto de la cultura emprendedora” realizado en la ciudad de La Paz, Bolivia el 2 de diciembre del 2003 por Funda-Pro, consultado el 10-02-14, disponible en <http://www.mific.gob.ni/LinkClick.aspx?fileticket=RExADxpSSeI%3D&tabid=574&language=es-NI>
- Bebbington, Anthony (2007). “La sostenibilidad social de los recursos naturales: Apreciaciones a partir de los conflictos mineros en Latinoamérica”. En Debate Agrario. Número 42. CEPES. Lima.
- Chambers, Ian (1994) *Migración, cultura, identidad*, Amorrortu (editores), Buenos Aires-Argentina.
- Chambers, Robert y Gordon Conway (1992). “Sustainable rural livelihoods: Practical concepts for the 21st Century”. IDS Discussion Paper 296. Brighton: Institute of Development Studies.

- De la Torre, Luz y Carlos Sandoval. (2004). *La reciprocidad en el mundo andino el caso del pueblo de Otavalo*. Editorial: Abya-Yala, Quito-Ecuador, julio 2004.
- Echeverri, Rafael y Edgar Moscardi (2005) *Construyendo el desarrollo rural sustentable en los territorios de México*, Instituto Interamericano de Cooperación para la Agricultura (IICA), México Distrito Federal.
- Equipo Pastoral de Zumbahua (1974) Antecedentes históricos de las Escuelas Indígenas de Cotopaxi, documento inédito, archivos del SEEIC.
- European Anty Poverty Network (EAPN) (s/f) Guía metodológica de la participación social de las personas en situación de pobreza y exclusión social, EAPN, Madrid, consultado el, 25-02-14, disponible en: <http://www.igaxes.org/wp-content/uploads/2010/03/Gu%C3%ADa-Metodol%C3%B3gica-de-Participaci%C3%B3n-Social-de-las-personas-en-situaci%C3%B3n-de-pobreza-y-exclusi%C3%B3n-social.pdf>
- Formichella, Marta (2004) EL CONCEPTO DE EMPRENDIMIENTO Y SU RELACION CON LA EDUCACION, EL EMPLEO Y EL DESARROLLO LOCAL. Monografía realizada en el marco de la Beca de Iniciación del INTA: “Gestión del emprendimiento y la innovación”-Buenos Aires-Argentina.
- Garofoli, Gioacchino (1995) “*Desarrollo económico, organización de la producción y territorio*”, en A. Vázquez-Barquero G. Garofoli (edits.) *Desarrollo Económico Local en Europa*, Colegio de Economistas de Madrid, Colecc. Economistas Libros, Madrid, España.
- García, Ester (2007) *El concepto de actor reflexiones y propuestas para la ciencia política*, en revista andamios Volumen 3, número 6, junio, 2007, pp. 199-216
- Giménez, Gilberto (2002) Paradigmas de la identidad, In Aquiles Chihu Amparan (coordinador) *Sociología de la identidad*, Miguel Ángel Porrúa (editor), Universidad Autónoma Metropolitana UAM, México-Ixtapalapa. p. 35-60
- Giménez, Gilberto (2004) Culturas e identidades, en revista Mexicana de Sociología, Vol. 66, Número especial (Oct., 2004), pp. 77-99, publicada por la Universidad Nacional Autónoma de México UNAM.
- González, Claudio, Simón, Jeanne, y Kevin Villegas (2009) Identidad étnica y la reproducción cultural-social: Un juego dialéctico en el caso de la comunidad indígena mapuche Lafkenche Trauco Pitra Cui Cui, Chile, en revista A contracorriente Vol. 6, No. 3, 2009, p.61-89, Universidad de Concepción, Chile
- Grammont, Hubert (2010) ¿Nueva ruralidad o nueva sociología rural? VIII Congreso de la ALASRU, Porto de Galinhas, Pernambuco, Brasil, 15-19 de noviembre, 2010

- Grammont, Hubert y Luciano Martínez (2009), 'Introducción', en H. de Grammont, Hubert C. y Luciano Martínez Valle (comp.), *La Pluriactividad en el Campo Latinoamericano*, Quito: FLACSO, pp. 9-18.
- INEC (Instituto Nacional de Estadísticas y Censos) (1990) Quinto censo de población y cuarto de vivienda, 1990, Ecuador
- INEC (Instituto Nacional de Estadísticas y Censos) (2010), Censo de población y vivienda 2010, disponible en www.inec.gob.ec.
- Kay, C. 2002. Los paradigmas del desarrollo rural en América Latina. In: García, Francisco (coord.), *El mundo rural en la era de la globalización: incertidumbres y potencialidades*, X Coloquio de Geografía Rural de España de la Asociación de Geógrafos Españoles, Universidad de Lleida y Ministerio de Agricultura, Pesca y Alimentación, España. p. 75-105
- Krainer, Anita (1996) Educación Intercultural Bilingüe en el Ecuador, en *Pueblos del Ecuador n.-7*, ediciones Abya –Yala, Quito-Ecuador
- Long, Norman (2001) 'The case for an actor-oriented sociology of development', en Norman Long, *Development Sociology: Actor Perspectives*, Londres: Routledge, 2007, cap. 1, pp. 9-29
- Manangón, José (2010) **CONSTATAR DE QUE MODO LOS VALORES CRISTIANOS SE INCORPORAN AL CORPUS DE LOS VALORES DEL PUEBLO KICHWA DEL QUILOTOA**. Tesis de maestría, Pontificia Universidad Católica del Ecuador (PUCE). Quito-Ecuador.
- Manangón, José (2014) "Contribuciones y debilidades de la Educación intercultural Bilingüe". Ponencia presentada en el seminario **EDUCACIÓN Y TERRITORIO: APORTES Y PERSPECTIVAS DE LA EDUCACIÓN INTERCULTURAL BILINGÜE EN EL ECUADOR**, junio, 12 en FLACSO-Quito, Ecuador.
- Manangón, José (2014) "Prácticas y experiencias de educación intercultural en instituciones educativas del Ecuador" ponencia presentada en el congreso **RETOS Y DESAFÍOS DE LA INTERCULTURALIDAD EN LA EDUCACIÓN**, junio, 23 en UNACH- Riobamba-Ecuador.
- Martínez, Rodrigo y Burbano, Bolívar (1994) *La educación como identificación cultural y la experiencia de educación indígena en Cotopaxi*. Ediciones Abya-Yala primera edición 1994, Quito-Ecuador.
- Mazurek, Hubert (2006) *Espacio y Territorio. Instrumentos metodológicos de investigación social*. PIEB. Cap. 3 y 4
- Plan Internacional (2010) Situación de la niñez y adolescencia en Cotopaxi, consultado el 25-02-14, disponible en

http://www.plan.org.ec/index.php?option=com_content&view=article&id=37:situacion-de-la-ninez-y-adolescencia&catid=9:cotopaxi&Itemid=71

Sanabria, Giselda (2011) *Participación social y comunitaria. Reflexiones*, en Revista Cubana Salud Pública, pp. 89-95, investigación en salud pública, facultad de salud pública, Cuba.

Santos, Milton (2002) O dinheiro e o território. In: SANTOS, Milton; BECKER, Bertha; SILVA, Carlos Alberto Franco da; et alii. *Território, territórios: ensaios sobre o ordenamento territorial*. Niterói: Programa de Pós-Graduação em Geografia da Universidade Federal Fluminense; Associação dos Geógrafos Brasileiros.

Schneider, Sergio (2007) La contribución de la pluriactividad para las políticas públicas de desarrollo rural: una mirada desde el Brasil, A ser publicado como capítulo de libro organizado por Alberto Arce, pela Ed. Flacso, Guatemala – 2007, consultado el 7-02-13, disponible en <http://www.ufrgs.br/pgdr/arquivos/404.pdf>

Schneider, Sergio (2009) La pluriactividad en el medio rural brasileño: características y perspectivas para la investigación, publicado en GRAMMONT, Hubert Carton de MARTINEZ VALLE, Luciano (Comp.). (Org.). *La pluriactividad en el campo latinoamericano*. 1ª ed. Quito/Ecuador: Ed. Flacso - Serie FORO, 2009, v. 1, p. 132-161

Schneider, Sergio e Iván Tartaruga (2006). *Territorio y enfoque territorial: de las referencias cognitivas a los aportes aplicados al análisis de los procesos sociales rurales*. MANZANAL, Mabel; NEIMAN, Guillermo y LATTUADA, Mario. (Org.). *Desarrollo Rural. Organizaciones, Instituciones y Territorio*. Buenos Aires: Ed. Ciccus, 2006, v. p. 71-102.

Schumpeter, Josep (1942). *Capitalismo, socialismo y democracia*. Folio (Ediciones). Pág. 118-124.

Scoones, Ian (2009), 'Livelihoods perspectives and rural development', *The Journal of Peasant Studies*, 36 (1), pp. 171-196

Secretaría de Educación Pública (SEP) (2010) *Orientaciones para activar la participación social en las escuelas de Educación Básica*, módulo IV, Dirección General de Desarrollo de la Gestión e Innovación Educativa, a través del Programa Escuelas de Calidad, México-DF.

SEEIC (Sistema Educativo Experimental Intercultural Cotopaxi) (2013), disponible en http://www.seicjatariunancha.net/index.php?option=com_content&task=view&id=62&Itemid=77, (consultado el 18-07-13).

Sherwood, Stephen. y Myriam Paredes (2012). "Desarrollo 3.0: Hacia una Práctica Coherente." *Revista Allpa: Agroecología, Soberanía Alimentaria y Economía Solidaria*. Diciembre, Número 9: 26-29.

- SIISE (Sistema Integrado de Indicadores sociales) (2012), Disponible en: <http://www.siise.gov.ec>, consultado el 20-05-13
- Souza, Marcelo (1995) território: sobre espaço e poder, autonomia e desenvolvimento. In: CASTRO, I.E.; GOMES, P.C.C. e CORRÊA, R.L. (Orgs.). Geografia: conceitos e temas. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil.
- Sutcliffe, Bob (s/f) *Nacido en otra parte*, Un ensayo sobre la migración internacional, el desarrollo y la equidad, Facultad de Ciencias Económicas, Bilbao.
- Trujillo, Julio César (2008). “Perspectivas jurídicas de la educación intercultural bilingüe” en Vélez, Catalina (coord.) *Educación Intercultural Bilingüe y Participación Social: Reflexiones y Normativa Legal - Ecuador*. Quito: CARE Internacional Ecuador. Pp. 39-46.
- UNESCO (Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura) (1996) la educación encierra un tesoro, informe a la UNESCO de la comisión internacional sobre la educación para el siglo XXI, Jacques Delors (coordinador), ediciones UNESCO, París-Francia.
- UNICEF (Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia/) (2008) Un enfoque de la EDUCACIÓN PARA TODOS basado en los derechos humanos, New York-EEUU
- UNIFEM (Fondo de Desarrollo de las Naciones Unidas para la Mujer) (2010). “*Aporte de ingreso económico de las mujeres rurales a sus hogares*”. Santiago de Chile, UNIFEM.
- Walsh, Catherine (2010). “Interculturalidad crítica y educación intercultural”. En Viaña, Jorge, Luis Tapia y Catherine Walsh (coords.) *Construyendo Interculturalidad Crítica*. La Paz: Instituto Internacional de Integración del Convenio Andrés Bello. Pp. 75-96.

ANEXOS

D1: Manuel Pilaguano, dirigente de la comunidad Guayama San Pedro.

D2: Gavino Pilaguano, dirigente de la comunidad Guayama San Pedro.

DS: José Manangón, Director del SEEIC (Sistema Experimental Intercultural Cotopaxi).

CE: Natividad Gavilanes, comunera emprendedora de la comunidad de Guayama Grande, comunidad que es parte de la comunidad de Guayama San Pedro.

EC1: Alumna de segundo año de bachillerato del colegio Intercultural Bilingüe Jatari Unancha.

EC2: Alumno de tercer año de bachillerato del colegio Intercultural Bilingüe Jatari Unancha.

EC3: Alumno de segundo año de bachillerato del colegio Intercultural Bilingüe Jatari Unancha.

MI: Julio Cesar Pilalumbo, actual presidente del MIC (Movimiento Indígena del Cotopaxi)

PC: Martha Pilaguano, actual presidenta de la comunidad Guayama San Pedro.

ED: Joselino Ante, antiguo dirigente de la comunidad Guayama San Pedro.

PC1: Mery Martínez, Profesora del colegio Jatari Unancha.

PC2: Gavino Pilaguano, profesor del colegio Intercultural Bilingüe Jatari Unancha.

MF: Madre de un alumno de tercer año de bachillerato del colegio Jatari Unancha de la comunidad de Guayama San Pedro.

EA1: Alfonso Chusín, ex alumno del colegio Intercultural Bilingüe Jatari Unancha de la comunidad Guayama San Pedro.

EA2: José Manuel Gavilánez, ex alumno del colegio Intercultural Bilingüe Jatari Unancha de la comunidad Guayama San Pedro.

EA3: antiguo dirigente de la comunidad Guayama San Pedro y ex alumno del colegio Intercultural Bilingüe Jatari Unancha.

MF1: Gavino Pilaguano Patango, miembro de la familia Pilaguano

P01: Ponencia del director del SEEIC, Padre José Manangón “*Prácticas y experiencias de educación intercultural en instituciones educativas del Ecuador*” presentada en el congreso “retos y desafíos de la interculturalidad en la educación” desarrollada en la Universidad Nacional del Chimborazo en Riobamba Ecuador del 23 al 25 de junio del 2014.

P02: Ponencia del director del SEEIC, Padre José Manangón “Contribuciones y debilidades de la Educación intercultural Bilingüe”. Ponencia presentada en el seminario EDUCACIÓN Y TERRITORIO: APORTES Y PERSPECTIVAS DE LA EDUCACIÓN INTERCULTURAL BILINGÜE EN EL ECUADOR, junio, 12 en FLACSO- Quito, Ecuador.