

ECUADOR **Debate**⁹⁸

Quito/Ecuador/Agosto 2016

Educación Bilingüe Intercultural

Ocaso y muerte de una revolución que al parecer nunca nació. Reflexiones a la sombra de una década desperdiciada

Conflictividad socio política: marzo-junio 2016

El desmantelamiento del estado multicultural en el Ecuador

Educación comunitaria y EIB en el Ecuador contemporáneo

Estrategia didáctica para la etnoeducación

Los impactos del cierre de escuelas en el medio rural

Educación Intercultural bilingüe para el Buen vivir: el caso de una comunidad Kichwa en Chimborazo-Ecuador

Los derechos lingüísticos de los pueblos indígenas del Ecuador: ¿Interculturalidad o asimilación? (2007-2014)

Cambios agrarios, migración y territorio en Manabí (Ecuador)

Repensando la devastación del trabajo y de la naturaleza a la luz del ecomarxismo

La filosofía de la historia en la visión de pensadores bolivianos contemporáneos

ECUADOR DEBATE 98

Quito-Ecuador • Agosto 2016

PRESENTACIÓN / 3

COYUNTURA

- Ocaso y muerte de una revolución que al parecer nunca nació.
Reflexiones a la sombra de una década desperdiciada / 7
Alberto Acosta, John Cajas Guijarro
- Conflictividad socio-política: marzo-junio 2016 / 29
Patricio Pilca

TEMA CENTRAL

- El desmantelamiento del Estado multicultural en el Ecuador / 35
Carmen Martínez Novo
- Educación comunitaria y EIB en el Ecuador contemporáneo / 51
Sergio Enrique Hernández Loeza
- Estrategia didáctica para la etnoeducación / 65
*Carlos Enrique Pérez; Sandra Ruiz; Jury Ivanor Cabezas; Matilde López;
José Alejandro Vargas*
- Los impactos del cierre de escuelas en el medio rural / 83
Luis Alberto Tuaza Castro
- Educación intercultural bilingüe para el Buen Vivir:
el caso de una comunidad Kichwa en Chimborazo-Ecuador / 97
Ana Isabel Meneses Pardo
- Los derechos lingüísticos de los pueblos indígenas del Ecuador:
¿Interculturalidad o asimilación? (2007-2014) / 113
Adriana Rodríguez Caguana

DEBATE AGRARIO-RURAL

- Cambios agrarios, migración y territorio en Manabí (Ecuador) / 125
Fernando Guerrero

ANÁLISIS

- Repensando la devastación del trabajo y de la naturaleza a la luz del ecomarxismo / 141
Miguel A. Ruiz Acosta

- La filosofía de la historia en la visión de pensadores bolivianos contemporáneos / 157
H. C. F. Mansilla

RESEÑAS

- El inca barroco. Política y estética en la Real Audiencia de Quito, 1630-1680 / 173
- ¡Pachakutik! Movimientos indígenas, proyectos políticos y disputas electorales en el Ecuador / 177

Educación Intercultural Bilingüe para el Buen Vivir: El Caso de una comunidad kichwa en Chimborazo-Ecuador

Ana Isabel Meneses Pardo¹

Se aborda el tema de la educación intercultural bilingüe, en torno a los esquemas de percepción y valoración social que los habitantes de una comunidad indígena kichwa hablante, le otorgan a la escuela y, al tipo de educación intercultural bilingüe recibida dentro de la política educativa del Buen Vivir, ello a partir de los resultados de la etnografía con los integrantes de la comunidad indígena de base en Chimborazo. Para ello se analiza con los planteamientos teóricos y el debate en torno a qué se entiende por interculturalidad desde una mirada crítica, así como también de las nociones de campo, habitus, esquemas de percepción y estrategias de reproducción social provenientes de Bourdieu, para comprender la apropiación o no de la educación intercultural bilingüe como espacio de múltiples luchas, choque de fuerzas y elementos que no sólo confluyen al contexto local, sino nacional y global.

Introducción

Actualmente, en el abordaje de la EIB, algunos autores (Martínez Novo, 2009:180) contemplan en su reflexión el paso de la administración de la DINEIB a manos del Estado ecuatoriano desde el año 2005 y su posterior articulación con la política educativa estatal actual, que reconoce la EIB en el marco de una Constitución Política intercultural y plurinacional, así como en la nueva Ley Orgánica de Educación Intercultural (2011) y la actualización del MOSEIB (2013), y cómo ello se relaciona con los planteamientos del *Buen Vivir-Sumak Kawsay*, establecidos a través de la Carta Constitucional de 2008.

La discusión en torno al tema plantea que, si bien en estas instancias de polí-

tica se contextualiza e integra la noción de interculturalidad, no se hace de forma general e íntegra en todo lo que estipula, sino con apartados o títulos específicos para la EIB. Ello a pesar de que ésta se ratifica y contextualiza entre nociones como la de buen vivir, presentes en la Carta Constitucional, en el último Plan Decenal de Educación 2005-2015-versión 2007, aunque particularmente invisible en la última actualización del Modelo de la Educación intercultural bilingüe-MOSEIB aprobado en 2013. En ese sentido, Dávalos (2008: 95) plantea que “hay que recordar que la educación intercultural fue un mecanismo de asimilación y fagocitación de la Diferencia. La interculturalidad fue una tarea impuesta a los indígenas no a la sociedad” (Dávalos, 2008:95).

1 Licenciada en Sociología. Maestra en Antropología FLACSO-Ecuador. Docente Fundación Universitaria Católica Lumen Gentium Cali-Colombia.

Por ello, se considera de interés retomar cómo el aspecto de reivindicación indígena educativa se relaciona con lo que según Martínez Novo (2009:211), presenta como la crisis por la que atraviesa el movimiento indígena ecuatoriano en el escenario del gobierno nacional de Rafael Correa, y analizar cómo desde este frente del poder presidencial, se piensa y se establece la educación intercultural bilingüe, en el marco de lo que constitucionalmente se establece como el *buen vivir* y, cómo ello se relaciona o impacta, de una u otra forma, en la percepción de este tipo de educación, por parte de las poblaciones implicadas, en aras de posibilitar mejores condiciones de vida para ellas, en su mayoría indígenas a las que está direccionada dicho tipo de educación.

Enfoque y referentes conceptuales

Para analizar la construcción de los esquemas de valoración y percepción social en torno al tema educativo, en una comunidad de altura kichwa hablante, se propone trabajar desde un enfoque relacional con los planteamientos teóricos de *campo* propuesto por Bourdieu, las nociones de *habitus* y de *estrategias de reproducción social*, como medios para comprender la apropiación, la puesta en práctica y la resignificación como comunidad, a partir del ejercicio de la educación intercultural bilingüe como un espacio de múltiples luchas, choque de fuerzas y elementos que no sólo confluyen al contexto local, sino nacional y global.

La valoración que se tiene de la actividad educativa y la escuela por parte de los integrantes de comunidades, da cuenta del aspecto educativo como un elemento más dentro del campo educativo y social, pero también en interrela-

ción con diferentes capitales y fuerzas, relaciones de poder y de jerarquías que posicionan, a este tipo de educación, con relación a la hispana y al tiempo, generan diversas formas de percepción y apropiación, por parte de las poblaciones a quienes se direcciona este tipo de educación, dependiendo al tiempo de la posición que sea ocupada por ellos dentro de un campo social. Se entiende *campo* como “un conjunto de relaciones objetivas e históricas entre posiciones ancladas en ciertas formas de poder (o capital)” (Bourdieu y Wacquant (2005[1992]:44).

Se plantea que la percepción y apropiación o no de este tipo de educación intercultural bilingüe, será el resultado de un sistema de percepción y de clasificación social relacionados con unas condiciones sociales de producción existente en un determinado campo social (Bourdieu, 1986:186).

Las acciones emprendidas por los integrantes de las comunidades, así como los contextos sociales en los que se inscriben, permiten al tiempo la configuración de los *habitus* de los individuos, entendido como el “conjunto de relaciones históricas ‘depositadas’ dentro de los cuerpos de los individuos bajo la forma de esquemas mentales y corporales de percepción, apreciación y acción” que “opera desde el interior de los agentes, sin ser estrictamente individual ni en sí mismo enteramente determinante” (Bourdieu y Wacquant, 2005 [1992]:44 y 46).

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

estructurarían diferentes estructuras sociales, estructuras mentales, esquemas de percepción, categorías de pensamiento y formas de clasificación de los individuos. Sin embargo, las formas de percibir y clasificar de los individuos, estarían también bajo funciones sociales de otros grupos particulares que tienen poder y ejercen algún tipo de dominación. Así, no sólo en el campo educativo, sino también a escala social se comprende la existencia de diversas luchas entre grupos e individuos que intentan imponer sus intereses sobre los demás, por ello resalta la importancia de vincular las actividades del hombre con su entorno para comprender cómo el conjunto de valoraciones de determinado individuo (individual o colectivo), se relaciona con marcas sociales, medios históricos, sociales y culturales.

La existencia de valoraciones sociales, asociadas a la educación, se plantean como aquellas relacionadas a una utilidad asignada a la escuela en términos de *estrategias de producción y reproducción social*. Se propone, entonces, abordar los enfoques teóricos de Pierre Bourdieu para ver las diferentes actividades, el orden de valoraciones que contextualizan las formas de clasificación en el espacio social de la comunidad y de la escuela y, cómo las formas de clasificación y percepción relacionadas a la educación están articuladas a la forma como se organiza la comunidad actualmente y como se ha relacionado históricamente con una sociedad más amplia.

Todo este planteamiento, contextualizado en el marco de una interculturalidad crítica en la que entre muchos otros aspectos, se comprenda que “el foco problemático de la interculturalidad no reside solamente en las poblaciones indígenas y afrodescendientes, [a los que

se les debe ‘ayudar’ o ‘incluir’ en los aspectos normativos y de política], sino en todos los sectores de la sociedad, con inclusión de los blanco-mestizos occidentalizados” (Walsh, 2010:83).

Para hablar de la interculturalidad y su relación con lo educativo es necesario tener en cuenta el debate expuesto por Walsh (2010) y Viaña (2009), sobre los usos aceptados del concepto de interculturalidad (en sentido relacional y funcional), y su vinculación con el campo educativo para poblaciones étnicas que apele por una noción de interculturalidad crítica, en el sentido en que sea algo más que dar cuenta de relaciones de respeto, tolerancia, o inclusión del término como medio de reconocimiento de la diferencia.

Tener en cuenta estos usos de interculturalidad interesa ya que permiten conocer y analizar las políticas que, sobre educación intercultural bilingüe se habrían desarrollado desde la institucionalidad en el marco de las políticas del Buen vivir. Aperturas que a la luz de Viaña estarían en sintonía con las nuevas formas de ‘inclusión subordinada’ que funcionarían como nuevos mecanismos de dominación.

El tema está abierto al debate y al menos para el Ecuador actual, desde el 2008 lo fijado como *sumak kawsay* o buen vivir, establece para algunos autores un presente de reconocimiento de la diversidad cultural, democrática, jurídica y territorial. No obstante, lo que queda planteado es que desde entonces, según Cortez, desde su establecimiento por medio de la Constitución Política es “un objetivo general hacia el cual se orienta la vida económica, política, social y cultural” Cortez (2010:228). En el que podríamos adicionar, la educación no es ajena, sino que por el con-

trario funciona como un canal directo de transmisión de la política del gobierno actual. Aunque –afirman– se debe tomar en cuenta las diferencias entre las visiones oficiales y estatales del buen vivir-sumak Kawsay y aquellas desde las poblaciones indígenas, el debate está sobre la mesa.

La comunidad de Chismaute Larcapungo

El lugar de estudio se ubica en el cantón y parroquia matriz Guamote, específicamente en la comunidad de Chismaute Larcapungo, a 12 kilómetros del centro poblado de Guamote, a hora y media de la capital provincial de Riobamba. En un contexto de páramo andino entre 3.600 y 3.800 msnm, Chismaute alberga aproximadamente a 120 familias y 1200 habitantes, en su totalidad indígenas kichwa descendientes de los antiguos puruhá. Amplios han sido los escritos que se encuentran sobre Guamote y algunas de sus comunas, tanto a nivel histórico que remiten al proceso de las haciendas huasipungueras, como de su distribución económica socioeconómica (Iturralde 1980[1977]), Ferrín (1980), Tuaza (2014), (Bretón, 2011).

No sobra mencionar que la comunidad se ubica en la provincia de Chimborazo en la sierra ecuatoriana, provincia

identificada por el Censo de Población y Vivienda del Ecuador (2010) como una de las de mayor población indígena a nivel nacional (38%). La cifra aumenta considerablemente dentro de la estimación de la población autodefinida como indígena para todo el cantón Guamote (94%), y la parroquia matriz con el mismo nombre (93%) en la que se ubica la comunidad. Aspectos que según Bretón (2011:61), han sido uno de los grandes atrayentes para las entidades de cooperación al desarrollo y la implementación de sus proyectos. Considerando además como justificativo los altos índices de NBI, que para el cantón están en el 75,2%. En cuanto al panorama educativo, los datos dan cuenta de que a nivel cantonal y parroquial las cifras de analfabetismo oscilan entre 18-20%, siendo mayor para mujeres que hombres (Censo de Población y Vivienda 2010-Ecuador; Sistema Integrado de Indicadores Sociales de Ecuador-SIISE (2010).

Históricamente, durante el periodo de las haciendas, Chismaute estuvo vinculado a las haciendas Totorillas y Pasgñay² pero no como huasipungueros, sino como anejo libre³, dado que tenían sus propias tierras, por lo tanto su relación con las haciendas estaba vinculada con trabajos agrícolas y pecuarios gratis para tener derecho a recursos como el

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

3 Según Iturralde (1980[1977]: 43 y 181), el anejo corresponde a una “denominación adoptada por la legislación para nombrar este tipo de asentamientos, proveniente del lenguaje común de la sierra (equivalente a ‘caserío’ en la costa; posiblemente de anexo (a un pueblo, a una hacienda); encontrado en algunos textos ológrafos del siglo XVII (Testamento de Pedro Aisalla, Gualpiti, Guamote, 1610. Se suele identificar con la base territorial de una comuna Indígena”. Por lo general, afirma el autor, los anejos suelen localizarse “sobre los 3,400 metros y hasta el borde de los páramos.” Por la Ley de Comunas, “desde 1937 todos los anejos son llamados Comunas (art. 1) y adquieren personería jurídica por el sólo hecho de existir en las condiciones que la ley señala (art. 3 y 5); más aún sólo reciben la denominación, sino que adquieren el carácter de Comuna como entidad administrativa” (Iturralde, 1980[1977]:108).

agua y pastar en las tierras del hacendado. La relación como anejo libre con la hacienda no obviaba el hecho de que se encontraban al igual que los huasipungueros de raya bajo la administración y estructura de dominación presente en la hacienda, ejecutadas tanto por el terrateniente como los mandos medios (administradores, mayordomos, y kipus) (Tuaza, 2014:18 citando a Bretón, 2012:61).

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

Siguiendo a Tuaza (2014a) a pesar de que el período de la hacienda haya culminado, a los casi 40 años de su disolución en la zona de Chimborazo, es posible retomar su afirmación acerca de que “las sombras de la hacienda continúan cubriendo la vida cotidiana de las comunidades” (Tuaza, 2014a:28), en el sentido en que, las cadenas de mando y sus legados históricos aún continúan existiendo en las comunidades, no necesariamente bajo la figuras de actores como el patrón o la existencia de huasipungueros, alcaldes, regidores y jipus, sino que en el orden social perviven antiguas formas de organización, de reconocimientos y prestigios que atañen his-

tóricamente a estos eslabones de mando y al mundo de la hacienda.

Un rasgo que permite argumentar lo anterior es posible encontrarlo en la comunidad de Chismaute, por ejemplo, a partir del rastreo y seguimiento genealógico de los apellidos de quienes en el tiempo de la hacienda eran *jipus*⁴, y que aunque ya no están presentes sí lo hacen sus descendientes que han mantenido dicho estatus entre los demás integrantes de la comunidad, no necesariamente con acciones de violencia y mando de hecho como su antepasado, sino legitimado por ejemplo a partir de elementos que todavía tienen reconocimiento como ser líderes de la comunidad, o en calidad de catequistas de la iglesia o con algún tipo de representación política en el gobierno municipal. El uso de la religión como estrategia para seguir con influencias en las comunidades, bajo sus diferentes actores como catequistas o pastores evangélicos, es un rasgo que Tuaza también encuentra presente en las actuales comunidades de San Bernardo, Chausan Totorillas y Guantug de la zona de Chimborazo (Tuaza, 2014:28).

Esta diversidad en la constitución y status entre los integrantes de Chismaute demuestra que la comunidad no se debe considerar como un todo homogéneo, sino de forma contraria, es un espacio con múltiples puntos de desencuentro, luchas de poderes y heterogeneidades entre quienes la conforman. Por ejemplo, si como determina Lentz, dentro del espacio comunal para establecer el estatus socioeconómico de una familia, se encuentra el hecho de que “la mayo-

4 Jupu-kipu era el último eslabón de mando en la jerarquía de dominación de las haciendas, pero al tiempo se constituía por ser un indígena escogido por el terrateniente para establecer la relación de mando y administrar a los demás indígenas huasipungueros de raya, libres, yanaperos, etcétera, que compartían ser en la mayoría de veces de sus mismas comunidades (Bretón, 2012:61).

ría coincide en referirse a su tenencia de tierra cuando clasifica a alguien como más acomodado” (1986:206), puede decirse que en Chismaute efectivamente hay estatus socioeconómicos de común conocimiento entre los comuneros, ya sea por la calidad y extensión de tierra, así como de ganado y descendencia histórica.

Aspectos estrechamente relacionados con el prestigio que se tiene al interior de la comunidad y también con las *estrategias de reproducción social*, que en términos de Bourdieu (2011), se entretienen a través de las redes de parentesco y compadrazgos que pudieron ser identificadas y que al tiempo se relacionan con la valoración que se le otorga a la educación recibida, en función de la utilidad que se da a ésta, en términos de relacionamiento con el mundo no indígena, mantenimientos de poder, de la propiedad, de prestigios y consolidación de alianzas, movilidad social y continuidad del estatus intracomunitario que se ha tenido de forma histórica.

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

La cristalización de la EIB en una comunidad de altura kichwa

La Unidad Educativa Intercultural Bilingüe Dr. Pompeyo Montalvo Montero, ubicada a 3.606 msnm, existe desde el año 1977, es de tipo fiscal y presta sus servicios educativos a población indígena kichwa hablante de la comunidad local y las comunidades aledañas, dado que posee educación inicial, básica y bachillerato completo a 2015. Hasta el 2014, albergaba a 334 estudiantes, por ello, es una de las 4 unidades educativas de la parroquia con mayor número de estudiantes de forma permanente desde 2008-2009. También es una de las instituciones que ha tenido un incremento año tras año en el número de matriculados⁵ así como en el de docentes, aunque no de la infraestructura instalada.

Desde 1970, los mismos integrantes de la comunidad Chismaute, fundaron con apoyo de Fe y Alegría y la Iglesia Católica su unidad educativa. En aquella época, la educación y la escuela además de medio para aprender a leer y a escribir, fue el espacio para articular temas que los simboliza como comunidad: la lucha y el reclamo de sus tierras ante la Ley de Reforma Agraria, el desarraigo del sistema económico de la hacienda al que estuvieron vinculados y, posteriormente su re-significación indígena en el Movimiento Indígena Ecuatoriano (Tuaza, 2014).

Es necesario mencionar, además, que para el caso particular no sólo las instalaciones anteriores y las nuevas de la unidad educativa fueron construidas por integrantes de la anterior y de la actual generación, sino que ha sido, median-

5 Pasando de un total de 231 estudiantes en 2009-2010 a 334 en 2012-2013 (Datos del Archivo Maestro de Instituciones Educativas AMIE 2008-2014-Ecuador).

te su gestión y trabajo, según argumentan, que la unidad ha sido beneficiaria de proyectos de cooperación que les han dotado de aulas (Free the Children), paneles solares y computadores (Finnish Children Youth Foundation y Fundación Esquel), apadrinamiento de niños y niñas con dotación de útiles escolares, baterías sanitarias de la Unidad (Plan Internacional), entre otros. Afirman algunos integrantes de la comunidad que del Ministerio de Educación sólo han recibido el apoyo para el pago de los docentes, ya que el terreno en que se construyó la unidad fue donado por la comunidad. Desde el año 1979, cuando la comunidad fue reconocida legalmente, la escuela fue institucionalizada y es administrada por el Ministerio de Educación, obteniendo así un servicio por parte del Estado (Bretón, 2011:58).

En ese sentido, lo que se destaca es la importancia de aquello que significa y ha representado para los comuneros, contar con una escuela dentro de su comunidad, por eso a continuación se discute el hecho de que los maestros afirmen que para la totalidad de los padres con hijos matriculados en la unidad educativa la escuela y educación no tiene por sí misma, interés, es necesario contemplar el punto de vista de padres y estudiantes.

Problemáticas del bajo rendimiento de los niños

Los hechos que reiteradamente fueron comentados por los docentes y directivos de la Unidad Educativa, es el bajo rendimiento escolar de los estudiantes y el poco interés que tendrían los padres en que sus hijos se eduquen. Aspecto que dicen, dificultan el día a día de su labor pedagógica, aunada a las problemáticas de la institución.

Tras la realización del trabajo de campo y estancia tanto en la unidad educativa como en las casas de algunos padres de los estudiantes, fue posible encontrar por ejemplo que la falta de rendimiento escolar en la unidad educativa se relaciona en parte con la distribución y uso del tiempo asignado a actividades escolares, además de las actividades escolares, los niños y jóvenes son parte de la mano de obra familiar, puesto que aproximadamente desde los 6 años de edad se integran a los trabajos de la casa, agricultura, cuidado de animales menores y pastoreo.

La realización simultánea de dichas actividades lleva por ejemplo, que la mayoría de los niños a veces incumplan con los horarios de llegada a la escuela, y en algunos casos abandonen los estudios puesto que destinan el mayor tiempo a actividades extra académicas que no por ello son consideradas como menos importantes, sino que necesariamente se conjugan con las demás tareas domésticas que deben hacer. En conversaciones con algunos de los niños y niñas de la escuela y la observación que se hizo de sus itinerarios, se destaca que la rutina diaria de un niño está en función de su edad, pero realizan actividades desde tempranas horas de la mañana, por lo general entre 5-6 AM, cuando llevan las ovejas a pastar. A menudo, cuando avanza la edad de niños/niñas y jóvenes, aumenta las actividades y se intensifican, por ejemplo con la preparación de alimentos, en el caso de las mujeres, e ir a labores de ordeño en el caso de los hombres. Posterior a esta jornada, se disponen a su asistencia a clases. La jornada de trabajo continúa aún después del regreso de clases, entre 2-3p.m. cuando se integran a labores de pastoreo, cultivo, recolección de suero, pre-

paración de alimentos, acompañando a sus padres en sus labores y, finalmente realizan las actividades escolares.

Este tipo de actividades simultáneas, es de común conocimiento por los profesores de la Unidad Educativa, a través de la información que les otorgan sus estudiantes, ya que casi la totalidad de los docentes no conocen la comunidad más allá de los perímetros de la escuela. Sin embargo, dichos aspectos no se toman en cuenta al momento de juzgar a los estudiantes ante sus faltas escolares. No se considera tampoco que haya estudiantes que residen en otras comunidades, como por ejemplo Guantug, que para la asistencia a clases caminan varias horas al día para llegar a las clases a Chismaute. Dado que en sus comunidades no existen algunos grados escolares ni cuentan con bachillerato.

Otro de los aspectos observados, en el trabajo de campo, se relaciona con el hecho de que no es posible afirmar, tal como lo hacen los docentes, que a los padres y madres no les interesa que sus hijos reciban instrucción escolar. Como se comentó la escuela ha sido y sigue siendo uno de los espacios de importancia reivindicativa y política para los comuneros, hecho tal vez desconocido por los docentes.

En esa medida, deberían ser consideradas situaciones del contexto rural-indígena en el que se inscribe la institución educativa, así como las prácticas culturales y aquellas asociadas al trabajo agrícola y pecuario del que los niños forman parte. Se constató que en algunos casos, los padres o madres no ayudan o instruyen a sus hijos en los deberes dado que no saben leer/escribir o incluso expresarse correctamente en español, en algunas familias los hijos en etapa escolar son los primeros de la familia

en escolarizarse oficialmente. Por otro lado, aunque se supone que la EIB está diseñada para acoger los conocimientos propios con otros conocimientos en una relación intercultural, de forma contraria se recibe un tipo de educación en la que tanto las clases como los textos escolares se imparten en español, el uso del kichwa es una excepción en los *cursos de lengua y cultura propia: kichwa y Cosmovisión*. Si hay uso de la lengua ésta se da por iniciativa de los mismos estudiantes que establecen sus relaciones cotidianas y de pares en esta lengua, al igual que lo hacen la mayoría de los maestros que son kichwa hablantes. Del resto podría decirse es casi inexistente.

Por otro lado, no es totalmente verídico que los padres no aporten en nada para la escolarización de sus hijos, por el contrario, el mero hecho de que envíen sus hijos a la escuela da mucho que decir, el trabajo gratuito en mingas, así como la donación de trabajo para la preparación de almuerzos de los docentes y los refrigerios de los estudiantes, día tras día, es algo que no cuenta para los docentes.

Además algunos niños permanecen por semanas o meses a cargo de los hermanos mayores –cuando es el caso– o al cuidado por abuelos o tíos, dado que sus padres migran constantemente a ciudades cercanas u otras comunidades para trabajar como jornaleros, aspectos que de una u otra manera en los términos de Lentz (1986:189), trae repercusiones sociales y políticas en las comunidades como, por ejemplo, la falta de seguimiento a los hijos del hogar, la supervisión para su asistencia escolar, realización de deberes, pero además repercusiones en términos de supervivencia, preparación de alimentación, cuidado del hogar, de hermanos menores, etcétera.

Como se comentó, la comunidad es un espacio heterogéneo por lo que se encuentra que para algunas de las familias la prioridad no está puesta en la educación, sin que ésta deje de ser importante para ellos, sino que hay otros elementos como el mantenimiento de la familia que son primordiales para su supervivencia. En este tipo de grupos familiares, podríamos afirmar, no se encuentran las familias con mejor estatus social o económico dentro de la comunidad, sino que por el contrario, los accesos o beneficios los reciben en ocasiones por la relación con aquellas familias que ocupan dichos lugares, pero estos casos no son generalizados.

Si bien los docentes tienen una difícil labor de educar ante la falta de insumos mínimos, como el no contar con la infraestructura necesaria, la carencia de aulas, la poca dotación escolar, falta de servicios sanitarios, la llegada tardía de los libros distribuidos por el Ministerio, la falta de útiles escolares e incluso la inadecuada alimentación de los niños que asisten a sus aulas, los bajos salarios que dicen tener para un trabajo que les implica desplazamiento propio para comprender un problema como el aquí mostrado, se considera necesario tomar en cuenta los diversos actores y situaciones implicados, hacia no tener un análisis sesgado. Podría tomarse solamente en consideración las quejas de algunos padres de familia ante la llegada tardía de algunos docentes, la violencia física que se evidencia por parte de ellos hacia sus estudiantes, la desvaloración y prejuicios de pobreza, ignorancia y hasta desprecio hacia los integrantes de la comunidad

A pesar de todo... la escuela como directriz política del Estado ecuatoriano

A partir de lo anterior, podría afirmarse que las condiciones de las que goza la institución hoy en día, no corresponden necesariamente a las políticas y directrices nacionales existentes para los últimos años, como pueden ser los grandes estándares de la EIB, en términos de calidad y pertinencia; en cambio, los resultados obtenidos dan cuenta del que podría llamarse abandono por parte del Estado y los entes educativos correspondientes a la educación intercultural bilingüe, al menos para el caso considerado, en el que resalta por ejemplo, que la mayoría del mobiliario e infraestructura con que cuenta actualmente la institución, ha sido donada por instancias externas de cooperación al desarrollo que tuvieron presencia en Chimborazo en los últimos años, así como la atención a los niños por apadrinamiento. Sin embargo, es clave destacar que a pesar de las dificultades reportadas, por maestros y residentes de la comunidad, la escuela es el fiel representante y el canal directo, de instauración del *Buen Vivir* y las nociones de ciudadanía al interior de la comunidad.

En lo referente al currículum, las cargas horarias, la planeación educativa y los planes de estudio de la UEIB de Chismaute, así como de orden nacional, se rigen por la Malla Curricular 311 (2013), que según lo estipulado se halla en sintonía con la Constitución Política e integra a la educación los principios de interculturalidad, Buen Vivir, Sumak Kawsay, el respeto por los pueblos y nacionalidades y defensa de las lenguas indígenas, en relación con el castellano como lengua intercultural a nivel nacional (Art. 57, 343 y 344 Constitución

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

Pese a que la malla curricular establece contenidos específicos para lo que se supone como el fortalecimiento de conocimientos propios de las comunidades, al contrastarlo con lo que se da en la práctica en la Unidad educativa de la comunidad son necesarias varias anotaciones. En primer lugar, hay gran distancia en cuanto a los cursos planeados y los contenidos de las materias dictadas. Aunque las materias o cursos se encuentran reglamentados por la malla, el contenido de los mismos son iguales a los que se dan en cualquier escuela urbana hispana. Más allá del libro de *lengua y nacionalidad kichwa* (como *Kukayu Pedagógico*), los textos escolares de todas las asignaturas están en español y son los mismos que se distribuyen a nivel nacional por el Ministerio de Educación para la educación fiscal en los tres regímenes existentes (Costa, Sierra y Amazonía). Es decir, en la Unidad no se cuentan con textos escolares diferentes a los de distribución nacional, en esto se queda corto el Ministerio para dar cumplimiento a lo establecido por ley.

No sólo los textos específicos para la EIB son ausentes, lo están también materias que deberían impartirse y no se hace tales como: el enfoque étnico e intercultural de los cursos de matemáticas, ciencias, historia entre otras. De otro lado, el énfasis del bachillerato unificado en ciencias, de la Unidad Educativa se encuentra cuestionado dado que a la fecha, las materias programadas para éste son inexistentes, y relacionado con la falta de infraestructura mínima para

dar instrucción, por ejemplo de laboratorios y dibujo técnico. Adicional a ello, la falta de docentes especializados en estos campos imposibilita su enseñanza. Los mismos docentes evidencian estas carencias en la institución, así como cuestionan también la interculturalidad que se promulga, en tanto no reciben ni apoyos institucionales, nueva infraestructura o capacitaciones para impartir sus clases. Además a ellos se les pide bilingüismo en términos de hablar español y kichwa, pero cuestionan el por qué en las unidades de tipo hispanas no les piden hablar también la lengua de alguna nacionalidad.

Este panorama no es precisamente muy alentador para la ejecución y práctica de la educación intercultural bilingüe. No se afirma que esto se registre en todas las unidades educativas interculturales bilingües a nivel nacional, pero sí se registra en la Unidad educativa que atiende al mayor número de jóvenes y niños en todo el cantón Guamote, lo cual no ofrece precisamente un buen panorama de los resultados que en términos de políticas educativas se están implementando. Además, deja en entredicho cuáles son las metas que se trazan y los objetivos que se plantean desde el Ministerio de Educación, si como se vislumbra hay carencia no sólo de infraestructura y, de textos escolares especializados, sino más allá de ello, del componente étnico e intercultural que fue parte de la lucha de la organización indígena para contar con un tipo de educación acorde a los contextos y necesidades de la población indígena con lo que se aportaría al tan anhelado desarrollo y progreso al que apela el Ministerio, en representación de un país plurinacional e intercultural.

No obstante, un hecho particular que se destaca en términos investigativos, es el contenido de los textos escolares, pues evocan un sentimiento nacional y de ciudadanía a través de banderas, mapas del país, himno nacional y símbolos patrios, fiestas tradicionales. Si bien estos textos no son específicos para la educación intercultural bilingüe, se observa que explícitamente, en toda la serie, hay una inclusión de las nociones de *sumak kawsay* y buen vivir. En la mayoría se da a conocer de dónde surgió, cuál es su articulación con la Carta Constitucional del 2008 y las políticas legislativas a nivel nacional que integran aquellas nociones. Este panorama se refuerza con la alusión a la forma como funciona el gobierno actual, de la denominada *Revolución Ciudadana*. Estas ideas y temas son integradas a lo largo de los contenidos de los libros, intercalando al tiempo con temas históricos, actuales y propios de cada asignatura académica. Podría afirmarse que los textos escolares funcionan en parte, tanto como un canal de transmisión de los ideales como de las políticas nacionales que están articuladas a la nueva forma de gobierno del Ecuador.

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

Así, bajo distintas aristas, más allá del uso del idioma kichwa, la educación intercultural bilingüe compite en muchos frentes con la educación intercultural (antes hispana), su bilingüismo pare-

ce mantenerse como la principal fuente de diferencia y reconocimiento pero; en cuanto al papel político que desempeñó en los años ochenta del siglo pasado, parece evidenciarse muy poco, así como lo pertinente a las especificidades de la población beneficiaria.

En estos términos, desde la mirada del Ministerio de Educación, se entiende la educación intercultural bilingüe como aquella propia de las comunidades pero, también como aquella que apela al fortalecimiento de un tipo de identidad, en pro de lo que plantean como un tipo de interculturalidad pero que, según el análisis de Viaña (2010[2008]), podríamos considerarla como de tipo relacional o funcional que en realidad no cuestiona el sistema de poder y dominación existente sino que es funcional a él.

La interculturalidad, planteada desde la relación con el *Otro*, es aquella a la que se apelaría o se desearía llegar, siendo la misma interculturalidad que se presenta como posible para alcanzar el *sumak kawsay*-buen vivir, produciéndose entonces, la relación entre la educación y el *sumak kawsay*/buen vivir, según lo estipulado por el Ministerio.

Además de la directriz específica del *sumak kawsay*-buen vivir que se transmite a través de todos los textos escolares distribuidos por el Ministerio de Educación, la actividad docente, como aquella encargada de transmitir los conocimientos, se encarga igualmente de ser el canal de transmisión de políticas del Ministerio de Educación, mallas curriculares y acuerdos ministeriales. El impartir las clases de acuerdo al cronograma de los libros es algo que se encontró reiterado en las asignaturas académicas.

Como algo ajeno, a todos los aspectos mencionados se encuentra que, al interior de la comunidad, sus integran-

tes poco o nada saben sobre el Buen Vivir o Sumak Kawsay promulgado por la escuela. Sus conocimientos de estas nociones son referenciadas por lo que han escuchado en las clases escolares, o por los medios de comunicación como radio y televisión. El Buen Vivir, en relación a la familia, la iglesia, sus prácticas o sus creencias es algo poco referenciado por los integrantes de la comunidad. Aquello que mencionan, en especial los estudiantes de la Unidad Educativa, está en total sintonía con lo que se enuncia, tanto en las políticas del Ministerio, como en sus textos escolares.

De esta forma se concluye que, en la comunidad no se vive el Sumak Kawsay o el Buen Vivir, ni se está en la búsqueda para alcanzarlo, tanto en los discursos como en las prácticas esta noción es casi inexistente entre los integrantes de la comunidad, no hace parte ni de su cotidianidad ni de aquello que dicen y hacen.

Esto no obvia el hecho de que si se les pregunta explícitamente qué es, haya algunos comuneros que tienen un discurso totalmente elaborado, justificando en la Constitución Política acerca de sus derechos como pueblos indígenas, la plurinacionalidad, pero; en la cotidianidad de la comunidad, según lo observado, el Sumak Kawsay o Buen Vivir sólo estaría presente día a día, en la escuela y el centro de salud de la comunidad o en algunos momentos cruciales como las de referencias políticas.

Percepciones y valoraciones sociales de la escuela y la educación intercultural bilingüe en una comunidad de altura en la Sierra del Ecuador

Como se ha intentado presentar, hay diversos puntos de vista para abordar la EIB, a partir de un caso particular. En cuanto al tema de las valoracio-

nes y percepciones sociales en torno a la escuela y a la educación recibida, no es posible hablar de un solo tipo de valoración favorable o desfavorablemente asociada a la educación, sino que es importante mencionar la existencia de una valoración positiva hacia la escuela como espacio social de encuentro y confluencia de varios actores sociales dentro de la comunidad. Pero; dicha valoración no es única y homogénea, sino que tal como acontece para la comunidad, existe un conjunto de percepciones y valoraciones diversas.

De modo general, entre los integrantes de la comunidad, sí se encuentra un tipo de valoración positiva hacia la educación y lo que representa para ellos, sus hijos y parientes pero; los tipos de valoraciones existentes, están en función de diferentes *lógicas de producción y estrategias de reproducción social*, ligadas a quién se es y qué estatus se tiene dentro de la comunidad. Aspecto este último que no se remitiría sólo al momento actual, sino que da cuenta también de factores históricos como los vinculados al período de la hacienda.

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

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

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

Para entender la valoración no homogénea que se otorgaría a la educación, entre los integrantes de la comunidad de Chismaute, es necesario tener en consideración que dicha valoración se entiende como un producto social, en función de un conjunto de relaciones históricas existentes, en un contexto social y físico no necesariamente inmediato, y en continua relación con los actores sociales vinculados a él. En ese sentido, la valoración social como producto de un contexto social, subsistiría en combinación con la valoración otorgada a otro tipo de actividades que se combinan y completan entre ellas. De

esta manera, es que la valoración hacia la educación no estaría descontextualizada ni del lugar desde el que se produce, ni de quien la realiza, por lo que se afirma que está estrechamente relacionada con quién se es en la comunidad y cuál es la utilidad que se otorga a la educación como medio de *reproducción social* en términos de Bourdieu (2011).

De otro lado, se observa también la percepción y valoración sobre la comunidad y sus integrantes que tienen los docentes de la Unidad Educativa. Para algunos de maestros, la comunidad se considera como un espacio de pobreza y marginación, en términos materiales y también culturales y de prácticas, hay alusiones desfavorables hacia los habitantes de la comunidad como aquellos ‘ignorantes’, sin conocimiento ni preparación para orientar a sus hijos. Todos estos son prejuicios guiados por ideales de progreso y modernidad, que llevan al establecimiento de relaciones de tipo vertical entre padres de familia y docentes. Ya que los últimos consideran que todas las personas comparten las mismas condiciones y ven la comunidad como un bloque homogéneo, cuando lo que se observa es que realmente es diversa.

Frente a lo comentado, no se niega que los pobladores del Chismaute actual e histórico no se correspondan ampliamente a: “sectores sociales secularmente racializados e interiorizados” (Bretón, 2013:73). Sin embargo, la valoración⁶ de los docentes sobre la población de la comunidad donde trabajan, no con-

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

sideran las diferencias culturales, en un sentido crítico contribuyendo a cambiar la realidad de la población, mediante la actividad educativa, sino que al contrario, contribuyen a perpetuar las desigualdades existentes, considerándolos como aquellos marginados, 'atrasados', juzgados en su mayoría bajo una visión de pobreza, en términos no sólo materiales que bien podría decirse no es tan homogénea y generalizada.

En esa medida, si bien para los docentes las dificultades educativas están ligadas a estas percepciones y falta de interés de los padres, éstos no consideran algunas características propias de su labor de docencia que podría estar fallando o que la educación impartida carece, en algunos aspectos de pertinencia.

Desde el punto de vista de los habitantes de Chismaute, a pesar de las carencias de infraestructura, de servicios básicos del cuestionamiento a la calidad educativa, insuficiencia de maestros y falta de contenidos interculturales en los currículos, la escuela y la educación es altamente valorada, mayoritariamente representa para los habitantes de la comunidad el único canal posible de movilidad social y uno de los medios de acceso-relacionamiento con el mundo no indígena. Por ello, en la medida de sus posibilidades, en calidad de padres de familia, dirigentes o miembros de la comunidad, velan porque el proceso educativo se lleve en los mejores términos, apoyando con trabajo comunitario o mingas, con la elaboración de los almuerzos diarios para los maestros o por el mero hecho de enviar a sus niños a la escuela.

Así, la escuela se destaca no sólo como parte integrante del espacio social de la comunidad, sino también como espacio de importancia en la vida de los niños,

jóvenes y adultos, en la medida en que funciona también como lugar de socialización entre pares, espacio de disputa por la existencia de jerarquías, relaciones de poder y asimetrías entre docentes, estudiantes y padres de familia.

La Unidad Educativa se caracteriza por ser uno de los ejes neurálgicos al interior de la comunidad, no solo por la importancia que representa para sus integrantes, sino también porque resalta como la expresión más fiel de la presencia del Estado dentro del espacio comunitario. Se afirme o se niegue que el Estado ha aportado o no a la creación y mantenimiento de la escuela, ésta funciona como aquella institución que les recuerda que hacen parte de un conglomerado social, adscrito a un tipo de políticas administrativas nacionales y que, de una u otra forma, reglamenta y controla, no sólo el espacio físico y social, sino también un conjunto de prácticas y valores.

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

llas directrices de currículo, contenidos, metodologías y pedagogías educativas.

Bibliografía

- Bretón Solo de Zaldívar, Víctor
(2013). "Etnicidad, desarrollo y 'Buen Vivir': reflexiones críticas en perspectiva histórica" En: *European Review of Latin American and Caribbean Studies*. *Revista Europea de Estudios Latinoamericanos y del Caribe*, October Nº 95:71-95.
- Bretón Solo de Zaldívar, Víctor
(2012). *Toacazo. En los Andes Equinocciales tras la reforma agraria*. FLACSO sede Ecuador, Universitat de Lleida, GIEDEM Antropología e Historia, Ediciones Abya Yala, Quito.
- Bretón Solo de Zaldívar, Víctor
(2011). "Reforma agraria, desarrollo rural y etnicidad en los Andes Septentrionales (1960-2005)". En Gascón Jordi y Xavier Montagut (compiladores), *Estados, Movimientos sociales y soberanía alimentaria en América Latina. ¿Hacia un cambio de paradigma agrario?*, FLACSO Ecuador, Icaria editorial, Xarxa de Corsum Solidaria, Quito.
- Bretón, Víctor; Gabriela Del Olmo
(1999). "Educación Bilingüe intercultural en el Ecuador: Algunas reflexiones críticas" En: *Boletín ICCL*, Nº 9, diciembre.
- Bretón, Víctor, García Fernando y Cortez David
(2014). "En busca del sumak kawsay. Presentación del dossier". En Íconos Nº 48:9-24, enero, Facultad Latinoamericana de Ciencias Sociales-FLACSO sede Ecuador, Quito.
- Bourdieu, Pierre
(2011). "Estrategias de reproducción y modos de dominación" En *Las estrategias de la reproducción social*. Siglo XXI, Buenos Aires.
- Bourdieu, Pierre y Loïc Wacquant
(2005[1992]). "La lógica de los campos" En: *Una invitación a una sociología reflexiva*, Siglo XXI B. Aires, pp. 147-172.
- Constitución de la República del Ecuador
(2008). Quito: Ediciones Legales.
- Cortez, David
(2010). "Genealogía del 'Buen vivir' en la nueva constitución ecuatoriana" En Fonet-Betancourt Raúl (Ed) *Gutes Leben als humanisiertes Leben. Vorstellungen vom guten Leben in den Kulturen und ihre Bedeutung für Politik und Gesellschaft heute. Dokumentation des VIII. Internationalen Kongresses für Interkulturelle Philosophie*. Denktraditionen im Dialog. Studien zur Befreiung und Interkulturalität. Band 30. Wissenschaftsverlag Main, pp 227-248.
- Dávalos, Pablo
(2008). "Las Luchas por la educación en el Movimiento Indígena Ecuatoriano" En: Ingrid Sverdllick y Pablo Gentili (Comp.). *Movimientos Sociales y derecho a la educación: Cuatro estudios*. Laboratorio de Políticas Públicas de Buenos Aires, Buenos Aires.
- Ferrín, Rosa
(1980). *Transformaciones en las relaciones sociales de producción en el agro serrano: el caso Totorillas*. Tesis para la maestría en Ciencias Sociales con mención en estudios del Desarrollo, FLACSO, Ecuador.
- Guerrero, Andrés
(2010). "El proceso de identificación: sentido común ciudadano, ventriloquía y transescritura. Del tributo de indios a la administración de poblaciones en el Ecuador, Siglo XIX". En *Administración de poblaciones, ventriloquía y transescritura*. Análisis históricos, estudios teóricos, Lima, IEP/FLACSO Ecuador.
- Lentz, Carola
(1986). "De regidores y alcaldes a Cabildos. Cambios en la estructura socio-política de una comunidad indígena de Cajabamba/Chimborazo" En *Ecuador Debate*, Nº 12:189-212, Quito.
- Martínez Novo, Carmen
(2009). "La crisis del proyecto cultural del movimiento indígena". En *Repensando los Movimientos Indígenas*. FLACSO-Ecuador, Ministerio de Cultura, Quito.
- Tuaza, Luis Alberto
(2014). *Liderazgo indígena tras la disolución de la hacienda*.

Tuaza, Luis Alberto

(2014a). "Comunidades indígenas de la provincia de Chimborazo, Ecuador: Permanencia de la sombra del régimen de hacienda". En *Anthropologica*; Año XXXII, N° 32:191-213.

Tuaza, Luis Alberto

(2011). *Runakunaka ashka shaikushka shinami rikurinkuna, ña mana tandanakunata munankunachu: la crisis del Movimiento Indígena Ecuatoriano*. Tesis Doctoral, FLACSO Ecuador, Quito.

Viaña, Jorge

(2009). *La Interculturalidad como herramienta de emancipación. Hacia una redefinición de la interculturalidad y de sus usos estatales*. Instituto Internacional de Integración, Convenio Andrés Bello, La Paz, Bolivia.

Viaña, Jorge

(2010 [2008]). "Reconceptualizando la Interculturalidad" En: Viaña Jorge, Tapia Luis, Walsh Catherine, *Construyendo Interculturalidad Crítica*. Convenio Andrés Bello, III CAB, La Paz.

Walsh, Catherine

(1994). "El desarrollo sociopolítico de la educación intercultural bilingüe en el Ecuador", *Pueblos Indígenas y Educación*, N° 31-32: 99-164. Quito, Proyecto EBI, MEC-GTZ, Abya-Yala.

Walsh, Catherine

(2010). "Interculturalidad crítica y educación intercultural". En Viaña Jorge, Tapia Luis, Walsh Catherine, *Construyendo Interculturalidad Crítica*. Convenio Andrés Bello, III CAB, La Paz.