

PONTIFICIA UNIVERSIDAD CATÓLICA DEL ECUADOR

ESCUELA DE TRABAJO SOCIAL

**DISERTACIÓN PREVIA A LA OBTENCIÓN DEL TÍTULO DE
MAGISTER EN GESTIÓN DEL DESARROLLO LOCAL COMUNITARIO**

**LA CONSTRUCCIÓN DE AUTONOMÍA LOCAL EN EL SISTEMA DE
EDUCACIÓN INDÍGENA DE COTOPAXI**

AUTORA: ANDREA BELÉN TAMAYO TORRES

DIRECTORA: PH.D. NATALIA SIERRA

QUITO, 2017

DEDICATORIA

Siempre a Rocío y Edgar, mis padres, por acompañarme y apoyarme en cada paso que doy.

A Viviana y Gabriel, mi hermana y mi sobrino, por la ternura y el cariño que brindan a mi vida.

Al pueblo indígena de Cotopaxi, cuyas luchas ahora también son mías.

Andrea Tamayo

AGRADECIMIENTO

Al Padre José Manangón y Mery Martínez por abrirme las puertas y permitirme acompañarlos en los procesos de lucha de la educación indígena de Cotopaxi.

A las demás autoridades, docentes, colaboradores y estudiantes de Sistema de Educación Indígena de Cotopaxi, por abrirme las puertas para realizar esta investigación.

A Natalia Sierra Freire, por su acompañamiento y paciencia en la elaboración de este trabajo.

ÍNDICE DE CONTENIDOS

DEDICATORIA	II
AGRADECIMIENTO.....	III
ÍNDICE DE CONTENIDOS	IV
RESUMEN.....	V
INTRODUCCIÓN	1
CAPÍTULO 1: LO LOCAL Y LA AUTONOMÍA.....	5
1.1. La teoría de la dependencia: puntos de partida para un análisis del desarrollo social, político y económico de Latinoamérica	6
1.2. Una alternativa al desarrollo capitalista: Transformación social desde “lo local” como germen para cambios estructurales.	14
1.3. La autonomía de resistencia: Conceptos desde la experiencia intercultural zapatista	23
CAPÍTULO 2: CONSTRUCCIÓN DE AUTONOMÍA LOCAL EN EL SISTEMA DE EDUCACIÓN INDÍGENA DE COTOPAXI	29
2.1. La situación del Ecuador en los inicios del Sistema de Educación Indígena de Cotopaxi.....	30
2.2. El nacimiento y desarrollo de las escuelas clandestinas.....	37
2.3. La situación actual del Ecuador y las manifestaciones del desarrollo local y comunitario autónomo en el Sistema de Educación Indígena de Cotopaxi en la actualidad.....	46
2.4. Construcción de la autonomía local: influencia del Sistema de Educación Indígena de Cotopaxi en la población indígena	57
CAPÍTULO 3: RETOS Y PERSPECTIVAS PARA LA CONSTRUCCIÓN DE LA AUTONOMÍA LOCAL EN EL SISTEMA DE EDUCACIÓN INDÍGENA DE COTOPAXI	63
3.1. Retos actuales a los que se enfrenta el SEIC.....	64
3.2. Perspectivas para la transformación social desde lo local.....	70
3.3. Alternativas y estrategias para la construcción de autonomía local	74
CONCLUSIONES	79
BIBLIOGRAFÍA.....	82
ANEXOS.....	86

RESUMEN

El siguiente estudio es realizado en la provincia de Cotopaxi, Ecuador. En este se analiza la construcción de la autonomía de un proceso de educación intercultural bilingüe denominado “Sistema de Educación indígena de Cotopaxi”, que es el resultado del vínculo de una serie de centros educativos comunitarios en dicha provincia. Este trabajo pretende analizar las implicaciones teóricas que tiene “lo local” y la autonomía” en el marco de esta experiencia. Asimismo, se pretende describir las manifestaciones en las cuales se puede observar prácticas autonómicas y organizativas teniendo como eje articulador a este ente educativo. Finalmente se realizan propuestas para generar un mayor alcance a las acciones que hoy por hoy realizan como institución. Para elaborar este estudio se utilizó como método de campo la entrevista a informantes calificados, se trabajó con grupos focales en talleres y se recuperó documentos históricos, con la finalidad de reconstruir su historia.

Palabras clave: desarrollo comunitario, autonomía, local, educación intercultural bilingüe.

INTRODUCCIÓN

Durante la década de los sesenta emergieron escuelas comunitarias en todo el país como parte del proceso de resistencia y reivindicación de derechos de los pueblos indígenas frente al problema agrícola (que no se resolvió con la Reforma Agraria). Además, este generó otros fenómenos sociales como la situación de pauperización y migración interna, que fueron deteriorando la calidad de vida de los comuneros y generando el abandono paulatino del campo. Estas condiciones continúan reproduciéndose aún en la actualidad. En el caso específico de la provincia de Cotopaxi, el nacimiento de las escuelas comunitarias se realiza en condiciones de clandestinidad dado que en dicha época existían trabas por parte de los hacendados para que los indígenas obtuvieran educación (Martinez & Burbano, 1994). La ejecución de esta obra fue realizada por el Sistema de Educación Indígena de Cotopaxi (SEIC) durante la década de los 70. Esta instancia constituyó el punto neurálgico de organización de las comunidades en esta provincia, y fue uno de los centros referenciales desde el cual se desarrolló la lucha contra los hacendados.

En este sentido el SEIC fue una respuesta del Movimiento Indígena de Cotopaxi (MIC) siguiendo la ruta del “Mandato de Cachi¹; por una educación propia” con el fin de promover una formación que permitiera a los indígenas responder a las injusticias que ellos enfrentaban, como el despojo de la tierra (aprender a leer escrituras de tierras) o el robo de su trabajo (aprender a hacer las cuentas) (Quishpe Lema, 2007). El SEIC fue parte del proceso de recuperación de las tierras, lo que conllevó además la legalización de las escuelas, y el posterior apareamiento de la educación secundaria, es gracias al ejercicio clandestino que el SEIC realizaba que para 1989 se crea la Dirección Nacional de Educación Intercultural Bilingüe (DINEIB) la cual funciona hasta la actualidad², reconociendo las necesidades educativas específicas de la población indígena. El SEIC ha sido un referente para la conservación de la cultura indígena.

¹ El mandato de Cachi: Reunión histórica de las comunidades indígenas de Cotopaxi, que fue trabajada por los sacerdotes bajo la dirección de Monseñor Leonidas Proaño, y en ese entonces de los sacerdotes salesianos, donde el Padre José Manangón, actual rector del Colegio Jatari Unancha que es parte del SEIC, fue uno de los actores más importantes. En esta reunión se decidió tener Educación Propia e Iglesia Propia, como premisas para la recuperación de la tierra. Entonces el SEIC cumple con la misión de generar una Educación Propia (Martínez, 2017; Manangón Iguago, Taller con docentes del SEIC, 2017).

² La condición actual de la Dirección Nacional de Educación Intercultural Bilingüe, es distinta a la que tenía cuando se creó en 1989, dado que los sentidos y significados se han transformado. Hay que recalcar que la creación de DINEIB implica que se reconoce un derecho fundamental para la población indígena desde el campo institucional y el marco legal.

El SEIC; sin embargo, no se quedó únicamente en la función educativa, fue constituyéndose de tal manera que adquirió ciertas características que permitieron superar su condición de red de escuelas y convertirse en organización comunitaria, adquiriendo una forma de autonomía frente al Estado nacional. Cuando se hace referencia a la organización comunitaria estamos hablando de la construcción de redes entre todos los actores que se encuentran en un territorio común o que tienen un proyecto político común.

De esta manera el SEIC se formó como centro en el cual gira la vida de la comunidad, en este sentido, el SEIC durante toda su ejercicio ha procurado que los comuneros participen del proceso de educación intercultural que va más allá de la formación formal, constituyendo formas autonómicas que propenden a la organización comunitaria; sin embargo, en la actualidad el carácter homogenizante que tienen las nuevas políticas de educación hace que todas estas prácticas que se dinamizan a través del SEIC estén en peligro de perderse.

El régimen actual, dio inicio a la política determinada por el Banco Mundial de homogenización educativa, bajo el modelo referencial PISA³, que plantea la reducción de los procesos autónomos de enseñanza y la generación de una educación uniforme adaptada a las necesidades mundiales del mercado, modelo en los cuales los procesos de educación comunitarios no tienen cabida (Internacional de la Educación para América Latina, 2015, págs. 107 - 120). Hoy por hoy, podemos observar que las escuelas comunitarias de varias zonas del país están siendo cerradas. Se está suprimiendo el carácter específico que las escuelas interculturales bilingües promocionan y con el cual sostienen sus modos de vida, pues bajo los nuevos parámetros de la llamada “calidad académica” occidental, sustentados en premisas alejadas de la realidad de los pueblos andinos, se constituye una nueva forma de colonización que destruye toda forma de construir comunidad en los mundos de vida indígena.

Se plantea como propuesta la recuperación de la memoria colectiva⁴ con el fin de retroalimentar los actuales procesos organizativos comunitarios del SEIC y fortalecer su tejido social. Esta investigación contribuirá a rescatar la experiencia histórica que el Sistema

³ Modelo PISA: El nombre PISA corresponde con las siglas del programa según se enuncia en inglés: Programme for International Student Assessment, es decir, Programa para la Evaluación Internacional de Alumnos. Se trata de un proyecto de la OCDE (Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos), cuyo objetivo es evaluar la formación de los alumnos cuando llegan al final de la etapa de enseñanza obligatoria, hacia los 15 años. El modelo PISA homogeniza los conocimientos que debe adquirir una persona, sin observar su contexto social, cultural y económico.

⁴ La memoria colectiva es un término acuñado por Maurice Halbwachs y que hace referencia a los procesos por los cuales se recupera la historia de un pueblo o comunidad a través de la reconstrucción de hechos con los mismos actores y desde su lugar de enunciación.

de Educación Indígena de Cotopaxi ha experimentado en la construcción de su autonomía. Además, proveerá una lectura de los aportes que el SEIC ha brindado a la organización comunitaria, además de investigar cómo ha afectado, transformado o impactado en la comunidad indígena.

Este estudio es importante porque acerca a los actores sociales a su memoria y su historia, de esta manera se puede generar una red de sujetos comprometidos con el desarrollo de su localidad. También evidencia prácticas comunitarias emancipadoras que potencian y visibilizan la autoorganización. Por otro lado, este trabajo es necesario para sostener la dinámica propia de la comunidad indígena en el tiempo, puesto que, debido al contexto nacional e internacional en los ámbitos político, económico, social y cultural, son prácticas que tienen un alto grado de vulneración y están en riesgo de desaparecer.

El resultado final de esta investigación pretende constituir un aporte para la comprensión de la organización comunitaria, así como una lectura académica del proceso que permitió que un centro educativo se transforme en el eje en torno al cual la comunidad participa y construye su autonomía. Así mismo, se busca determinar cómo el proceso organizativo del SEIC ha influido en la vida de las comunidades indígenas de la provincia, postulándolo como el catalizador de la transformación en diferentes ámbitos de los modos de vida local.

El estudio se realizará con los actores sociales pertenecientes a las comunidades donde existen centros educativos comunitarios del Colegio Jatari Unancha, perteneciente al Sistema de Educación Indígena de Cotopaxi. Para ello se cuenta con la factibilidad para realizar entrevistas a diferentes actores (padres de familia, estudiantes, docentes, autoridades del centro educativo) además de participar en sus procesos de organización. También se cuenta con algunas investigaciones realizadas previamente que permitirán el acercamiento a la experiencia del SEIC.

El objetivo de esta investigación es analizar la construcción de autonomía local en el Sistema de Educación Indígena de Cotopaxi, para ello este estudio pretende: a) determinar las implicaciones teóricas de lo local y la autonomía para el estudio de caso; b) describir las manifestaciones de autonomía local en las cuales el Sistema de Educación de Indígena de Cotopaxi se gestó y las que aún sostiene en la actualidad; y c) analizar la memoria colectiva de los actores sociales con respecto al desarrollo de la autonomía local, visibilizando los retos y perspectivas de los procesos comunitarios en el Sistema de Educación Indígena de Cotopaxi.

Se ha sintetizado el problema en la siguiente pregunta de investigación: ¿Cómo se ha construido la autonomía local en el Sistema de Educación Indígena de Cotopaxi? La metodología de investigación está basada en el enfoque cualitativo, es decir, se parte de la comprensión de la acción social y sus efectos a partir de las elaboraciones realizadas en los propios contextos donde ocurren los hechos a ser estudiados. Para ello en primer lugar se elaboró un sustento teórico que fue el foco a través del cual se analizaron todos los fenómenos sociales: la autonomía, la transformación social desde lo local, la participación comunitaria, la autoorganización, etc.

Se utilizó técnicas empíricas, como son la entrevista semiestructurada a informantes calificados, recuperando a través de ellos rastros de la memoria colectiva (*Anexo 1*), se trabajó con grupos focales en talleres con el método la Investigación Acción (*Anexo 2*) y se recuperó documentos históricos archivados en el SEIC (*Anexos: 3, 4, 5* entre otros citados en la bibliografía). Para el tratamiento de los datos obtenidos en el campo se realizó una sistematización de los procesos y experiencias desarrollados por el SEIC, la información obtenida fue interpretada a través del método de análisis y síntesis, desde un acercamiento al mundo andino y su propia dinámica de desenvolvimiento no occidental.

CAPÍTULO 1

LO LOCAL Y LA AUTONOMÍA

“¿Escucharon? Es el sonido de su mundo derrumbándose.

Es el del nuestro resurgiendo.

El día que fue el día, era noche.

Y noche será el día que será el día”.

Subcomandante Marcos

El presente capítulo de este trabajo de investigación abordará como problema teórico el estudio de “lo local” y “la autonomía”. Se entenderá “lo local” como el espacio en el que se reproduce tanto la vida material como inmaterial (cultural, ideológica, política, de relaciones sociales) (Moreano, 2003); es decir, donde se dinamizan los modos de vida inmediata de los sujetos. Como categoría de estudio, “lo local” requiere ser abordado desde “lo global”, es así que para estudiar la reproducción material se tomará la teoría de la dependencia como punto de partida para el análisis de la dinámica entre lo global y lo local, abordando a autores como Agustín Cueva y Ruy Mauro Marini quienes proporcionan una perspectiva sobre la incidencia del capitalismo en Latinoamérica, para el análisis de la reproducción de vida inmaterial se tomará a Jacques Rancière quien brinda claves sobre las formas de vida en el capitalismo tardío.

Por otro lado, se estudiará a “la autonomía” como un proceso popular de participación activa de las comunidades con el fin de crearse y construirse con sus propias lógicas, siendo además el punto de partida para transformar las estructuras de la sociedad. Para ello se pretende tomar como columna vertebral de esta investigación la teoría conformada por el movimiento Zapatista, que se considera una experiencia contrahegemónica y a la vez intercultural. También se tomará como referencia a Raúl Zibechi, quien en sus estudios plantea la construcción de la autonomía de los pueblos latinoamericanos como una nueva forma de construir poder.

Todas estas claves pretenden proporcionar un enfoque para observar las prácticas que el Sistema de Educación Indígena de Cotopaxi realiza. Puesto que estas se pueden visibilizar como manifestaciones de autonomía en las que, por un lado, las comunidades indígenas han generado una historia de resistencia frente al sistema dominante, pero también por el otro,

revelan formas en las cuales aún sostienen estas formas colectivas de organizar la reproducción de la vida.

1.1. La teoría de la dependencia: puntos de partida para un análisis del desarrollo social, político y económico de Latinoamérica

Cuando se hace referencia a la categoría “global” se pretende estudiar las relaciones que se dan en el ámbito internacional, que influyen y afectan sobre las dinámicas y procesos de los países de la región andina. El estudio de lo global requiere un análisis económico de Latinoamérica como región frente a las grandes potencias mundiales. Esto con el fin de comprender las características que han llevado a la región a cumplir un papel específico como subalterno dentro del orden mundial. De esta manera se podrá reflexionar sobre la constitución de las prácticas en el orden de lo social, político y cultural, es decir, la forma en que esta posición de la región frente a las grandes potencias mundiales determina las formas culturales en las que se relacionan los sujetos en la sociedad capitalista.

Latinoamérica es una región que posee una formación económica particular (Cueva, 1980), la cual está regida tanto por la teoría del capitalismo en general, pero también por el desarrollo histórico de las condiciones concretas del capitalismo en cada país y en cada época. Esto puede implicar una confusión metodológica al momento de hacer una lectura de lo que ocurre en la economía de América Latina; sin embargo, es necesario comprender que los países latinoamericanos son parte del modo de producción capitalista mundial y que a su vez desarrollan una propia fisionomía como parte de la “gran cadena capitalista imperialista mundial” (Cueva, 1980, pág. 31).

Así, el desarrollo en América Latina está marcado por la “existencia de una heterogénea matriz estructural” (Cueva, 1980, pág. 31), en donde se pueden encontrar formas o rezagos de modos de producción precapitalistas (Cueva, 1989) que se sitúan dentro de la dinámica del sistema capitalista, esta condición será denominada como “semifeudalidad” por Mariátegui (1928), y Cueva (1989) lo explicará de la siguiente manera: “En su decurso histórico ha ido conformando una estructura económica-social extremadamente heterogénea en la que se articulan sin solución de continuidad, desde formas de producción e instituciones arcaicas, hasta sectores “de punta”, técnicamente muy avanzados” (pág. 142).

La estructura económico social heterogénea adquirida por América Latina es el resultado de una construcción histórica con una trama particular que estará marcada por diversos modos de producción que funcionan en el seno del capitalismo y que de hecho lo perpetúan, dándole continuidad. Las formas en las que la economía se conduce determinan también las maneras en las que se reproducen las relaciones sociales de estos países, no solo al interior de los mismos, sino también en su posición frente a los países con el capitalismo más desarrollado y cuyos rezagos no son tan visibles como en nuestros países.

Esto a su vez desemboca en la existencia de vastos sectores económicos dentro de Latinoamérica que se supeditan al capital mundial, esto implica que los aparatos productivos de los cuales se valen, se subalternicen con el fin de insertarse en el mercado mundial. Este proceso conlleva a deformar una lógica interna de desarrollo (Cueva, 1980, pág. 32), con el fin de lograr dicha inserción dentro del sistema capitalista. A este proceso de atrofiamiento se le denominará como “desarrollo desigual”, al respecto Cueva manifestará:

Este desarrollo ha sido desigual y crítico en el sistema en su conjunto y en los países subdesarrollados en particular; así como la causa de la pauperización relativa y, a veces, absoluta de las masas trabajadoras, es un hecho que está fuera de duda pero no debemos olvidar que [...] ello forma parte del concepto mismo de desarrollo del capitalismo (Cueva, 1989, pág. 21)

El “desarrollo desigual” es una consecuencia necesaria para la perpetuación del sistema capitalista, es decir, en el devenir histórico es lo que se requiere para que este continúe existiendo. El desarrollo desigual produce conflictos tanto a nivel del marco teórico general del marxismo, como a nivel histórico y particular de cada país. En el primer nivel, las contradicciones del modo de producción capitalista se suman a las contracciones de las fases previas a éste, lo que complica la forma en la que se configura el aparato productivo tanto en América Latina como en el resto del mundo, cuya característica es la pauperización de la clase trabajadora, que a su vez es un hecho que se producirá en el sistema general mundial. En el nivel más particular, las dinámicas generan conflictos propios, la sociedad latinoamericana es subordinada dentro del sistema del mercado mundial, esto conlleva a que dentro de esta sociedad exista lucha de clases, pero que esta se constituya con un perfil propio.

Todo desemboca en un sistema retrógrado que no favorece en absoluto las formas autónomas de estructuración, muy al contrario, la conexión existente entre todos los

aparatos del sistema es lo que permite la entrega total de los mercados nacionales de los países latinoamericanos al capital transnacional. Con esto se estaría extrayendo el trabajo de los países latinoamericanos con el fin de sostener el sistema y solo así la burguesía, dueña de compañías multinacionales, puede continuar su enriquecimiento en detrimento de las clases trabajadoras del mundo. Para comprender cómo sucede este procedimiento de apropiación del trabajo de los países latinoamericanos (o no industrializados) por parte de las compañías multinacionales es necesario realizar una intromisión a la “teoría de la dependencia”.

La teoría de la dependencia fue tratada por diversos autores durante la década de los sesenta y permite explicar la “relación de subordinación entre naciones formalmente independientes, en cuyo marco las relaciones de producción de las naciones subordinadas son modificadas o recreadas para asegurar la reproducción ampliada de la dependencia” (Marini, 2008). Por esta razón, se partirá de las categorías propuestas por Ruy Mauro Marini, para comprender de qué manera los países de llamado “Tercer Mundo”, están sujetos a una relación de subordinación en el orden mundial.

En este sentido, Marini (2008) refiere la existencia de una “división internacional del trabajo” que se cumple explícitamente cuando en la integración al mercado mundial, los países latinoamericanos asumen como especialización en la cadena productiva ser quienes proporcionan la materia prima, sobre todo bienes agrícolas. Lo que se traduce en la constitución de una relación subalterna que perpetúa las condiciones de producción del sistema dominante. Así, la especialización en manufacturas de los países industrializados europeos no hubiera sido posible si no hubiera existido la producción agrícola y de materias primas proveniente de los países latinoamericanos: “el desarrollo industrial supone una gran disponibilidad de bienes agrícolas, que permita la especialización de parte de la sociedad en la actividad específicamente industrial” (Marini, 2008). De esta manera se profundizó la relación de dominación y dependencia entre las naciones.

Esto implicó que se originara un carácter contradictorio entre los países industrializados europeos (junto a Estados Unidos) y los países latinoamericanos en lo que refiere aumento de plusvalía absoluta y relativa. Por un lado, en los países industrializados desarrollaron más su productividad del trabajo junto a la explotación del trabajador (plusvalía relativa), cuyo logro se visibiliza en el excedente que sostiene la maquinaria del sistema económico capitalista. Pero, por otro lado, en contradicción con el crecimiento de la plusvalía relativa en los países industrializados, en América Latina incrementan las horas de

trabajo para la obtención de materia prima, lo que implica el aumento de la plusvalía absoluta sostenida en la explotación de los trabajadores.

Si bien los avances tecnológicos en la producción son un factor importante en el aumento de la capacidad productiva, la explotación del trabajador para la obtención de la plusvalía es el factor decisivo. En este sentido, el carácter de la producción de plusvalía ira en detrimento de la cuota de ganancia. Pareciera ser contradictorio, sin embargo, se explica por la forma en que la baja de cuota de ganancia se contrarrestará especialmente por un procedimiento que Marini presenta como el “aumento de una masa de productos [alimentos] cada vez más baratos en el mercado internacional” (Marini, 2008) que contribuirá a superar los mismos problemas que el carácter contradictorio de la acumulación del capital crea. Así, entre estos países se generará una dinámica económica a nivel mundial que se caracterizará por un “intercambio desigual” (Marini, 2008). Para explicar esta categoría Marini (2008) partirá por identificar el deterioro de la estructura económica mundial:

No es porque se cometieron abusos en contra de las naciones no industriales que éstas se han vuelto económicamente débiles, es porque eran débiles que se abusó de ellas. No es tampoco porque produjeron más de lo debido que su posición comercial se deterioró, sino que fue el deterioro comercial lo que las forzó a producir en mayor escala. Negarse a ver las cosas de esta manera es mixtificar la economía capitalista internacional (Marini, 2008).

Los papeles que cumplen los países industrializados y los que solo producen materia prima se fortalecen en la medida en que esto permite el desarrollo progresivo del mercado mundial. En este contexto el papel que cumple cada una de las naciones haría que existiese un “intercambio equivalente”; sin embargo, el mismo sistema, por su forma de funcionamiento y reproducción trata de burlar este tipo de intercambio, de esta manera “el intercambio desigual no constituye transgresión alguna a las leyes del capitalismo, sino que es el resultado de su más estricta aplicación” (Cueva, 1989, pág. 65).

Así, los países industrializados por su mayor productividad pueden reducir los precios de su producción y por tanto los precios del mercado, esto implica una mayor ganancia para dichas naciones. Además, estos países al producir bienes que otros países no realizan, pueden aventajarse y vender sus productos a precios superiores a su valor, de lo que se desprenden uno de los mecanismos del “intercambio desigual”. Las naciones que exportan materia prima se ven obligadas a regalar su fuerza de trabajo a cambio de mercancía que no lograrían obtener sin este tipo de intercambio.

De esta manera, la única forma de compensación de los países no industrializados es incrementando la masa de valor producida, es decir, aumentando la producción de materia prima. Para ello, el capitalista en países no industrializados necesariamente intensifica el trabajo, explotando al trabajador en detrimento de incrementar la capacidad productiva o también se prolonga la jornada de trabajo con el fin de lograr un aumento de la plusvalía. De esta forma, esta estructura permite que se produzcan fenómenos de explotación capitalista internacional. Esto conlleva a que se cree una mayor oferta de materias primas o manufacturas, de cuyo intercambio se piensa obtener mayor cantidad de dinero, con el fin de compensar la pérdida de ingresos generados por el comercio internacional. Así Marini (2008) afirmará:

En el marco de este intercambio, la apropiación del valor realizado encubre la apropiación de la plusvalía que se genera mediante la explotación del trabajo en el interior de cada nación. Bajo este ángulo la transferencia de valor es una transferencia de plusvalía, que se presenta, desde el punto de vista del capitalista que opera en la nación desfavorecida, como una baja de la cuota de plusvalía y por ende de la cuota de ganancia.

Se puede observar entonces que este mecanismo no actuó como una compensación de la baja ganancia en el mercado internacional, sino que implicó efectos opuestos a los esperados, haciendo que la extracción de la plusvalía absoluta fuera eje central de las economías nacionales; es decir, el problema no se resolvió en el aumento de la masa de valor producida, sino que incidió en la producción interna de los países desfavorecidos, específicamente en la explotación de los trabajadores. Esto lleva a Marini (2008) a la siguiente conclusión “de lo que se trata es de suprimir las relaciones económicas internacionales que se basan en el valor de cambio”, puesto que el hecho de formar parte del mercado mundial y la conversión que existe de producción de valores de uso por valores de cambio, desata un afán de ganancia de los países no industrializados que solo tiene como resultado la apropiación del trabajo excedente de los trabajadores de dichas naciones; es decir, se agudiza la explotación y con ella la extracción de la plusvalía absoluta.

La expansión del mercado mundial apertura la crisis de sobreproducción tanto en los países industrializados como no industrializados. Ya Marini (2008) explicaba cómo el proceso de compensación de los países no industrializados se basa en el aumento de la producción de una masa de materia prima y manufacturas. Así mismo, en los países industrializados, decanta en la sobreproducción de tecnologías. Este proceso transforma las condiciones sociales y culturales en las que los sujetos reproducen su vida. En el capitalismo

tardío las formas de vida se ven determinadas por las condiciones materiales de la sociedad en su conjunto, es decir, las manifestaciones culturales que toman forma en la sociedad están determinadas por su base económica. Lo que implica necesariamente la transformación sustancial de las relaciones sociales las cuales, por este hecho económico, entran en decadencia. Así, la explotación de los trabajadores se asienta en relaciones de subordinación aceptadas social y culturalmente; es decir, se va constituyendo una clase trabajadora que entiende la explotación como algo “natural” y “cotidiano”, reforzando las defensas del sistema capitalista. Se transforma en lo que Jacques Rancière (2005) denomina como “democracia de mercado”.

Al realizar un análisis exhaustivo se puede observar que las formas de convivencia social se han transformado y se han convertido en “el reino de los deseos ilimitados de los individuos en la sociedad de masas modernas” (Rancière, 2005, pág. 9). El capitalismo ha constituido en el consumismo una forma de vida para que el sujeto se inserte dentro del sistema. De hecho, la única forma en que este sistema se sostenga, requiere que hasta las poblaciones más desfavorecidas consuman desafortadamente las mercancías que se sobreproducen. Y para ello el aparato ideológico y cultural se encarga de crear nuevas “pasiones ávidas de satisfacción” (Rancière, 2005, pág. 16) y con ellas se revela la creación cultural por excelencia en el capitalismo: el desmedido individualismo.

Para Rancière (2005) el individualismo tiene su origen en la Revolución Francesa, la cual consagra los derechos de los individuos, más no de las colectividades. Otro hecho histórico que marca la disolución del lazo social fue la revolución protestante que separó a la iglesia, de la monarquía y la nobleza, atomizando a los individuos e inculcándoles una moral del trabajo individual (Rancière, 2005). Luego emergerá el pensamiento liberal que se constituirá como fundamento de todos los países republicanos, este a su vez se asienta en el derecho del individuo a constituir su propia fortuna, es decir, se exalta el afán de ganancia individual en detrimento de construcción de una sociedad donde nadie viva con opulencias, pero todos puedan vivir con dignidad. De esta forma la historia política y cultural se va convirtiendo en la historia del desgarramiento de las colectividades y los tejidos sociales.

Pero los derechos del individuo antes expuestos son una ilusión, puesto que los Estados defienden los intereses de las clases dominantes más allá de la individualidad de los sujetos. Así, el marxismo definirá los derechos del hombre como “los derechos de los individuos egoístas de la sociedad burguesa” (Rancière, 2005, pág. 31). Es por esto que Rancière (2005) se preguntará cómo saber quiénes son estos individuos egoístas y para ello

retomará a Marx quien “designaba con este término a los poseedores de los medios de producción; es decir, la clase dominante, a la que el Estado de los derechos del hombre servía de instrumento” (2005, pág. 31). Pero ahora en el capitalismo tardío, esta acepción se puede ampliar, incluyendo también a los “consumidores ávidos” (Rancière, 2005), que son individuos que, sin saberlo, colaboran con el sistema para su mantención.

En este sentido, el consumo no solo es realizado por las clases dominantes, se convierte en una forma cultural de vida, por lo cual las clases empobrecidas no solo entregarán su fuerza de trabajo para la reproducción del capital, sino también su ganancia para el consumo de las nuevas tecnologías que este sistema coloca como “necesarias” para la existencia. Sin embargo, este consumo no se dará en la misma medida en las clases trabajadoras, puesto que su poder adquisitivo es evidentemente menor, así Rancière (2005) manifestará:

La denuncia del «individualismo democrático» consigue encubrir, sin mayores gastos, dos tesis: la clásica de los poseedores (los pobres quieren siempre más) y la de las élites refinadas: hay demasiados individuos, demasiadas personas, aspirantes al privilegio de la individualidad. [...] La individualidad es una buena cosa para las élites, pero si todo el mundo accede a ella se transforma en una catástrofe de la civilización (2005, pág. 47).

Una de las instituciones sociales que más aporta en la construcción de estas subjetividades individualistas y de consumo es la escuela. En esta instancia los profesores ya no son vistos como transmisores del saber, sino que pasan a ser vendedores o trabajadores comunes, cuyos clientes son los estudiantes, quienes a su vez se convierten en jueces de sus maestros. De esta manera, la escuela se convierte en el reflejo de la sociedad de consumo, la mística alrededor de toda profesión, en el sentido de que cualquier quehacer está al servicio de la colectividad, queda completamente perdida. La docencia se vuelve un ejercicio banal y el estudiante se convierte en un consumidor indiferente de conocimientos. Por otro lado, si el fin de la educación supone la profesionalización de los individuos, cuyo carácter en épocas anteriores tenía un verdadero valor social o colectivo, hoy por hoy esta dimensión de cualquier tipo de profesión se ve aminorada a lado del rédito lucrativo que se piensa conseguir por especializarse en una rama profesional. La educación por tanto se convierte en mercancía y la escuela es el lugar donde se la vende, de esta forma la burguesía “ha hecho de la dignidad personal un simple valor de cambio. Ha sustituido las numerosas libertades escrituradas por la única y desalmada libertad de comercio” (Rancière, 2005, pág. 33).

Los Estados se constituyen también con esta misma lógica y sus democracias también. Por ello, las democracias del capitalismo tardío estarán caracterizadas por defender la propiedad privada: “las leyes e instituciones de la democracia formal son las apariencias bajo las cuales ejerce el poder la clase burguesa y son, asimismo los instrumentos de este ejercicio” (Rancière, 2005, pág. 11). La democracia en los Estados capitalistas toma entonces el discurso de “la diferencia” para exaltar “la multiculturalidad” y con esto las individualidades. Además, junto a este discurso se hace referencia a la “libertad” y no a la libertad de obrar colectivamente, sino a la libertad de obrar pensando solamente en “uno mismo”. La democracia no es el “idílico gobierno del pueblo por pueblo” (Rancière, 2005, pág. 16) significa esencialmente un aumento irrefrenable de las demandas individuales que presionan a los gobiernos (Rancière, 2005, pág. 17).

De la misma manera, la democracia también hace referencia a “la igualdad”. Esto no implica la generación de oportunidades para todos y todas, en este contexto esta concepción solo es válida en términos de la participación en la democracia electoral, se vive en “igualdad” en la medida en que se cumplen los derechos que benefician a que el funcionamiento del Estado capitalista se perpetúe tal y como es. Por tanto, no existe una igualdad real, o al menos el uso de esta concepción es paradójico en la medida en que para algunas circunstancias es aceptable, pero para otras no. Pero este término tiene su mayor aceptación cuando se remite a la “igualdad de la competencia mercantil”, la cual a su vez “descansa sobre la explotación brutal y desvergonzada, sobre la desigualdad fundamental de la relación entre el prestador del servicio-trabajo y el cliente que compra su fuerza de trabajo” (Rancière, 2005, pág. 34). Pero la igualdad se convierte en un peligro cuando existe un excesivo interés de las masas en participar e implicarse en la política nacional, es entonces que el Estado y el mercado a través de exacerbar las pasiones individuales controla a una población que de otro modo devendría en la toma de poder.

“Con el crecimiento del consumo de masas, la cultura quedaba dominada por un valor supremo, la realización de sí” (Rancière, 2005, pág. 37), por supuesto, esta realización nada tiene que ver con cultivarse a sí mismo, sino que está ligado a la “explosión de la cultura de supermercado” (Rancière, 2005, pág. 43). El ansia de “poseer”, la avidez de la ganancia económica, llevan finalmente al “individualismo democrático” (Rancière, 2005) que se plasma en una democracia ebria de consumo y llena de apoliticismo. La indiferencia a la vida política se convierte en un peligroso componente para la organización social, puesto que distancia el encuentro con el otro y aísla al sujeto en la búsqueda de su propio bienestar.

A diferencia del discurso oficial del capitalista, la exacerbación de la individualidad solo lleva a la homogenización. Este proceso es posible gracias a las industrias culturales de masas, las cuales generan una hegemonía cultural, pues se introducen en las vidas cotidianas sutilmente, construyendo en ellas ideología individualista. Además, las nuevas tecnologías de la información y la comunicación logran permear la ideología dominante a través de la repetición de los patrones culturales que el mercado requiere que los individuos interioricen. Se eleva por tanto todo un aparataje desde los ámbitos cotidianos hasta los más complejos de la vida, con el fin de descomponer toda forma solidaria de vida. De esta manera los imperialismos emergentes consiguen un apoyo más o menos importante.

En este contexto las clases medias, así como los sectores populares también se han ido transformando, son productos de estas nuevas dinámicas económicas, políticas y sociales. En estas se manifiestan prácticas inherentes a la degradación que han venido viviendo los sujetos y la necesidad de repensar la forma en la que los seres humanos habitan el mundo. Por ello que es importante reflexionar acerca de las posibilidades que tienen algunas existencias comunitarias, que transgreden las maneras de convivir dentro de este sistema.

1.2. Una alternativa al desarrollo capitalista: Transformación social desde “lo local” como germen para cambios estructurales.

Cuando se trata la categoría “local”, se apertura también la discusión sobre la dimensión práctica de la vida cotidiana. Lo local se traduce en el espacio concreto donde se reproducen las relaciones sociales y donde se forman los sistemas autónomos de estas reproducciones, estos a su vez son la base para constitución de la identidad colectiva (Moreano, 2003). Ahora bien, es importante sostener que “lo local” no está fuera de lo global, son dos instancias que se retroalimentan dialécticamente. En este sentido se puede sostener que lo global determina “lo local”, pero que este último también influye en las prácticas que se dan dentro de lo global.

Es por esta razón que existen muchas vías por las cuales el capitalismo puede introducirse en el tejido social de las comunidades, barrios u organizaciones que realizan sus actividades dentro de una localidad. “Tras el desarrollo local se filtran las agendas de privatización, es una vía para la mercantilización de aquellos ámbitos de la vida social que no estaban expuestos al mercado” (Torres Dávila, 2003, pág. 67). Las experiencias de

desarrollo local que se han introducido “exitosamente” en el sistema capitalista, han generado al interior de pequeñas poblaciones y territorios una irrupción en sus dinámicas. En estas emerge la competencia entre las familias que habitan un territorio común, lo cual contribuye a que las comunidades, barrios, etc., propendan a la fragmentación. A su vez, esto implica el ingreso de empresas transnacionales a los territorios sin mayores resistencias u obstáculos por parte de los habitantes del mismo, convirtiéndose en formas de privatizar y mercantilizar las prácticas cotidianas de vida o los modos locales de vida. Este fenómeno llama la atención y genera la reflexión sobre los procesos de relacionamiento social al interior de las localidades.

Es importante mencionar que hay mecanismos institucionalizados por los Estados que generan esta dinámica de colaboración con las empresas transnacionales y que a su vez legitiman las acciones que estas realizan dentro de un territorio, así “todas las prácticas del desarrollo local tienen como elemento común, ineludible o referencial, algún nexo con el gobierno seccional” (Torres Dávila, 2003). La estructura de la institucionalidad no es un problema en sí mismo, sino la defensa que se hace a través de esta de los intereses de la clase social dominante. Así Víctor Hugo Torres (2003) identifica cinco formas diferentes de implementar este tipo de desarrollo local abocados a perpetuar el sistema capitalista: La democracia participativa, el municipalismo, las regiones, la descentralización, la sociedad civil.

Con respecto a la democracia participativa, su existencia es producto de la modernidad y del hecho de que los gobiernos locales europeos en la década de los años cincuenta y sesenta no respondían a las expectativas de sus habitantes (Torres Dávila, 2003, pág. 60), por esta razón, se decide implementar el componente de la participación de la ciudadanía en la toma de decisiones de asuntos públicos. Sin embargo, es necesario observar que la democracia participativa está estructurada según la normativa de cada país, es decir, no existe una norma general para implementarla y, por tanto, dependiendo de cada legislación podrían emerger mecanismos que creen la ilusión de participación, pero que en la práctica solo encubren intereses puntuados con anterioridad por los mismos gobiernos locales.

El municipalismo refiere a “la tradicional práctica administrativa e institucional, llena de enmarañados procedimientos burocráticos y una densa gestión en la prestación de servicios públicos” (Torres Dávila, 2003, pág. 61). En este sentido, los municipios o gobiernos locales se convierten en una réplica minúscula del Estado nacional, es decir,

cumplen roles o funciones de gerencia y administración del espacio, como autoridad que decide sobre los problemas con lógicas verticales tradicionales. Esta forma de gobierno local es bastante ejercida en nuestro país. Al ser una forma tradicional de gobierno cierra completamente las puertas a la participación de la ciudadanía, lo que implica que el desarrollo local queda en manos de unas pocas personas quienes deciden en función de sus intereses, más no en las de los habitantes de una localidad.

Las regiones se refieren a la creación de este nivel intermedio entre lo local y lo nacional, donde se pretende generar ventajas competitivas y comparativas con el fin de generar sus propios recursos (Torres Dávila, 2003, pág. 62). El regionalismo es una apuesta que se hizo por concentrar riqueza en zonas más pequeñas que el espacio nacional, pero más grandes que el local, su carácter es mayormente administrativo, y genera bastante tensión debido a que es otro nivel de burocracia en la organización de un territorio, lo que vendría a implicar disputas entre los tres niveles por los recursos públicos. La regionalización es un tema de debate antiguo, que continúa en la línea de buscar una estructura de adecuada administración del Estado, pero de esta forma solo crea mayores trabas complejizando la organización de los recursos dentro de un espacio físico.

En referencia a la descentralización, esta adquiere fuerza por efecto de la crisis del Estado de bienestar europeo y del Estado desarrollista en América Latina, este desajuste hace que recaiga la gestión en los gobiernos locales, reduciendo las funciones del gobierno central y replanteando las estrategias de inversión a todo nivel (Torres Dávila, 2003, pág. 62). Esto da paso a que los gobiernos locales sean quienes realicen negocios directos con las empresas nacionales y transnacionales y que, por tanto, se constituya en la instancia más cercana a los grupos económicos dominantes o que maneje recursos proporcionados directamente por el Estado central sin consulta de la sociedad civil. De alguna manera la descentralización convierte a los municipios o gobiernos locales en empresas que gestionan el territorio de forma privada, donde los intereses de las personas que lo habitan, no tienen mayor injerencia en la forma en la que se realiza la administración.

Por último, está la sociedad civil, donde se pone énfasis en la construcción de ciudades o localidades competitivas y se piensa que la sociedad civil puede acceder de esta forma al mercado global. Sin embargo, este tipo de espacios no es muy fácil de crear, debido al desarrollo desigual, requerido por el mismo sistema que hace que se genere competencia, privilegiando a pocos espacios y dejando fuera a muchos otros.

Todas estas formas del llamado “desarrollo local” reproducen formas de una democracia devaluada, que se limita explícitamente a representar las relaciones sociales inequitativas del sistema capitalista, razón por la que es imprescindible contar con nuevas formas de constituir organización social, nuevas formas de construir el poder; en donde las relaciones económicas y culturales también generen, nuevas dinámicas entorno a la producción y reproducción de la vida. Se ratificará la necesidad de operar en una dirección ideológica distinta a las que el sistema capitalista propone en su conjunto. Por eso, en el marco de esta investigación se propone la construcción de alternativas a este tipo de desarrollo local donde las relaciones de poder local, estén mediadas por la reciprocidad y la igualdad, y donde además se fomenten otro tipo de valores que fortalezcan el tejido social.

“Lo local” se puede articular a otras instancias, con el fin de generar dinámicas de nuevo tipo, para transformar la realidad. Las dinámicas de “lo local” se concretizan específicamente en las diferentes formas en las que surge y se dinamiza la “organización social”. Es por ello que a continuación se reflexiona sobre la construcción de una organización, comprendiendo que se requiere construir ciertas estructuras al interior de una localidad con el fin de alcanzar los objetivos propuestos por dicho espacio.

Un teórico del marxismo había realizado una clasificación para la organización social, en donde diferenciaba al “movimiento espontáneo de masas” de “la organización consciente” (Lenin, 1981). Para este teórico, la actividad política requiere más allá de buenas intenciones. El elemento espontáneo es distinto al elemento “metódico” consciente (Lenin, 1981), puesto que el primero implica la unión de los sujetos para una causa común, pero sin dirección, sin planificación. Esto puede ser entendido como el activismo político desorganizado e intermitente. Un ejemplo de esto, lo podemos observar en el movimiento espontáneo de masas en Ecuador durante los años 90 con el “Levantamiento Indígena” y luego durante la Asamblea Constituyente en Montecristi entre los años 2007 y 2008 con los “movimientos, redes, grupos y coaliciones” que presentaban propuestas para la nueva Constitución de Ecuador. En ambos hitos históricos se conformaron diversas formaciones semiestructuradas que planteaban propuestas a los gobernantes de turno.

Dichas formas de organización incipiente, se tornaron en una fuerza popular que en un momento parecía que tomarían el poder político del país, para encaminarlo a un proyecto diverso, equitativo y más justo. Esto a su vez tuvo una gran atención mediática, la cual generó una suerte de esperanza en ciertos rincones populares, donde se sentía un agotamiento de las formas de gobierno político que se habían ejercido hasta esos momentos; sin embargo,

con el paso de los años, se pudo observar que tales movimientos fueron coyunturales, puesto que actuaron dentro de su realidad histórica, respondiendo a las necesidades de dicho tiempo. El problema con ello, es que no divisaron planes futuros, razón por la cual fueron perdiendo credibilidad frente a los sectores populares a los que decían representar.

Esto indica justamente una de las tesis que desarrollará Lenin cuando se refiere a cómo debe organizarse el movimiento obrero (o cualquier otro movimiento); y afirma: “El desarrollo espontáneo del movimiento obrero marcha precisamente hacia la subordinación suya a la ideología burguesa [...], pues el movimiento obrero es tradeunionismo [...], y el tradeunionismo no es otra cosa que el sojuzgamiento ideológico de los obreros por la burguesía” (Lenin, 1981, pág. 63). Esto implica que el movimiento espontáneo, tiene su norte en la construcción de reformas que mejoren las condiciones sociales de sectores específicos. No modifica de manera alguna la base estructural, sino que apela al mismo funcionamiento del sistema social y jurídico constituido por la burguesía, con el fin de obtener pequeñas reivindicaciones económicas. Es por esta razón, que Lenin (1981) afirmaba que el movimiento espontáneo se subordina a la ideología burguesa.

A su vez, los gobiernos de Latinoamérica que responden a los intereses de la clase dominante, es decir, a los grupos económicos de poder; utilizan el aparato estatal generado por la burguesía, para producir reformas que impidan una verdadera revolución estructural. Además, a través de los mecanismos antes mencionados, reproducen formas de dominación ideológicas de manera sutil, logrando que los mismos movimientos sociales acepten ser gobernados por la burguesía. Esto, genera otros fenómenos de fragmentación al interior de las organizaciones sociales incipientes las cuales, en su propio seno, han sostenido sujetos cuya formación ideológica ha sido descuidada. Por tanto, aprovechándose del prestigio ganado entre las masas, terminan usufructuando estas para construir plataformas políticas que les permita obtener un cargo dentro de la institucionalidad pública.

Con esto no se quiere decir que el movimiento “espontáneo” sea erróneo, al contrario, se puede entender al movimiento espontáneo como la forma embrionaria de la organización consciente (Lenin, 1981). Esto quiere decir, en teoría, que todo movimiento espontáneo con formas de planificación y de dirección política, con formación política para todos sus miembros, cuyos objetivos están sólidamente marcados y su horizonte fundamental sea la transformación estructural de la sociedad; tiene la posibilidad de constituirse como una organización “políticamente consciente”, cuyos esfuerzos están fijamente direccionados,

siendo difícil de fragmentar y contribuyendo a formar sujetos comprometidos con la construcción de una sociedad de nuevo tipo.

Por eso, en adelante, cuando se hace referencia a la “organización social”, se plantea específicamente la necesidad de pasar de la espontaneidad con la que se actúa dentro de los movimientos sociales; es decir de las buenas intenciones y el activismo que esto conlleva, a la necesidad de perfilar bien la labor que se va a realizar, con el fin de que los esfuerzos amainados obtengan en un momento dado su fruto. Esto implica a su vez planificación sistemática y el estudio ideológico de las ciencias que están al servicio del pueblo, más allá del mero sentimiento de activar acciones en contra del sistema capitalista.

En un acercamiento a las formas de organización en Latinoamérica, para Raúl Zibechi la emergencia de los nuevos movimientos sociales tiene un formato distinto a nivel organizativo. En este sentido, el concepto de movimiento social es difícil de aplicar a las organizaciones de mujeres, a los Zapatistas y otro tipo de articulaciones sociales. Esto se debe a que estas organizaciones populares tienen un planteamiento específico al que deben responder, a diferencia de otras tantas apuestas sociales donde no existe una dirección u organización interna (estructura) que permita una acción política más contundente (Machado & Zibechi, 2016).

Raúl Zibechi (Zibechi, 2008) expone la categoría “sociedades en movimiento”, para explicar que en Latinoamérica existen pueblos, comunidades, barriadas, en suma, sociedades, que han tomado un territorio, un espacio, en el cual han desarrollado su vida y producido sus propias formas de organización social que responden a sus realidades heterogéneas. Zibechi (2008) plantea que en este tipo de sociedades se crean formas de poder local paralelo al de la sociedad hegemónica, es decir, se crea un poder no estatal y por tanto son sociedades que se estructuran en base a lo que la misma organización colectiva proponga. Este tipo de sociedades tiene como características fundamentales: 1) el encontrarse en constante resistencia frente al Estado y; 2) el constituir relaciones sociales locales más justas y equitativas, opuestas a la sociedad capitalista, establecidas en principios como el cuidado y la solidaridad (Zibechi, 2008).

Zibechi (2008) no deja de mencionar que en este tipo de sociedad existen formas de organización construidas por las mismas comunidades (sociedades) y que además estas tienen una estructura que responden a sus realidades. Es en estas donde se visibiliza estas formas de relacionamiento del “mundo nuevo” (Zibechi, 2008). A través de ellas se hace

consciente las formas de opresión por parte del sistema, así como las maneras en que se debe luchar, resistir y organizarse.

Es necesario recalcar que tanto Lenin como Zibechi, insisten en la necesidad de una “organización social” que tenga una estructura definida por sus propias realidades históricas, esto es lo que permite que exista una dialéctica entre los planos ideológico y práctico, dándole operatividad a la organización y generando una verdadera transformación estructural. De esta forma, Lenin trabajaba en el plano ideológico en la toma de consciencia y organización de los soviets (asamblea de obreros, soldados y campesinos rusos), a través de lo cual se evitó el derramamiento de sangre masivo en la Revolución de Octubre y se instituyó el Estado Soviético. Así mismo, Zibechi plantea que las sociedades latinoamericanas, conforman sus propias formas de organización y se estructuran de tal manera que responden a sus realidades de manera anti hegemónica y anti capitalista, constituyendo de forma consciente su poder como pueblo a través de sus prácticas comunitarias, apelando al funcionamiento de un sistema social construido por ellos mismos.

Por otro lado, es importante observar que Lenin y Zibechi tienen planteamientos distantes con respecto al poder. Para el primero es imprescindible la toma del poder, en cambio el segundo advierte que no se requiere esto; para él, las sociedades latinoamericanas construyen poderes locales paralelos y distintos a los que tiene el sistema hegemónico. El planteamiento de este estudio invita a reflexionar en que no solo basta la construcción un poder distinto al hegemónico como plantea Zibechi, puesto que el sistema capitalista siempre intentará destruir dichas formas de organización popular o incluso aprovecharse de ellas mercantilizando sus experiencias. Asimismo, no basta con considerar a los sujetos como meros medios para la conquista del poder como se plantea desde el leninismo. Es necesario pensar que tanto la construcción del poder local como la destrucción del sistema capitalista, y por tanto la toma del poder por parte de los pueblos empobrecidos por este sistema, son dos momentos necesarios para transformar las estructuras de la sociedad.

El primer momento, es decir, la construcción del poder local planteada por Zibechi, genera una suerte de toma de consciencia de la realidad, es decir, a través de ella, los pueblos oprimidos por este sistema pasan de generar un “movimiento espontáneo” a ser una “organización consciente”, por tanto, pasan a planificar, a estudiar, a generar otras dinámicas al interior de las localidades. El segundo momento, la toma del poder, concepción clásica del marxismo-leninismo, permite la construcción de una sociedad en donde las masas empobrecidas se convierten en hegemonía y, por tanto, se encuentran en constante

movimiento con el fin de erradicar toda forma del régimen que les presidio. Este segundo momento solo es posible si existe un fuerte consciencia política e ideológica desarrollada en el primero momento.

Para desarrollar este primer momento, que es lo que interesa en este estudio acerca de “lo local”; el pensamiento marxista, sobre todo desde la experiencia histórica de la lucha del pueblo chino, y que actualmente está siendo muy utilizado por los Zapatistas y los Kurdos, propone como una forma práctica de organizar a la población, lo que se denomina como “bases de apoyo”. A diferencia del desarrollo local, planteado como estrategia de intromisión del mercado capitalista en la vida local, las “bases de apoyo” están constituidas como baluartes políticos, económicos y culturales (Mao, 1976), es decir, en estos espacios se trabaja no solo por mejorar la calidad de vida material de las personas, sino también transformar las formas en las que se dan y se reproducen las relaciones sociales con la finalidad de alcanzar una equidad real, basada en principios como: la solidaridad, la reciprocidad, el cuidado del otro, etc.

Las bases de apoyo son unidades estructuradas de organización social, construidas en territorios específicos (Mao, 1976). Estas cumplen ciertas características: se encuentran en zonas rurales, tienen autonomía frente al Estado, tienen objetivos políticos establecidos horizontalmente y genera estructuras organizadas para la planificación y ejecución de los mismos, generan sus propias formas de producción y comercialización, se interesan porque los miembros de sus espacios tengan formación y educación política, manifiestan abiertamente su lucha contra el sistema capitalista, entre otras características de un desarrollo local y comunitario revolucionario.

Las “bases de apoyo” son creadas en zonas rurales porque son los lugares más alejados de las ciudades y los centros de poder; en estos espacios el Estado no puede ingresar, precisamente por su lejanía. Además, estos lugares son el resultado de la misma construcción de los centros-periferias, propios del capitalismo moderno, los que devienen en espacios de abandono y olvido, o lo que es lo mismo, espacios que los grupos económicos de poder no quieren ver. En estos lugares es posible generar procesos sociales de transformación a largo plazo, debido que existen las condiciones para desplazarse dentro de ellos e inventar dinámicas fuera de la mirada panóptica de la gestión del poder estatal (De Certeau 1996).

En estos espacios se puede crear, si se quiere, una suerte de reglamentos propios, diferentes a la normativa estatal que responde a los intereses de la burguesía y del mercado. Por tanto, un trabajo clave que realizan las “bases de apoyo” es la construcción y consecución

de objetivos políticos claros los cuales, a su vez, para ser puestos en práctica, requieren una organicidad. No existe una sola forma de estructurar una organización, ejemplos de esto son los “municipios autónomos rebeldes zapatistas” en México y las “unidades femeninas de protección” en Kurdistán, cuyas estructuras son distintas y responden a sus propias realidades históricas, sin embargo, como estructuras propician que exista responsabilidades y orden sobre sus acciones políticas.

Por lo general, las zonas elegidas para una base de apoyo son espacios empobrecidos por el sistema, por lo cual existen distintos tipos de necesidades tanto a nivel material como en las relaciones sociales que en esos entornos se produce. Por ello es que dentro de las “bases de apoyo”, lo que se pretende es que la organización y la planificación orienten a que el trabajo sea colaborativo, constituyendo relaciones sociales de producción equitativas, donde no existe un “patrón”, y las responsabilidades son repartidas para todos los miembros de la sociedad. Así mismo, la producción no tiene el fin de convertirse en una mercancía que compita en el mercado, sino la de generar productos y servicios que beneficien a toda la población en su conjunto.

Por otro lado, para que las “bases de apoyo” se puedan sostener se requiere que dentro de estas exista una formación política comprometida con la transformación de la sociedad, este tipo de educación es fundamental porque permite la toma de consciencia, para que se eleve las luchas por reivindicaciones económicas a luchas políticas conscientes y organizadas. Una vez que una base apoyo, toma consciencia política de su situación en el mundo, de las formas de relacionamiento que generan inequidad, es posible, emprender junto a ellas, un proyecto profundo de transformación. Solo a través de una educación comprometida con el pueblo, es posible generar otras formas de pensar el mundo y actuar en él.

También es importante manifestar, que este tipo de proceso, como resultado de interacciones humanas, trae consigo también muchas contradicciones. El que estos espacios hayan sido abandonados como resultado del sistema que los gestó (y que los necesita para seguir reproduciendo inequidades), no significa que los valores o formas de relacionamiento no se hayan permeado a estas zonas, muy por el contrario, el individualismo, la codicia desmedida, la acumulación, el consumismo, son formas de relacionamiento social producto del sistema en el cual vivimos. En este sentido, “lo local y lo comunitario” no son acogidos como formas de sostenimiento o relacionamiento social; muy por el contrario, la formación

que se recibe en el sistema educativo formal prepara a los sujetos para competir entre ellos por ser los más “exitosos” en su contexto social.

Por esta razón, es necesario saber que no es sencillo levantar una base de apoyo, que requiere mucho trabajo y esfuerzo por parte de personas que tengan la confianza puesta en este tipo de procesos sociales y organizativos. Incluso es posible que existan lugares que no admitan la lucha contra el sistema capitalista y que sea apática o tenga miedo de llevar a cabo cualquier tipo de proceso político. Por tanto, la constancia en el acompañamiento a comunidades o espacios que se puedan constituir como bases de apoyo es fundamental, está es una forma de constituir el desarrollo local y comunitario.

La construcción de “bases de apoyo” en la actualidad, puede ser tomada como una idea utópica; sin embargo, lo que se pretende constatar aquí es que no es solamente una construcción teórica idealista, es una práctica que aún se realiza en ciertos lugares del mundo, no solo en México o Kurdistán, también en España, India, Ucrania, etc. donde existen iniciativas de este tipo. Se propone teóricamente esta forma de organización social porque posee una estructura que facilita el trabajo político y es una alternativa al desarrollo local y comunitario, con miras a transformar la sociedad. Existen otras maneras de realizar esta misma labor, pero como en el principio de este apartado se explicó, muchas de ellas continúan respondiendo a las lógicas del Estado burgués y, por tanto, a las lógicas del mercado capitalista.

1.3. La autonomía de resistencia: Conceptos desde la experiencia intercultural zapatista

Latinoamericana, en su devenir histórico, han tenido diversas formas de resistencia por parte de los pueblos indígenas ancestrales quienes, en su búsqueda de liberación y autonomía, no han dudado incluso en ofrendar su vida a las causas comunes. Sin embargo, se resalta en este estudio la experiencia intercultural zapatista, puesto que es una de las emergencias populares existentes en la actualidad y que permiten analizar el núcleo del problema teórico de esta investigación, que es la autonomía. En este sentido, es importante realizar una contextualización del origen y consecución del denominado “Movimiento Zapatista” (Martínez Espinoza, 2007).

El Ejército Zapatista de Liberación, grupo indígena armado de México, hace su aparición el primero de enero del 1994, después de casi diez años de haberse organizado en

las comunidades indígenas de Chiapas. El desarrollo económico de México, en ese momento de la historia, implicaba la salida de las industrias y el ingreso de las maquiladoras. Como cualquier desarrollo en el capitalismo, las condiciones laborales iban en detrimento de la producción que genere réditos a la burguesía mexicana, empobreciendo más a la población que ya se encontraba excluida de este sistema.

Es por ello que la sublevación en Chiapas, constituyó un hito histórico, ya que era la población indígena armada la que declaraba la necesidad de una transformación profunda del sistema social (Ceceña, 2004). Dirigidos por el Comité Clandestino Revolucionario Indígena, el EZLN empieza su accionar político militar, resistiendo a las bombas enviadas por el gobierno mexicano a la zona del levantamiento (Ceceña, 2004). Es ahí, que la sociedad mexicana se levanta en protesta para exigir un alto al fuego y apoyar a los zapatistas en sus demandas por trabajo, tierra, techo, alimentación, salud, educación, independencia, libertad, democracia, justicia y paz. (Ceceña, 2004).

Como se puede observar, el brazo armado, es decir, el EZLN necesitaba trabajar con todos aquellos sujetos que, mostrando simpatía por su propuesta, la apoyaban con acciones específicas. De esta forma, se constituyen las “bases de apoyo” en el “Movimiento Zapatista”, a este se adhieren todos los actores que promueven las demandas del EZLN, pero que no pertenecen a la organización política militar. Por tanto, el “Movimiento Zapatista” está integrado por: “el EZLN, las comunidades indígenas civiles zapatistas de base; y la sociedad civil nacional e internacional” (Martínez Espinoza, 2007, pág. 98). El discurso zapatista del que se partió en principio por parte de su brazo armado, se puede resumir en estas ocho ideas:

- 1) La crítica a un sistema político, económico y social que es excluyente y, ante ello, la propuesta de enfrentarlo con la rebeldía de quienes son excluidos.
- 2) La negativa a tomar el poder político oficial porque “está viciado” y, ante ello, la construcción de uno alternativo “democrático y justo”.
- 3) La construcción del bienestar colectivo de forma autónoma, debido a la incapacidad de las instituciones oficiales.
- 4) El rechazo a las reglas, procesos y actores de los sistemas políticos oficiales debido a que son “corruptos”.
- 5) El respeto a la otredad como sustento moral de su lucha.
- 6) La redefinición del sujeto de cambio: de explotado a excluido.
- 7) La búsqueda constante del diálogo y la creación de espacios de discusión para que todas “las resistencias” se unifiquen sin la hegemonía de una de ellas.
- 8) La convicción de actuar según sus ritmos y experiencias propias (Martínez Espinoza, 2007, pág. 98) .

Luego el Movimiento Zapatista utiliza diversas estrategias de acción entre ellas: el diálogo con los gobernantes de México, los encuentros con otras luchas para crear

lineamientos para enfrentar al sistema económico y político, acercamiento con las entidades internacionales que puedan apoyarlos y finalmente, la más notable para esta investigación, “la construcción autónoma de recursos, medios y procesos para la subsistencia y sostenimiento de las comunidades indígenas zapatistas de base” (Martínez Espinoza, 2007, pág. 99). A partir de este último punto se crean dos instancias: las Juntas del Buen Gobierno y los Caracoles, que son instituciones de la autonomía zapatista.

Los zapatistas gestionan la política a través de tres niveles: la Asamblea, los Municipios Autónomos Rebeldes Zapatistas (MAREZ) y las Juntas de Buen Gobierno junto a los Caracoles. La Asamblea está conformada por todos los habitantes de una comunidad en rebeldía, en este sentido, toman todas las decisiones políticas entre todos, inclusive las dignidades que ejercerán un control, como la policía. Toda dignidad está sujeta al cese de sus funciones de forma inmediata, si así lo requiriera la comunidad. Las Asambleas son realizadas en forma abierta, sin una forma de regularlas formalmente. Su duración varía, de tal manera que puede llegar a mantenerse durante semanas. En estas asambleas se eligen delegados que son quienes tienen el trabajo de entregar la información recogida en la Asamblea a instancias mayores.

Un MAREZ es la integración de varias comunidades en rebeldía y tanto las Juntas de Buen Gobierno como los Caracoles son la reunión de varios MAREZ. Generalmente se confunde a las Juntas de Buen Gobierno con los Caracoles puesto que se refieren al mismo espacio territorial; sin embargo, “los Caracoles son el espacio de encuentro entre las comunidades indígenas zapatistas y la sociedad civil que los apoya, mientras que las Juntas de Buen Gobierno se refieren a procesos de gestión política al interior de las comunidades zapatistas” (Martínez Espinoza, 2007, pág. 108). Las Juntas de Buen Gobierno a nivel regional se encargan de fortalecer: “1) la práctica de su autonomía, 2) la satisfacción de sus condiciones mínimas de subsistencia, 3) la aplicación de principios democráticos propios en sus procesos de gobierno, y 4) la resistencia frente a las condiciones de hostigamiento a las que están expuestas” (Martínez Espinoza, 2007, pág. 99).

Esta práctica de los Zapatistas invita a reflexionar sobre las implicaciones de la autonomía. Y de ello se entiende que, “la autonomía se deriva de la autodeterminación, que es la capacidad y derecho de un pueblo para disponer de sí mismo” (Martínez Espinoza, 2007, pág. 100). En este sentido, la autodeterminación, como acción que lleva a los pueblos a gestar procesos de desarrollo propios en el marco de un Estado con el cual se vive constantemente en negociación, posee varios elementos que se pueden identificar como

necesarios para el ejercicio de la autonomía, entre ellos están: el territorio, el control de los recursos de ese territorio, un gobierno propio, mecanismos de protección para los elementos culturales propios y facultades para participar como grupo autonómico en instancias del Estado (Martínez Espinoza, 2007).

A diferencia de los Municipios, Gobiernos Autónomos Descentralizados u otras figuras estatales que entran dentro del marco de la legalidad, los Zapatistas han practicado su autonomía de manera informal, fuera de la normatividad del Estado. Por lo tanto, su autonomía se ha ejercido como una práctica de resistencia, dando a entender que no existe un modelo único para el ejercicio de la autonomía; sin embargo, los elementos mencionados están siempre presentes y son los conceptos teóricos que se van a analizar.

Como ya se había mencionado el territorio es uno de los ejes fundamentales de la autonomía. Se entiende como territorio al “área que traza fronteras que delimitan al grupo autonómico” (Martínez Espinoza, 2007). En el caso de los zapatistas, el territorio se declaró autónomo de forma unilateral; es decir, sin permiso de nadie. Lo que causó dos fenómenos: “el de dispersión y el de tensión de sus fronteras” (Martínez Espinoza, 2007). El primer fenómeno se refiere a que no todas las comunidades aledañas a las bases de apoyo zapatista, están de acuerdo con ser parte de las Juntas del Buen Gobierno y con ellos de los Caracoles. Algunas de hecho, siguen formando parte de la institucionalidad del Estado, y conviven con las comunidades indígenas zapatistas, a través de la mediación, es decir, habitan dichos territorios, aunque no comparten la ideología, ni las formas de organización del zapatismo. Todo esto genera una dispersión en la conformación del Movimiento Zapatista.

Por otro lado, las fronteras permanecen en constante tensión, debido a que no solo las comunidades que no están de acuerdo con el proyecto zapatista son un símbolo de acoso de parte del Estado, sino también porque existen agrupaciones que encontrándose de acuerdo y sintiéndose identificadas con este proyecto de rebelión, se encuentran lejos unas de otras, lo que a veces hace que la espacialidad en donde se mueve el Zapatismo se vaya dilatando. Como se puede observar la constitución de territorio zapatista no es homogénea, se encuentra en constante disputa intracomunitaria y con el Estado y está basada en una filiación identitaria que se adscribe al proyecto político del zapatismo.

Otro elemento importante de la autonomía es la autogestión, entendida como la obtención de recursos propios y la autonomía en la toma de decisiones relacionadas con el uso de estos (Martínez Espinoza, 2007). Los zapatistas no aceptan recursos provenientes del gobierno, puesto que manifiestan que estos recursos no están encaminados a resolver el

problema estructural que afecta de fondo a las comunidades. Por ello los zapatistas, reparten las tierras de sus territorios en forma equitativa a cada familia. El trabajo en el campo es colectivo según los cultivos y las fases del ciclo productivo. La economía doméstica está basada en la siembra de maíz, frejol, chile y café (Martínez Espinoza, 2007).

Sin embargo, no se quedan a nivel de la economía doméstica, han logrado conformar una organización de producción y comercio sobre la base de las comunidades, vinculándose entre MAREZ (comercio entre comunidades) y Caracoles (comercio con la sociedad civil que apoya el proceso del movimiento zapatista). Por lo cual existe una red interna y externa que permite el intercambio de productos. Para ello se han valido del modelo cooperativo, que involucra no solo la cosecha de productos, sino también la manufactura de artesanías. Un ejemplo de ello, es el café “Mut Vitz”, que es reconocido como producto zapatista, pero que a diferencia de las mercancías que benefician a una empresa, este café beneficia a toda la estructura a la que pertenece. En este sentido, las ganancias obtenidas por la venta del café Mut Vitz, sirven como base para realizar otros proyectos autonómicos relacionados con la salud y educación de las comunidades indígenas zapatistas (Martínez Espinoza, 2007).

De igual forma, la administración de estos recursos comunitarios se realiza sobre la base de acuerdos entre todos los miembros en Asamblea. Incluso, si existiesen proyectos de ONG's que quieran vincularse en la dinámica zapatista, pasan por un riguroso proceso de selección por parte de las Juntas de Buen Gobierno y las comunidades. Finalmente, son ellos quienes dirigen los proyectos a la consecución de sus fines, haciendo de lado los intereses de los agentes externos. La autogestión no funciona solo como una forma de obtener recursos propios, sino que responde a un proyecto político, buscando legitimarse como otra forma de generar relaciones sociales de producción equitativas (Martínez Espinoza, 2007).

El autogobierno es otro elemento para el ejercicio de la autonomía. Este se refiere a autonomía política. “El principio sobre el que se construye el autogobierno zapatista es el “mandar obedeciendo”; que indica que quien gobierna debe hacerlo siempre atendiendo a las necesidades y decisiones de los gobernados” (Martínez Espinoza, 2007, pág. 103). Como ya se había mencionado, las decisiones son tomadas en Asambleas, en donde existe la participación de todos los miembros de la comunidad. Estas decisiones pasan por el consenso o la argumentación y alimentación de las ideas. Los cargos políticos son rotativos, los responsables de la administración no reciben remuneración alguna y su ejercicio es removible. Esto se ha hecho con el fin de que no exista un enriquecimiento ilícito por parte de las autoridades designadas (Martínez Espinoza, 2007).

La identidad es el último elemento para el ejercicio de la autonomía, se entenderá por identidad al discurso que construye un imaginario de lo colectivo y lo común entre distintos sujetos y culturas. En la construcción de la identidad zapatista se analizan tres factores importantes: lo político, lo religioso y lo étnico. En el factor político, la construcción identitaria se realiza sobre la adscripción al proyecto político zapatista, quienes encuentran en dicho proyecto una forma de ver el mundo y accionar en él, adquieren una identidad definida por la ideología.

Con respecto al aspecto religioso, igual que en cualquier parte del mundo, existe una pugna entre la matriz cultural indígena y occidental, razón por la cual las manifestaciones religiosas son un sincretismo de ambas. Así las deidades en las que se cree o las que se rinde culto, también adquieren identidad zapatista, ejemplo de ello es el mural de la Clínica principal de Oventik (un territorio zapatista) donde se muestra a la Virgen de Guadalupe con un pasamontaña protegiendo al EZLN (Martínez Espinoza, 2007). En este sentido, existe mucho influjo de la teología de la liberación, así como de la misma cosmovisión de los pueblos ancestrales puesta en marcha junto a un proyecto político como es el zapatista.

En referencia al componente étnico, la mayor parte del territorio chiapaneco donde se asienta el zapatismo está conformado por distintas comunidades indígenas; lo que hace muy ricas las relaciones interculturales. Pero no solo se encuentran distintas etnias, también en las comunidades habitan mestizos, razón por la cual la convivencia está permeada por un diálogo de diversos. Lo central en la conformación de la identidad es la idea de comunidad, pues en esta se recrean las relaciones sociales formando una identidad regional zapatista.

Finalmente es importante mencionar que las identidades zapatistas están construidas sobre la violencia. Debido al acoso que vive por parte del gobierno mexicano, los territorios zapatistas son territorios en resistencia. La construcción identitaria zapatista no está exenta de conflictos, existen disputas entre quienes asumen el proyecto político como propio y quienes no lo aceptan. Esto ha provocado la fragmentación de las comunidades; sin embargo, es parte de todo proceso constitutivo de una autonomía en resistencia.

CAPÍTULO 2

CONSTRUCCIÓN DE AUTONOMÍA LOCAL EN EL SISTEMA DE EDUCACIÓN INDÍGENA DE COTOPAXI

“Volveré y seremos millones”

Túpac Katari.

El Sistema de Educación Indígena de Cotopaxi (SEIC) es la histórica conjunción de centros educativos comunitarios dentro de la provincia de Cotopaxi, que guardan entre sí una relación con fines educativos y de desarrollo local y comunitario. El SEIC crea la Unidad Educativa Jatari Unancha, institución reconocida por el órgano rector de la educación básica y media (Ministerio de Educación), con el fin de organizar alrededor de esta a todos los centros comunitarios que lo conforman. Sin embargo, el SEIC no se limita a esta labor. A partir de este vínculo entre los centros educativos y las comunidades en los que estos se localizan, se contiene y cataliza todos los demás proyectos que impulsan la autonomía local de ciertas comunidades en la provincia de Cotopaxi.

El SEIC, es el resultado del mandato popular, de la necesidad de generar una educación que no solo contribuya a formar seres humanos con una reflexión crítica de su situación en el mundo, sino que rebasa su función educativa para constituirse en un eje alrededor del cual las comunidades generan procesos organizativos que reivindican luchas ancestrales por la tierra, por el respeto a su cultura y por la participación social en la construcción política del país.

En este capítulo se realiza el análisis de la autonomía local del Sistema de Educación Indígena de Cotopaxi. Para ello se retoma las condiciones en las cuales se originó esta experiencia a nivel nacional, como provincial, rescatando con especial énfasis la actuación de las comunidades indígenas frente a las adversidades históricas que se presentaron en dichos momentos y espacios.

Además, se efectúa una síntesis de las formas en las que se presenta el desarrollo local y comunitario autónomo en la actualidad. Con el fin de analizar en ellas las categorías que contribuyen a que este sea un referente de “autonomía local”. Finalmente se hace una reflexión sobre los aportes que esta construcción autonómica tiene en las comunidades

indígenas de Cotopaxi, tanto en el tejido social al interior de las comunidades, como su potencial para constituirse en organizaciones que luchan por la transformación social.

2.1. La situación del Ecuador en los inicios del Sistema de Educación Indígena de Cotopaxi

Durante las décadas de los setenta y ochenta, momento en el que emergen las primeras raíces de lo que será el SEIC, encontramos que, en Ecuador, existe por un lado un crecimiento demográfico impresionante. De los cuatro millones de habitantes que existían durante 1962, aumenta la población a seis millones para 1974 (Ayala Mora, 2015). Las provincias que actuaban como centros de poder (Pichincha y Guayas) se empiezan a nutrir por la migración interna que emerge como un fenómeno social en el país y el número de habitantes en estas crece exponencialmente.

Esto a su vez implicó la acelerada urbanización, de las dos principales cabeceras cantones de las provincias antes mencionadas, es decir, Quito y Guayaquil. Ambas ciudades desarrollaron una infraestructura con vías y edificaciones modernas. A la par, se generaron periferias en estos espacios, emergieron barrios urbano-marginales, cuya infraestructura y saneamiento era mínimo, para poblaciones migrantes que cada vez más llenaban estos centros urbanos. Los migrantes a su vez realizarán actividades económicas informales (Luna Tamayo, Andrade Stacey, & Alvarado, 2004).

Todas estas transformaciones demográficas y espaciales se deben a un cambio en el modelo económico. Durante los años sesenta cae la exportación bananera y con ella entra en crisis el modelo primario agroexportador, reflejando con ello un desgaste de las estructuras económicas tradicionales (Luna Tamayo, Andrade Stacey, & Alvarado, 2004). Es por esto que a partir de los años sesenta habrá diferentes intentos que promoverán el desarrollo industrial y la racionalización del agro, modernizando algunas de sus ramas más importantes. En este sentido uno de los cambios más importantes de la década de los sesenta y setenta es la promulgación de la Ley de Reforma Agraria:

“La ley de 1964 y los decretos de 1970 contenían muchas disposiciones modernizantes. Las principales fueron: La prohibición de formas de trabajo no salariales en el campo; la entrega de los huasipungos a sus poseionarios ancestrales, como compensación por prestaciones no pagadas; la reversión al Estado de tierras no cultivadas luego de un período” (Ayala Mora, 2015, pág. 142)

En este sentido, desde el ámbito de las reformas legales, se suprimen las relaciones de la hacienda, y obligan a los dueños de las mismas a realizar la entrega de tierras a los huasipungueros que en ellas habitaban. Esto no sucede como una obra de beneficencia por parte de los latifundistas, la estructura capitalista se deshace de la antigua forma hacendataria por la necesidad que tiene el Estado, en plena modernización, de la liberalización de la mano de obra concierta, para que pase a formar las filas de los futuros obreros y campesinos asalariados. Aunque también fue una respuesta por parte del Estado, para aplacar las fuerzas populares, puesto que los campesinos ya venían realizando un camino en la lucha por la tierra.

Es importante manifestar que esta reforma no acabó de modo alguno con la pobreza de los sectores populares, dado que las tierras fueron dispuestas de tal manera que la tierra productiva fue entregada en su mayoría al sector privado, y la gran mayoría de campesinos fueron desplazados a zonas de escasa productividad. Por tanto, la tierra siguió concentrada en pocas manos y se patentó la existencia del minifundio entre los campesinos que si alcanzaron a tener una zona productiva. A su vez, el minifundio los ha llevado a tener poca rentabilidad porque lo que producen no es suficiente para satisfacer sus necesidades básicas, razón por la cual la gente del campo decide migrar.

Por otro lado, en manos privadas, la tierra y la inversión se destinaron en gran parte a la ganadería y a algunos alimentos que serían materias primas agrícolas para la industria, como las oleaginosas. Sin embargo, la caída de precios de productos de exportación como el banano y el cacao, golpearon duramente a los pequeños productores. Todo esto transformó al país en una entidad dependiente de los alimentos del exterior, así como de su tecnología para el agro. La modernización en el campo no generó mayores beneficios para los sectores populares, quienes continuaron en la pobreza, ya sea por no encontrar fuentes de trabajo, o si es que las encontraban lo hacían en pésimas condiciones laborales. Otra constante fue la falta de servicios básicos, así como de medios de comunicación que a pesar de las épocas de modernización seguían sin llegar al campo ecuatoriano (Luna Tamayo, Andrade Stacey, & Alvarado, 2004).

A inicios de la década de los setenta y con el decaimiento del modelo agroexportador, el país acoge un nuevo modelo económico: la explotación petrolera. Experimentando uno de los mayores auges de su historia. Esto se debió a que a principios de esta década los precios del petróleo a nivel internacional se elevaron: “El precio de referencia, que en agosto de

1972 era de 2,56 dólares por barril, pasó a 13,90 dólares en enero de 1974. En 1981 llegó a 40,40 dólares norteamericanos” (Ayala Mora, 2015, pág. 146). Aunque los precios bajaron más tarde, el Estado había logrado controlar la producción y comercialización del petróleo, a través de la creación de una empresa estatal para este fin.

Este cambio generará condiciones para el surgimiento de un nuevo modelo de dominación, cuyo acento se concentrará en la modernización acelerada del Estado:

El presupuesto anual del gobierno se elevó de 5.721,8 millones de sucres en 1970, a 62.490,2 millones en 1981. Se construyeron obras de infraestructura, especialmente vías de comunicación. Se racionalizaron los servicios de salud con un ministerio. Se invirtió en educación, saneamiento ambiental, comunicaciones y electricidad, controlada por INECEL, ente estatal que realizó grandes inversiones en generación eléctrica. Con ingresos públicos se pagaron la importación subsidiada de alimentos y el aumento de la burocracia [...]. El Estado se convirtió en empresario, a veces como dueño único o asociado al capital extranjero o nacional [...]. La inversión estatal en el sistema financiero y la empresa no era competencia del sector privado. Apuntaló la concentración de capital. Los principales beneficiarios de la bonanza fueron sectores más modernos y dinámicos de la burguesía, aliados al capital foráneo. La intervención estatal y el manejo de los ingresos petroleros alentaron el crecimiento económico, la expansión del mercado y el desarrollo fabril. Pero un problema central del Estado fue convertir sus ingresos en capital productivo. Cuando las instituciones creadas por el Estado para realizar el proceso maduraban, los recursos petroleros empezaron a escasear. Adicionalmente, los precios de artículos de primera necesidad subían más rápido que los ingresos; la migración del campo a la ciudad se aceleró y proliferaron los cinturones urbanos de miseria; la inflación creció y se volvió crónica (Ayala Mora, 2015, pág. 147)

Si bien es cierto, a principio de la década de los sesenta y también en los setenta, la industria tuvo un gran empuje y se desarrolló gracias al boom petrolero, también es cierto que dicho beneficio no alcanzó para generar una industrialización dentro del país. Por un lado, porque fallaron las políticas de sustitución de importaciones promulgadas por el Estado. Pero, por otro lado, porque la industria restringió su producción a las clases medias y altas, gravando el mercado para productos que satisficieran las necesidades básicas.

En este contexto temporal, el sistema financiero se fortaleció, de igual forma gracias a las exportaciones petroleras, el flujo del capital que esto provocó incrementó el ingreso de bienes suntuarios. Los grupos poderosos transfirieron sus ganancias al exterior haciendo de otros países, como Miami, su residencia habitual. Es en esta época donde va emergiendo poco a poco la burguesía compradora, con ella crecen rápidamente los centros comerciales, las empresas distribuidoras, los supermercados, etc. Así mismo, los bancos crecen en número, los cuales solo pudieron ampliarse por la participación de capital extranjero, con

una elevada tendencia a concentrarse en pocas manos, así “en 1979 solo 52 personas poseían el 46% del capital de la banca privada, y el 40% del capital se concentraba en solo cuatro bancos” (Ayala Mora, 2015, pág. 145)

De esta manera, el capitalismo va penetrando profundamente en toda la estructura socioeconómica del país, acentuando su dependencia con las grandes potencias mundiales y con ello logrando su inserción en el mercado mundial como subordinado de las mismas. La modernización no trajo homogeneidad social, el desarrollo del capitalismo fue profundamente desigual al interior del país. Junto con los avances tecnológicos y el crecimiento económico, se mantuvieron y se acentuaron diferencias entre los sectores populares y los sectores de clase media y alta (Luna Tamayo, Andrade Stacey, & Alvarado, 2004).

Además, la modernización del Estado en esta época fue causa de controversia entre los diversos actores de la sociedad, puesto que a pesar que se intentó racionalizar el campo a través de la reforma agraria, en 1974 hubo una interrupción por parte de las cámaras de agricultura, quienes intensificaron su presión al gobierno, al que acusaban de estatista y destructor de la empresa privada. En 1975 con el fin del auge petrolero, el déficit fiscal creció. Subieron los impuestos de las importaciones no esenciales en un intento de favorecer a la industria. La cual a su vez no defendió al gobierno de turno (Luna Tamayo, Andrade Stacey, & Alvarado, 2004).

En referencia a las organizaciones sociales de la época, los partidos tradicionales de la primera mitad del siglo XX, es decir, el Partido Conservador y el Partido Liberal, habrían perdido sus fuerzas, razón por la cual se hallaban debilitados y se dividieron. De ellos surgirán otros partidos cuyo objetivo se ha centrado en cambios a la reforma, como el Partido Social Cristiano e Izquierda Democrática. También, el cambio de época trajo consigo nuevas formas de organización social, y la emergencia de otros partidos políticos que hoy se entenderían como tradicionales. Así, en los sesenta la izquierda se dispersó. Los Partidos Socialista y Comunista se dividieron y a mediados de los setenta la izquierda empieza su camino por la participación electoral (Ayala Mora, 2015). En lo que refiere a las organizaciones del pueblo indígena:

La lucha campesina por la reforma agraria fue liderada por la FENOC, que años después cambio su nombre por FENOCIN y levantó una propuesta intercultural. La FEI y la FETAL (Federación de Trabajadores Agrícolas del Litoral), relacionadas con las centrales sindicales

y los partidos de izquierda, tuvieron reducido papel. En la Sierra se creó Ecuarunari [...]. Hacia los ochenta, los indígenas, además del derecho a la tierra, plantearon el reconocimiento de sus derechos colectivos. En 1986 se formó la Confederación de Nacionalidades Indígenas del Ecuador, CONAIE (Ayala Mora, 2015, pág. 151)

Todas estas acciones fueron causadas por las crisis del modelo agro exportador, que permitió el surgimiento de los actores sociales indígenas quienes, por la situación agravada particularmente para ellos, visibilizaron su descontento, el cual a su vez se proyectó a nivel de todo el país. Esto tuvo una gran repercusión en la construcción del proyecto nacional, que hasta entonces desconocía a los pueblos y nacionalidades indígenas, así como a los pueblos afrodescendientes, pues este proyecto se entendía como netamente mestizo. De esta manera el proyecto de modernización del Estado, no podía invisibilizar por más tiempo el carácter pluricultural de la nación. Así, se encontraba el discurso de los grupos sociales indígenas que defendían su derecho a la tierra. Pero también la cuestión étnica, la cual poco a poco se iba constituyendo como la bandera de lucha de los pueblos indígenas.

Una de las manifestaciones históricas más importantes, en la cual se pudo visibilizar al pueblo indígena como una fuerza política importante en el país, fue en el levantamiento de junio de 1990. A través de este hecho histórico, el Estado tuvo que reconocer que no se podía continuar ignorando sus demandas. Las diversas fuerzas sociales y políticas, vieron emerger a un nuevo actor social frente al cual debían tomar posición. La lucha por la tierra, así como por reivindicaciones sociales, políticas y culturales, entre ellas: la demanda de una educación intercultural bilingüe; se convirtieron en puntales de la lucha social en el país.

Es necesario manifestar que a pesar del carácter que tuvo la Reforma Agraria de 1964 y luego de 1973, ninguna de estas abolió la propiedad privada como tal, puesto que la meta era forzar a los terratenientes a modernizarse o a vender sus tierras al IERAC (organismo estatal cuyas siglas significan Instituto Ecuatoriano de Reforma Agraria y Colonización), para luego revenderlos al indígena (Herrán, 1980). El objetivo final de la Reforma Agraria fue la forzosa modernización de la propiedad latifundista y no su destrucción. Por eso, se puede afirmar que la hacienda como estructura económica, política y cultural no fue arrasada del todo, sino que subsiste hasta la actualidad (Cueva, 1980) (Cueva, 1989).

También, en este contexto es importante la participación de otros actores sociales como fue el caso de la Iglesia Católica. Durante esta época existieron cambios entorno al campo religioso por la emergencia del Concilio Vaticano II, se transforma la mirada y las

prácticas religiosas tradicionales, la iglesia se aleja de su actitud antiliberal y surge una corriente de creyentes comprometidos con los pobres que desea cambiar la sociedad, cuyo máximo exponente fue Monseñor Leónidas Proaño, uno de los teólogos de la liberación que acompañó los procesos y las luchas de la población indígena en Ecuador.

Por último, se encuentra también la emergencia de los medios de comunicación, específicamente de la radio, puesto que, en un país como el nuestro, con gran población en el analfabetismo y sin servicio eléctrico, implicaba un acceso al intercambio cultural y a la posibilidad de hacerse escuchar en otras partes del país. Este medio de comunicación ganaba mayor terreno a escala nacional e incluso en el campo ecuatoriano era demandado.

Ahora, en referencia a la provincia de Cotopaxi, durante la década de los sesenta y setenta, las haciendas estaban en manos del Estado, a través de la Asistencia Social o de propietarios que no eran necesariamente la población indígena y que las sostenían en base al arrendamiento de tierras. Los propietarios o los arrendatarios contrataban mayordomos para que se encargaran de la administración de la hacienda. Es interesante observar, que a pesar de encontrarse a mediados del siglo XX aún se conservaba, al interior de las haciendas, la estructura de organización que desde la época colonial existía:

Quienes manejaban la hacienda, eran en realidad los mayordomos y mayores. Los mayordomos eran siempre mestizos y los mayores indígenas de las comunidades de la hacienda [...] Los mayores constituían el vínculo entre el mayordomo y el resto de indígenas. Había mayores en cada sector de esta zona de Zumbagua [...] Los indígenas trabajaban en la hacienda toda la semana, de lunes a jueves en la agricultura, a base de tareas asignadas, el viernes en mingas para la hacienda, el sábado era día de faena, trabajo que se realizaba también para la hacienda, pero en los páramos. El domingo era el día de la raya, se medían las tareas y se asignaban nuevas tareas para la próxima semana (Herrán, 1980, págs. 1-2)

Los mayores durante la Reforma Agraria son quienes se convertirán en los cabecillas para continuar con el proceso de reinversión de tierras. De hecho, la FEI (Federación Ecuatoriana de Indios) los apoyó dando importantes pasos para la adjudicación de tierras, por ejemplo en Zumbahua durante el año de 1965, la superficie de la hacienda estaba distribuida de la siguiente manera: “huasipungueros 29.25%, yanaperos 1%, ocupantes arbitrarios 0.13%, hacienda 69.62%” (Herrán, 1980, pág. 3). El traspaso de tierras se realizó directamente a los mayores o cabecillas, por lo que hubo un cambio de patrones, del banco-mestizo a los caciques, despertando una rivalidad entre la misma población indígena. Esos conflictos fueron tan grandes que incluso los llevaron a envenenar las

vertientes de agua con el objetivo de poner fin a la vida de dichos cabecillas (Martinez & Burbano, 1994, pág. 122). Más tarde la hacienda se dividiría en comunas.

No todos los procesos se llevaron de igual manera, en Tigua, los grupos de campesinos tuvieron que “comprar” la tierra a los patrones de la hacienda, quienes adelantándose a los procedimientos del Estado modernizador realizaron actas transicionales con los husipungueros, con lo cual los hacendados no pudieron ser expropiados en su totalidad, quedándose como dueños del cuerpo de la hacienda (Herrán, 1980).

En otros casos como Chugchilán, el régimen hacendatario era culturalmente tan fuerte, que la misma población indígena rechazaba la recepción de tierras, ya que consideraban que su dueño legítimo era el patrón blanco – mestizo. Este era el resultado de siglos de colonización y enajenación de la que fueran objeto la población indígena. En situaciones como está fue necesario ir de puerta en puerta a pedir a los comuneros que recibieran la tierra (Martinez & Burbano, 1994, pág. 122).

Es por eso que, desde la década de los sesenta, van organizándose espontánea e incipientemente las comunas indígenas de Cotopaxi. Para 1972, comienza a tomar forma la estructura organizativa indígena en Cotopaxi con la reunión de los comuneros que ya poseían tierras o que no alcanzaban aún a conseguir una. En este momento el poder de los caciques o cabecillas de Zumbahua tambaleó ya que se empezaba a concretar la parroquialización y con ella el ingreso de nuevos actores como lo fueron los misioneros y equipo pastoral.

En 1974, construyen la Casa Campesina en Salcedo, donde poco a poco se van gestando las reuniones entre los dirigentes comunitarios. Al encontrarse ahí, van deliberando la necesidad de constituir una organización propia que sobrepasara el ámbito comunal. En 1978, ven cristalizado su deseo, al consolidarse la primera dirigencia indígena de Movimiento Indígena y Campesino de Cotopaxi (MICC). De hecho, adquiere reconocimiento legal por el Ministerio de Bienestar Social en el 2001. El MICC formará parte de la CONAIE años después de su creación (Movimiento Indígena y Campesino de Cotopaxi, 2017).

Como se puede ver las reivindicaciones de los pueblos indígenas no solo pasaron por la movilización u organización de las bases, fortaleciendo el tejido social y generando conciencia de su situación. También existieron procesos de negociación en donde se vieron envueltos en la compra y venta de tierras a sus patrones, por cantidades de dinero absurdas o a la espera de que el Estado, a través de IERAC, les adjudicara tierras. Si bien es cierto, las poblaciones indígenas exigían su derecho a la tierra y a ser reconocidos como parte

integrante de un Estado que los invisibilizaba, también es cierto que los intereses de este mismo Estado, por modernizarse y calmar la desazón social de los pueblos indígenas, los llevaron a recurrir a medios, como la venta de tierras.

Una estrategia del desarrollo nacional y una urgencia que tenía el Estado ecuatoriano, era la de dejar de hacerse cargo de los concertajes y constituir a la población indígena como asalariada o a su vez como ejército de reserva de mano de obra. En gran medida, las deudas adquiridas por la población indígena de Cotopaxi no se pudieron pagar o las tierras otorgadas no eran productivas (Herrán, 1980), razón por la cual esta población continuó en una situación de pauperización, en donde lo poco que se producía no alcanzaba para la subsistencia. Por tanto, la tenencia comunitaria de la tierra, así como el reconocimiento de su cultura, no dejaron de ser su estandarte de lucha hasta la actualidad.

2.2. El nacimiento y desarrollo de las escuelas clandestinas

Las experiencias de educación intercultural tienen su apertura entre los años 1945 a 1963, con Dolores Cacuango y Tránsito Amaguaña, en Cayambe en las comunas de Yana Huaico, Muyu Urcu, La Chimba y Pesillo. El fin de estas escuelas era conocer las leyes que se habían hecho para los indígenas con el fin de protegerlos de la explotación y el maltrato. A esta experiencia se la denominó “escuelas sindicales” (Martinez & Burbano, 1994), puesto que su línea ideológica y su construcción fueron apoyadas por el Partido Comunista de la época. Se dice que esta fue la primera experiencia intercultural por dos razones: la primera porque fue dirigida por indígenas, eran ellos quienes se desempeñaban como educadores; la segunda porque esta educación valora el idioma Kichwa que tanto había sido despreciado por los mestizos y los modos de vida indígena, siendo que aún se generaban dinámicas comunitarias al interior de las escuelas.

Estas escuelas fueron consideradas como focos del comunismo (Martinez & Burbano, 1994) y, por tanto, pasaron a ser perseguidas por los terratenientes hasta que la Asistencia Social y la Junta Militar las destruyeron, pero no sin antes haber dejado tras ellas la sensación de necesitar de este tipo de educación en el pueblo indígena. Sería la primera experiencia, la semilla, que a futuro germinaría en otras posibilidades de educación para el pueblo indígena. Después de esta experiencia de educación intercultural sucedieron algunas más en diferentes partes del país, las cuales en su mayoría no fueron dirigidas por la población indígena, sino por religiosos de distintas órdenes o laicos comprometidos que

constituían parte de esa nueva generación de teólogos de la liberación que eran producto del Concilio Vaticano II, entre ellos Monseñor Leonidas Proaño.

Entre esas experiencias se encuentran: El Instituto Lingüístico de Verano al norte de la Amazonía ecuatoriana (1952-1981), las escuelas radiofónicas populares del Ecuador en Chimborazo (1962 – 1986), las escuelas radiofónicas bilingües biculturales shuar (1972), las escuelas autogestionarias de la Fundación Runacunapac Yachana Huasi en Guaranda (entre las décadas del sesenta y setenta), la experiencia educativa de la Federación de Comunas “Unión de Nativos de la Amazonía Ecuatoriana” (1976), el Centro de Investigaciones para la Educación Indígena (1974) en el seno de la PUCE, el Proyecto de Educación Bilingüe Intercultural (1982) llevado a cabo entre el gobierno ecuatoriano y alemán, el Instituto Pedagógico Intercultural Bilingüe Quilloac (1982) en Cañar, el programa alternativo de Educación Bilingüe Intercultural de la CONFENIAE (1986) (Martínez & Burbano, 1994).

En el caso de Cotopaxi, para 1974 el índice de analfabetismo en la zona de Chugchilán, ascendía al 80,7%; en la zona de Zumbahua, al 87,3%; y, en Guangaje, al 90,2%. A nivel del cantón Pujilí, el índice de analfabetismo era del 54,8% y a nivel provincial el 45,4% (Martínez & Burbano, 1994, pág. 126). Es por esta razón que en el año de 1975 el Movimiento Indígena de Cotopaxi se reúne en la comunidad de Cachi, una zona cuyas tierras apenas habían sido legalmente adjudicadas a los indígenas, de ello se cuenta el siguiente testimonio:

Entonces ya veían ellos que iba a haber una buena producción y volúmenes y volúmenes, o sea hartó las papas iban a salir, entonces estaban contentos con eso y para celebrar esa alegría invitaron a hacer allá la reunión. El movimiento indígena de Cotopaxi ya venía reuniéndose [...] esto por ejemplo es algo que no se ha repetido, creo, en la historia; ellos tenían como una cosa normal el que las reuniones del naciente Movimiento Indígena, de la organización provincial, no tenían que estar en un solo sitio, sino que tenía que ir rotando [...]. Entonces las comunidades al término de la reunión colocaban en consenso, a ver, dónde es la próxima y quedaban autoconvocados, no funcionaban los medios en ese tiempo. Siempre autoconvocados. Y entonces me dicen que Cachi estaba próxima a la cosecha de papas, entonces invitaron ellos y por eso se hizo en Cachi, entonces compartieron y cada comunidad se fue con un quintal de papas además [...]. Es que era la alegría de esa cosecha en tierra propia. Entonces en ese mandato salen cinco demandas, digamos, lo que ellos llamaron Educación Propia y el padre Pepe dice que eso había que interpretar también; educación propia quería decir en lengua propia, [...] tenía que ser en Kichwa [...]. Por eso es que de esa reunión salen a hacer las reuniones, sendas reuniones en cada comunidad. Y en cada comunidad ya tenían el instructivo, que tenía que ser bueno, la comunidad tenía que elegir el alfabetizador y en una determinada fecha tenían que ya mandar el nombre (Martínez, 2017).

La reunión del naciente MICC en Cachi duró alrededor de tres días, a través de la metodología de la educación liberadora (ver su realidad el primer día, juzgar su realidad el segundo día y actuar en el tercer día), en ella se estableció el mandato popular que constaría de cinco puntos: Tierra Propia, Educación Propia, Radio Propia (que vendría a ser medios de comunicación propios), Iglesia Propia y Organización Propia (Martínez, 2017). En respuesta al mandato de Cachi, se decide y compromete a la parroquia de Zumbahua y su equipo pastoral, para hacerse responsables de la construcción del punto denominado “Educación Propia”. Se crea incipientemente una estructura, a través de la cual se realizan las primeras acciones sin mayor planificación.

Entre estas primeras acciones se realizó un censo en el cual se visibilizó el grado de analfabetismo en las comunidades indígenas. Fue así que misioneros, misioneras, sacerdotes, dirigentes son instruidos para levantar los primeros cuadros hechos a mano (*Anexo 3*). Estos informes tenían una rúbrica cuya denominación fue: “elaborados por Escuelas Indígenas de Cotopaxi”. Es ahí que se empieza a gestar el nombre de lo que sería el SEIC.

A la par, se iban eligiendo delegados en cada comunidad, que serían los nuevos profesores. Estos no tenían que seguir un concurso meritocrático para ser seleccionados, sino que eran elegidos por los mismos comuneros. El criterio primordial era su compromiso con los demás miembros de la comuna y la facilidad que tenían para aprender. Los delegados sabían de antemano que no consignarían ningún salario por sus servicios. A su vez, las comunidades se comprometían a sostener a estos sujetos económicamente para que pudieran ejercer su labor. De esta manera se garantizaba el sostenimiento de las escuelas. Los nombres de estos delegados tenían que ser entregados al Padre Javier Herrán, quien se encargaría junto a la misión salesiana de proporcionarles talleres para que se convirtieran en los futuros profesores de cada una de sus comunidades:

Los salesianos se gestionaron cuatro camionetas, Entonces ellos salían cada uno con una ruta y salían cinco y media, seis de la mañana. A las ocho y media ya regresaban cargados cada uno veinte, veinticinco chicos en la camioneta. Entonces era el taller, de dos días con una noche, dos días, de cien chicos. En ese taller, ahí recién afirmaban sus conocimientos en estas cuatro materias; en esas cuatro materias y en matemáticas, lo elemental: cuatro operaciones, regla de tres, raíz cuadrada. [...] Pero estos chicos, como ya venían al taller, entonces ellos traían, primero la decisión de la comunidad que quien va a ser el profesor, nadie jamás nunca preguntaba cuánto van a pagar. No, no era normal. Nada se pagaba, porque ordenaba la comunidad y había que hacerlo (Martínez, 2017).

Desde el principio de la fundación de las escuelas, eran los comuneros a través de las asambleas que decidían cada aspecto del proceso educativo. Fue así que, una vez que los primeros profesores – estudiantes tuvieron los primeros cursos realizados, se les solicitó elaborar listados de los posibles estudiantes en cada una de sus comunidades. Estas listas demostraban que aún los profesores no se encontraban del todo preparados para ejercer su oficio, ya que las mismas eran desorganizadas y eran difícil comprensión. Sin embargo, no se rindieron en el esfuerzo, y poco a poco fueron corrigiendo sus falencias pedagógicas con acompañamiento de los sacerdotes salesianos que en ese momento apoyaban su proceso de formación.

En la fase en que los primeros profesores son devueltos a cada una de sus comunidades para enseñar, organizaron a los estudiantes para generar el espacio de clase, las cuales eran realizadas en horas de la mañana. Es necesario indicar que este ensayo no era producto de un proceso legalizado, por lo cual las primeras escuelas no estaban reconocidas por el Estado. Además, este último trabajaba en función de los intereses de las clases dominantes; es decir, los hacendados, quienes aún persistían en la dinámica de opresión colonial al indígena. Es así que, las direcciones provinciales de educación de esta época histórica, perseguían a quienes se a través de dar apertura a una escuela comunitaria. El fin era clausurarlas, prohibirlas o simplemente obstaculizar su condición de escuela a través de negar los títulos estudiantiles que por derecho los indígenas que asistían a clases debían recibir.

Por otro lado, advirtiendo que la mano de obra se veía reducida rápidamente, puesto que los indígenas no llegaban a la tierra para trabajarla, eran los mismos patrones quienes se acercaban a las direcciones provinciales de educación a denunciar la existencia de una escuela comunitaria en sus haciendas. Por esta razón es que las escuelas dejan de funcionar en horas de la mañana, para solo abrirse durante la noche. Es así, como las primeras escuelas se convierten en “clandestinas”:

Claro venían de rico a rico, de poder a poder: “cómo va usted y me pone una escuela ahí en mi hacienda, cómo así vienen a ponerme una escuela” decía el hacendado. “¿Una escuela en su hacienda? yo no he puesto. No, no hemos puesto, no hemos autorizado nada”, decía el director provincial. “¿Está funcionando una escuela!” decía el hacendado. “Ah, he oído que ellos se organizan y que hacen eso, pero no, nosotros no autorizamos nada” decía el director provincial. “Es que los indios por ir a la escuela y a la alfabetización ya no vienen a trabajar en la hacienda” decía el hacendado. Entonces, perseguidos por el patrón, perseguidos por el Estado, y perseguidos por los caciques cabecillas (mayorales), que siempre se aliaban

también al patrón. Entonces en las primeras escuelas y como esto fue un mandato, fue una decisión, tomaron conciencia [...] o sea hubo en la gente una apropiación; no me vas a creer que había voluntarios que habían hecho el voluntariado muchos años antes que yo y ellos me contaban como diciéndome: “Vos aquí un mes atendida vienes a ser voluntaria, nosotros, aquí salíamos a las nueve de la noche caminando una hora a la comunidad” porque ellos, con lámpara Petromax. Y eso, así me contaban porque en el fin de semana, yo me iba solo el fin de semana, porque estaba estudiando, en el fin de semana me ponían a dar mantenimiento a esas lámparas Petromax. Todo tiznada yo, todo de hollín (risas) destapando, soplando, limpiando, y yo era “pero para que usan esto, yo mejor con vela cuando no hay luz, yo estudio, leo”, y ellos con lámpara Petromax, esa se prendía así, con esa iluminaban el aula entera, con dos lámparas, y hacían clase hasta las once, doce, una de la mañana (Martínez, 2017).

De esta forma, las primeras escuelas empiezan a funcionar fuera de las horas laborales, la finalidad era que el patrón no se enterara de esta situación y no fuera a denunciar las escuelas a la dirección provincial para su cierre. Los voluntarios se valían de lámparas que colgaban en el techo de las chozas, dando luz a toda la estancia. Así, los estudiantes podían ver claramente las letras y los números que el profesor comunitario exponía y las repetían en las hojas que se les proporcionaba o que ellos mismo conseguían. Sin embargo, siempre existían personajes que traicionaban estos procesos, pero que a su vez no tenían pruebas, porque los comuneros que recibían clases siempre se encontraban al día siguiente en su puesto de trabajo.

Estas primeras experiencias siembran sus semillas en la parroquia de Chugchilán en las comunas de Pilapuchín y Guayama, comunidades que se encuentran detrás de la laguna del Quilotoa. Por el año de 1977 se crea la primera escuela de este tipo en Zumbahua en la comunidad de Saraucsha. Más tarde, en 1980, la experiencia se extiende en las comunidades del Bajío y luego llegará en 1984 a la parroquia de Guangaje. Para que en 1988 se dé apertura en la zona de Panyatug, Cantón Pangua, después de una recuperación de tierras para los campesinos (Sistema de Escuelas Indígenas de Cotopaxi, s/f).

Cada nuevo centro tenía también su razón de existencia, ya fuera por: fortalecer la organización comunitaria, aprender a leer para reconocer los títulos de propiedad que les eran otorgados o para no dejarse estafar por los hacendados, apoyar su lucha por la tierra, contrarrestar la explotación de los mayores o cabecillas que se convirtieron en los nuevos patrones, ayudar a discernir a los comuneros en las situaciones conflictivas que se presentaban con los seguidores de un hacendado, etc. (Sistema de Escuelas Indígenas de Cotopaxi, s/f); la decisión del rumbo que tomaría la escuela las tomaba la comunidad en

asamblea. Esto quiere decir que las escuelas, desde sus orígenes realizaban más funciones que solamente la educativa.

Fue gracias a su apertura, que los esfuerzos para que las tierras fueran adjudicadas a los pueblos indígenas, tuvieran apoyo desde otras instancias. El equipo pastoral fue gran promotor de esta lucha, y por ello también colocó su grano de arena aportando a los procesos con un abogado que también educaba mientras realizaba las negociaciones o labores jurídicas pertinentes, con el fin de que los procesos que el IERAC demoraba en realizar, fueran más ágiles y no existieran inconvenientes como, por ejemplo, engaños por parte de los hacendados hacia los huasipungueros:

Cuando nosotros entramos fue con nuestro abogado. Se lanza él a la capacitación, y dice “haber, vamos a poner algunos ejemplos, voluntarios que pasen acá. Elías, ¿cuántos años has trabajado? Tantos, ¿cuántos días a la semana?, de esos ¿cuántos días a la semana por cuántos años? Ya, eso representa equis número de jornales” Matemáticas básicas. “Esos jornales por el diario que vale tanto... ¿esta cantidad de plata cogiste? ¿Cogiste?” Ahí es que la gente empieza a darse cuenta. Y, de hecho, este abogado se pone pilas y lo que les mete a los hacendados es juicio laboral, ni siquiera agrario. Y a los hacendados les dice “ahí tienes, 150 peones a los que les tienes que pagar esto por cada uno”, les hace la tabla, él se da el tiempo, les hace la tabla y por ahí quedan en la lona, se van corriendo. “Dónde te firmo, dónde te firmo” le decían al abogado. Ni siquiera la ley de reforma agraria no les aplicaba, porque la ley estaba en manos de los mismos hacendados, entonces cualquier figura se podían inventar. Porque la ley de Reforma Agraria tenía esas trampas. Tenías que producir un cierto volumen para demandar la propiedad. O sea, la cuestión judicial ha sido la más corrupta toda la vida. Entonces este, nuestro abogado se pone pilas y les mete juicios laborales. Se ven así contra la pared y ahí sí “donde te firmo”. Me acuerdo que el obispo en una comunidad, en un caso, nos hizo la donación de cinco millones de sucres para que la comunidad transara con el patrón el traspaso de tierras (Martínez, 2017).

También se realizaron donaciones monetarias por parte de los miembros del equipo pastoral. La lucha por la tierra y sus demás reivindicaciones fueron asumidas por diversos actores que apoyaron al pueblo indígena en sus luchas y en algunos casos continúan haciéndolo. Estos mismos actores fueron parte de la transición que vivió el SEIC para llegar a tener su nombre propio. Si bien es cierto que las investigaciones y la nominación era “Escuelas Indígenas de Cotopaxi”, estas pasan a formar parte de otra estructura que se denominaba como “Proyecto Quilotoa”.

Es importante mencionar que con el empuje modernizador del Estado, al mismo tiempo se constituyen escuelas en las carreteras de las comunidades, las cuales eran hispano hablantes, estas escuelas no cumplían con los requerimientos básicos para brindar una

educación integral, puesto que las clases eran unidocentes y los maestros no se quedaban en ellas más que un par de horas y los estudiantes no comprendían en su totalidad lo que se les enseñaba, dado que las clases no eran llevadas en su lengua.

Esto implicó la deserción escolar masiva de muchos de ellos, pues al no adecuarse a la realidad de los campesinos, no existía una verdadera función social de la escuela. Estas no eran pertinentes al medio social que las rodeaba. Es por ello que “los índices de escolaridad no alcanzaban al 10% de la población en edad escolar; los niños permanecen máximo hasta el cuarto grado, pues al término del tercer grado desertaba el 60%. El índice de escolaridad en el caso de las niñas apenas llegaba al 3%” (Martinez & Burbano, 1994, pág. 126).

Al mismo tiempo y durante la década de los ochenta, aprovechando este impulso modernizador del Estado y para darle la vuelta a su favor, el Movimiento Indígena de Cotopaxi decide construir un documento (*Anexo 4*) donde van trazando una ruta para la educación según la experiencia que se ha vivido en esos cortos años. El punto de la “Educación Propia”, es profundizado y analizado por un grupo de educadores comunitarios del Napo, Azuay y Cotopaxi, estos últimos como parte activa del proceso educativo fuera de la norma estatal, que se está poniendo en marcha. En este documento manifiestan que las autoridades del Ministerio de Educación rechazan la educación intercultural, realizando interpretaciones erróneas de la ley en detrimento de la población indígena. El criterio para realizar estas interpretaciones está en su comprensión occidental de la educación, en donde no se toma en cuenta las características propias de las poblaciones indígenas, ni sus necesidades (Movimiento Indígena de Cotopaxi, 1980)

Se hace expreso además que los profesores de medios urbanos, que realizan su ejercicio docente, desconocen la realidad de la población indígena, por encontrarse lejos de sus hogares incumplen con los horarios, su material pedagógico es extraño al medio en donde se encuentran imbuidos, desconocen el idioma. Por tanto, los contenidos así como las pedagogías están lejos de responder a sus realidades socio-económicas, culturales y políticas (Movimiento Indígena de Cotopaxi, 1980).

En este documento se hace una clara apuesta política por una educación liberadora, siguiendo las propuestas educativas de Paulo Freire, al manifestar que “la educación estatal siendo competitiva, selectiva e individualista rompe con las tradiciones comunitarias, familiares, de comunión íntima con la naturaleza” (Movimiento Indígena de Cotopaxi, 1980, pág. 1). Además, en todo su marco teórico y legal hacen mención explícita de la educación

como experiencia que fortalece las formas de vida comunitaria. Es por esta razón que afirman que el Estado ecuatoriano debe reconocer la educación bilingüe intercultural mediante la asignación de recursos, la autonomía en el planteamiento, dirección y ejecución de planes educativos, respetando las decisiones y alternativas que las bases populares plantean (Movimiento Indígena de Cotopaxi, 1980).

En este sentido la educación indígena plantea la búsqueda de un diálogo intercultural, que fortalezca las comunidades indígenas y que genere también formas de autogestión. Para ello se plantean esquemáticamente contenidos que respondan a la realidad socio-económica y cultural, así como la valoración de su historia. De igual manera se plantea como metodología la educación liberadora y comunitaria. En este sentido, enfatiza que quienes serán profesores comunitarios deben cumplir ciertos requisitos, entre ellos “ser leal a la organización y a la comunidad tenga o no títulos profesionales” (Movimiento Indígena de Cotopaxi, 1980, pág. 4). Así mismo se hace un énfasis especial en el uso de la lengua kichwa como parte de los procesos educativos, con el fin de revitalizar la identidad de los pueblos indígenas.

Después de once años de llevar a cabo una labor educativa autogestionada con el compromiso de docentes y comunidades, todos los procesos se concentran en el siguiente paso, que es precisamente la negociación con el Estado para que la educación otorgada en las comunidades sea reconocida, permitiendo a la población indígena acceder a otras oportunidades y condiciones de vida. Es así que desde los años 1985, el proyecto antes denominado Quilotoa, empieza su transformación a SEIC.

Para esto el Padre José Manangón, realiza junto a un equipo de trabajo la sistematización de experiencias de todos los años de funcionamiento de las escuelas comunitarias, las cuales a su vez estaban entrelazadas y organizadas las unas con las otras, constituyendo un “sistema de escuelas”. Por esta razón se decide otorgarle a esta práctica educativa el nombre de “Sistema de Escuelas Indígenas de Cotopaxi”. Es el 24 de febrero del año de 1988 que el Estado ecuatoriano oficializa su funcionamiento y reconoce los estudios que realizan los comuneros en ellas (*Anexo 5*). Para entonces “la experiencia educativa contaba con 21 escuelas con una población de 598 niños, 61 educadores comunitarios bilingües y 4 promotores zonales” (Martinez & Burbano, 1994, pág. 128)

Sin embargo, durante los años 1987 y 1988 se realiza una evaluación de desempeño a los docentes, en la se hacen visibles las deficiencias y logros que existían en el proceso educativo. Aquel estudio fue la base para que los docentes no se quedaran con la formación

recibida por el equipo pastoral, sino que esto los impulsó a realizar estudios formales. Para entonces, el recién formado SEIC habría de realizar un convenio con el Instituto Radiofónico de Fe y Alegría, para que los educadores comunitarios recibieran clases y un título que abalara sus estudios.

Con el reconocimiento del Estado, el SEIC pudo gestionar recursos para que los profesores fueran pagados, no solo a través de instancias gubernamentales, sino también de proyectos, pues como manifiestan Martínez y Burbano “el aporte del Estado si bien ha sido válido, no ha sido determinante en el avance de la experiencia; el Estado jamás ha asumido su responsabilidad frente a la educación indígena, ni si quiera con el nacimiento de la DINEIIB. Siempre ha ofrecido paliativos más no soluciones al problema educativo” (1994, pág. 130). Esto nos da a entender, que los avances del SEIC han sido producto de un ejercicio autonómico, donde se ha sabido generar formas de autogestión que ha permitido a esta institución resolver la cuestión educativa con la participación del Estado o sin ella.

De esta manera el Sistema de Escuelas Indígenas de Cotopaxi se va conformando hasta tener diferentes niveles: Los huahuacunapac huasi, las escuelas indígenas bilingües e interculturales, los centros de alfabetización, los centros de Ciclo Básico Compensatorio, los centros de capacitación y el Colegio Jatari Unancha (Sistema de Educación Indígena de Cotopaxi, 1988). Conforme avanza el tiempo algunos de estos niveles se irán separando o a su vez desapareciendo, puesto que las dinámicas de tipo gubernamental forzaron a la desestructuración de este sistema.

En la actualidad el SEIC se ha constituido como una fundación sin fines de lucro con personería jurídica propia y se hace cargo únicamente del Colegio Jatari Unancha, cuyos centros se extienden por diversas comunidades indígenas de Cotopaxi, así como en un barrio periurbano de la ciudad de Quito, atendiendo tanto a la población indígena en sus lugares de origen como en el espacio al cual migran con mayor frecuencia. En total son quince centros educativos comunitarios que se asientan en: Angamarca, Pujilí, Guangaje, Maca Grande, Guasaganda, Palo Blanco, Tigua, Pastocalle, Zumbahua, Yanahurco, Guayama, Cochapamba, Casa Quemada, La Plancha y Nuevos Horizontes (este último se encuentra en Quito).

La historia del Sistema de Escuelas Indígenas de Cotopaxi, evidencia un proceso de construcción de la autonomía, pues a pesar del ejercicio de colonialidad externa por parte de los hacendados, e interna en la misma cultura indígena, la instalación de las escuelas comunitarias y su posterior proceso, dan cuenta de cómo la población indígena fue

asumiendo poco a poco el control sobre su historia y generando una consciencia crítica sobre ella.

El sentido de autodeterminación está marcado por los cuatro componentes que son necesarios para el ejercicio autonómico de las comunidades: por un lado, está el apoyo a los indígenas en la recuperación de tierras y con ellas el control de sus recursos, además está la autogestión llevada a cabo por las escuelas comunitarias no solo para el sostén de las mismas, sino para la lucha por las tierras. Luego la administración de los recursos estaba organizada en base a acuerdos comunitarios, ellos eran quienes proveían a los profesores de comida y estadía. Después está el autogobierno, que se observa en las asambleas comunitarias donde los comuneros indígenas eligen la forma en la cual quieren que sea llevada a cabo la educación y finalmente la revitalización de su identidad mediante una educación acorde con sus necesidades y en su idioma, el kichwa. De esta manera podemos observar cómo, desde sus orígenes, el SEIC evidencia un rol liberador y catalizador de la organización social. El acompañamiento del SEIC a las comunidades ha potenciado la construcción de formas de vida local que respetan los mundos de vida andinos.

2.3. La situación actual del Ecuador y las manifestaciones del desarrollo local y comunitario autónomo en el Sistema de Educación Indígena de Cotopaxi en la actualidad

La situación socio-económica actual del país tiene varios aspectos a ser abordados. El primero es la relación que el Estado ecuatoriano tiene con las potencias internacionales. Esta relación está marcada por “la dependencia” que obliga al país a servir principalmente a la voracidad de extracción petrolera, explotando lo más rápido y la mayor cantidad posible el recurso de la Amazonía ecuatoriana, representada actualmente por el territorio del Yasuní, sin importar la marginalización y exterminio de los pueblos amazónicos. La economía ecuatoriana entonces muestra un carácter extractivista.

Esta concentración de producción económica en la extracción de petróleo, afecta directamente a los procesos de producción agrícola, a la agro-exportación y a la pequeña industria nacional, hundiéndolos en una crisis histórica. Por ende, esto favorece el proceso de mutación de los grupos oligárquicos del país en burguesía compradora y financiera, cada vez más asentada y con la aparición de nuevos grupos económicos con estas características, que buscan y disputan un beneficio efímero del petróleo.

Lo que el gobierno durante estos diez años ha llamado “cambio de la matriz productiva” no es más que la necesidad de engordar el monopolio de la producción de alimentos para consumo de las grandes ciudades en manos de la nueva burguesía compradora, ahora asentada principalmente en la costa. La burguesía compradora presenta un problema esencial, ésta no es realmente productiva, pues no desarrolla procesos de industrialización, solamente alimenta las necesidades parciales de consumo de las ciudades y se enriquece así de la venta primaria y de la importación de productos.

Después esta burguesía deposita sus capitales en bancos locales que a su vez sustentan las redes de capital de la burguesía financiera, quienes trasladan los fondos bancarios a los centros financieros exteriores. La burguesía compradora y financiera, nutridas por la ficticia inflación monetaria y por la extracción petrolera, dan el carácter de improductividad a la economía ecuatoriana, asentada sobre una base semifeudal que jamás fue removida.

La política actual presenta, fruto de las relaciones económico-productivas, un excesivo control, fomentando el nacionalismo, la corporativización, destruyendo cada vez más los sindicatos de trabajadores; incrementando infraestructura burocrática e infraestructura urbana al servicio de las potencias extractivas (como incremento de carreteras, modernización de puertos, maquinaria importada, etc.) y armando un cuerpo especial de represión policiaco y militar, que con brutalidad ha estado dispuesto a aplacar cualquier movimiento popular que amenace a la presente dictadura de la burguesía compradora.

Además, el gobierno ha ratificado la firma de un "acuerdo comercial" con la Unión Europea que tendrá efectos negativos sobre la producción nacional, especialmente la agropecuaria. Aquí debemos analizar dos aspectos: para los consumidores el tratado de libre comercio es positivo porque se abaratan los costos de los artículos industrializados. De esta forma, la burguesía compradora se enriquecerá como nunca. Para los campesinos, un tratado de libre comercio es desastroso, los productos agropecuarios van a la quiebra frente a los precios bajos de los productos europeos. Los campesinos no entran en competencia con este tipo de productos, pues lo que producen es más para consumo local no tanto para la exportación. El campo deja de ser rentable, la tierra ya no da para vivir y esto da como resultado el aumento de la migración a las ciudades. Un acuerdo comercial de este tipo viene a ser desastroso para todos los campesinos y productores. Solo una pequeña parte de la

población sería beneficiada con un tratado de libre comercio mientras que la mayoría continuará empobrecida.

En la división internacional del trabajo nuestro país está posicionado como productor de materias primas, es decir, dependemos económica y políticamente de los países imperialistas, cuya industria está más desarrollada. Estos realizan la venta de mercancías industrializadas que en nuestro país no se producen, nos compran la materia prima, otorgan préstamos a nuestro país y a cambio manejan la política y la economía interna del mismo.

La educación no se queda fuera de ese dominio. Las políticas educativas se crean en base a lo que los países imperialistas necesitan. En la actualidad lo que requieren es mano de obra barata que trabaje por más tiempo y cobre menos, mano de obra capaz de ser explotada y esto lo consigue de una forma: negando la educación a la gran mayoría del pueblo. Es por eso que en la actualidad la educación está siendo elitizada, es decir, el acceso a la educación está mediado por las condiciones económicas de las familias ecuatorianas.

En la última década (2007 – 2017) se ha dado la construcción e inauguración de las llamadas Unidades Educativas del Milenio (UEM) en zonas rurales, las cuales tenían como objetivo reemplazar a las pequeñas escuelas comunitarias, conservando principios como la interculturalidad. El plan de gobierno era crear 5000 centros educativos de este modelo, con el fin de clausurar 14000 establecimientos educativos. Sin embargo, para el 2017 se encontraban funcionamiento 77 UEM y 47 estaban en construcción (Torres, 2017). Esto no quiere decir que no existiesen clausuras a las escuelas comunitarias, al contrario, el gobierno a través de sus organismos las fue “fusionando” en una UEM conforme se entregaba la obra.

Es importante notar que la infraestructura de estas UEM, no concordaban con el espacio físico en las que fueron construidas, ni pensadas en las particularidades de cada cultura, condición indispensable para afirmar que una UEM es “intercultural”. Por otro lado, la constitución de los espacios dentro de estos edificios replicaba las mismas estructuras de una escuela tradicional: aulas cuyos pupitres están en fila uno tras otro, pizarrón al frente para replicar los roles de poder del profesor y el estudiante, homogenizando la oferta educativa.

Las UEM construidas hasta el momento solo llegaron a una minoría de estudiantes del sistema público (menos del 5%) (Torres, 2017). Esta baja cobertura y falta de atención a las poblaciones más empobrecidas del país, se debe al cierre de escuelas comunitarias. Los estudiantes de estos espacios fueron trasladados a las UEM, para lo cual debían caminar entre una y tras horas diarias. Las UEM en realidad no están atendiendo las necesidades de

la población indígena, solo son “un proyecto arquitectónico, sin un proyecto pedagógico” (Torres, 2017) y, por tanto, sin un proyecto político. Finalmente, este tipo de instituciones no puede reemplazar la función verdaderamente comunitaria que tienen las escuelas indígenas, en principio porque aglutinan a diversas comunidades, en segundo lugar, porque son tan lejanas que no todos los comuneros tienen acceso a estas instalaciones y en tercer lugar porque su arquitectura destruye el paisaje cultural que la rodea.

El panorama de la educación en la actualidad parece sombrío, de igual manera, vemos como la educación dominante se hace presente a través de las UEM, conservando formas de colonización de los saberes y sirviendo como aparato ideológico que perpetúa el capitalismo:

El objetivo de la institución educativa tradicional homogenizante es controlar a la sociedad ecuatoriana para evitar que esa fuerza intercultural y plurinacional propia de la heterogeneidad cultural y estructural del Ecuador, cuestione el modelo capitalista de reproducción social que se ha impuesto sobre la base de una explotación despiadada de los recursos naturales (Flores Sierra, 2016, pág. 35).

Pero no hay que olvidar que la burguesía no es el único protagonista en la historia. El pueblo representado en los trabajadores, los campesinos y los estudiantes, gracias a sus luchas populares han podido arrancar a la burguesía, una y otra vez, derechos que ahora se ejercen. Por eso, a pesar de la existencia de las UEM, las escuelas indígenas lograron sobrevivir estos diez años a un gobierno que pretendió hacer caso omiso de las luchas de los pueblos por una educación propia.

Esto indica que este tipo de experiencias en realidad tienen autonomía, porque nunca estuvieron bajo el control total del Estado (Flores Sierra, 2016). A través de distintas argucias, los ayllus continúan regulándose solos, sosteniendo sus visiones propias sobre la realidad, así como protegiendo las dinámicas educativas que han venido generando desde su origen. Es por esta razón que las escuelas comunitarias se constituyen en un baluarte, porque representan los derechos logrados en el campo cultural e ideológico.

El SEIC a través del “Colegio Jatari Unancha” ha venido trabajado durante estos años en diferentes procesos que le permitan generar autonomía frente al Estado y constituirse como un eje articulador entorno al cual las comunidades indígenas se van organizando. De esta manera se analizarán las manifestaciones que actualmente existen y que permiten asentar este carácter autónomo en los siguientes ámbitos: económico, político y cultural.

En el campo de lo económico, existen diferentes manifestaciones tanto financieras como productivas. Entre las primeras se ha desarrollado un proyecto llamado “Fondo de Ahorro Común Estudiantil (FACE)”, el cual fue implementado desde el año 2013, en la básica superior y en el bachillerato de los centros educativos comunitarios del Colegio Jatari Unancha.

El proyecto tuvo su ejecución piloto en el Centro “Cochapamba” en el 2012 y al ver que este generaba buenos resultados se extendió a los demás centros de la Unidad Educativa (Comité editorial revista Sinchiyari, 2017). Este consiste en que cada estudiante aporta veinte y cinco centavos como mínimo a una bolsa de ahorro, durante todos los años de estudio, desde el octavo de educación básica al tercero de bachillerato. Al graduarse, los ahorros acumulados son devueltos a cada uno de los estudiantes con los intereses generados durante ese tiempo. Los estudiantes pueden elegir colocar más del aporte mínimo y de esta manera generar más intereses de su capital semilla.

El FACE además ofrece otros servicios de tipo financiero como créditos a sus estudiantes. Si, por ejemplo, en su trayecto de vida estudiantil requieren un capital de inversión, ya sea para levantar un proyecto socio-productivo o una necesidad familiar, se realiza dicho crédito en coordinación y compromiso del estudiante, de tal manera que no se detenga en el camino para alcanzar la meta de obtener su bachillerato.

El objetivo del FACE es generar una cultura de ahorro tanto en los estudiantes, como en los docentes, que les permita desde las aulas, experimentar con la organización financiera propia y responsabilizarse de la misma, para hacer un buen uso de sus recursos económicos en la cotidianidad de su vida. Además, el FACE procura que los ahorros sean utilizados en iniciativas productivas que beneficien a las comunidades indígenas.

En la actualidad el FACE cuenta con un equipo técnico administrativo que lleva adelante el proyecto de manera responsable y comprometida con las comunidades. En este se maneja un capital distribuido en pólizas de acumulación y proyectos productivos o comerciales (Comité editorial revista Sinchiyari, 2017, pág. 8).

Las manifestaciones de economía productiva se encuentran a su vez alineadas con el bachillerato técnico del Colegio Jatari Unancha, en este los estudiantes pueden elegir entre cuatro especializaciones: industria de la confección, mecanizado y construcciones, instalación de equipos y máquinas eléctricas y producción agropecuaria. Los talleres que se realizan con los estudiantes tienen la finalidad de convertirse en un sustento económico para los estudiantes a largo plazo. Esto quiere decir que al salir del colegio ellos o sus familias

pueden continuar con las actividades ya emprendidas, convirtiéndose en economías del ayllu o comunitarias. También es importante mencionar que una vez al año todos los centros del Colegio Jatari Unancha realizan un encuentro en el cual los productos realizados por los estudiantes se ponen de venta al público, generando con ello una dinámica de economía popular y solidaria, donde se pretende que los estudiantes logren obtener una ganancia monetaria por el trabajo realizado durante todo el año escolar. Estos ingresos aportan directamente a sus familias.

La mayoría de estudiantes se encuentran muy vinculados a la tierra, es por eso que el SEIC ha colocado grandes esfuerzos por mejorar la producción del ganado ovino y vacuno, así como la siembra y cosecha de distintos alimentos. Desde el año de 1989 hasta el año 1996 realizaron diferentes proyectos en alianza con instituciones externas para realizar investigaciones que mejoren las formas en las que se produce y las especies genéticas, además de experimentar con el manejo de huertos ecológicos.

De ello, el proyecto de “Granjas integrales” continúa ejecutándose. Las Granjas Integrales se encuentran en los centros de Guayama, Pujilí, Yanahurco y Guasaganda. En estas se exploran nuevas formas de sembrío, así como de adaptación de las especies a los diferentes pisos climáticos, recolección e inventario de variedades nativas de productos alimenticios, mejora de pastos, crianza de animales mayores y menores, entre otras actividades (Comité editorial revista Sinchiyari, 2017).

La granja integral de la comunidad de Guayama se encuentra a una altura de 3200 m.s.n.m. En esta se siembra zanahoria, lechuga, cebolla, remolacha, acelga, cilantro, cebada, amaranto, quinua, chocho, habas, papa, melloco, oca y taxo o mora como experimento. También se crían especies menores de animales como cuyes y borregos (Comité editorial revista Sinchiyari, 2017). El centro tiene toda una organización para llevar a cabo las actividades agropecuarias. En el caso de la siembra realizan todas las labores de pre cultivo y cultivo, así como el control de plagas y enfermedades. La mayoría de estudiantes en esta comunidad tienen familia con tierras. Con el fin de que puedan sacarles un mejor provecho y no las conviertan en monocultivo, se les solicita realizar una bitácora de lo que van aprendiendo en el proceso educativo. De esta manera la tierra de su familia puede sacar mayor provecho.

La granja integral de la comunidad de Pujilí tiene un suelo de tipo arcilloso limoso, en esta se siembra cultivos de ciclo corto como chocho, alverja, fréjol, maíz, amaranto, quinua, avena, col, lechuga, acelga, puerro, cilantro. Los profesores se encargan de

acompañar los procesos de pre cultivo, cultivo y control de plagas. Así mismo en la parte pecuaria, se crían especies menores como el cuy o el conejo (Comité editorial revista Sinchiyari, 2017). Las actividades que se realizan no tienen mayor diferencia con la granja de Guayama.

En la granja integral de la comunidad de Yanahurco se produce papas, habas, cebada, melloco, mashua, cebolla blanca, hortalizas, plantas medicinales, pasto, alfalfa y a diferencia de las otras granjas se cría ganado vacuno y bovino, es decir especies más grandes. Con el estiércol producido por el ganado y los desechos de las plantas, se prepara abono orgánico. Por esta razón en esta granja existen tres composteras, que son la fuente del fertilizante orgánico. Los productos que salen de esta granja por tanto son cien por ciento orgánicos. Con apoyo de los docentes, se ha logrado sembrar en esta granja 800 especies de plantas nativas de la zona (Comité editorial revista Sinchiyari, 2017)

En todas las labores agropecuarias no solo participan los estudiantes, sino también sus familias y los comuneros, razón por la cual se rescata como forma cooperativa de trabajo la minga, que rompe con las relaciones injustas e inequitativas de producción del mundo capitalista. Esta es una forma de generar tejido social y relaciones sociales de producción que posibilitan la generación de otro tipo de economía.

En Guasaganda existe un centro especializado de investigaciones llamado “Sacha Wiwa”. En este existe un piso climático cálido húmedo, esto se debe a que se encuentra cerca de la Maná a una altura de 500 m.s.n.m. Tiene un gran bosque nativo. En esta se desarrolla diferentes actividades entre ellas: la ganadería de reses y porcinos, la piscicultura, cultivos de cítricos, bananos, café, cacao, caña de azúcar. Entre las investigaciones más importantes que se han llevado a cabo en el lugar está el cultivo de la espirulina y del Sacha Inchi. El centro de investigaciones está a disposición de los estudiantes y las comunidades indígenas que deseen profundizar en investigaciones que mejoren las prácticas agrícolas y ganaderas (Comité editorial revista Sinchiyari, 2017).

Por otro lado, el colegio Jatari Unancha con el apoyo del SEIC, ha levantado el proyecto de producción y comercialización de espirulina. El objetivo de este proyecto es incluir esta alga en la alimentación de los estudiantes para mejorar su nutrición. Esta planta tiene diversos beneficios: proteína de alta calidad, vitaminas del grupo B, minerales, ácidos grasos, Omega tres, oligoelementos, ácidos nucleicos, clorofila y enzimas (Comité editorial revista Sinchiyari, 2017); es decir posee muchos beneficios nutricionales.

La espirulina para poder ser consumida debe ser cosechada, secada y pulverizada, proceso que se realiza en la Granja Integral de Guasaganda. Una vez pulverizada se la integra en la preparación de alimentos como mermeladas, pastas, bolitas de chocolate y suspiros. Se ha logrado que se sirvan como desayuno en los Centros Pujilí y Guangaje y en los otros Centros se realiza la venta de estos productos, generando ingresos para la autogestión de la fundación SEIC y los centros educativos comunitarios del colegio Jatari Unancha en una dinámica de economía popular, solidaria y nutritiva.

Todas estas manifestaciones indican la capacidad que aún conserva el SEIC, a través de los centros educativos comunitarios del Colegio Jatari Unancha, para generar otro tipo de relaciones de producción. A través de la puesta en marcha de actividades como la minga, cumplen el principio andino de la reciprocidad. El fin es llegar a obtener recursos propios que puedan ser administradas por ellos mismos (autogestión), tanto para la misma misión educativa, como para las comunidades a las que el SEIC acompaña. Los movimientos de la economía aún se encuentran a nivel de resolver problemas domésticos.

En el ámbito político, existen dos niveles en los cuales se puede comprender las manifestaciones de autonomía del SEIC, a nivel interno, es decir, al interior de las comunidades indígenas y a nivel externo, con respecto a las relaciones que tiene con el Estado ecuatoriano. En el primer nivel, el SEIC, a través de los centros educativos comunitarios, cumple su función de manera parecida a los zapatistas, es decir atendiendo a las decisiones del pueblo indígena. El autogobierno educativo, en las comunidades indígenas de Cotopaxi, funciona como una construcción comunitaria y de manera asamblearia.

En referencia a esto, dentro de los centros educativos se realiza reuniones periódicas donde la toma de decisiones sobre las materias dadas a los estudiantes, así como sobre las actividades especiales a realizarse durante el año, es tomada por los padres de familia; así mismo los profesores hacen rendiciones de cuentas al finalizar cada periodo escolar, de esta manera la comunidad ejerce un control social sobre la educación y el trato que reciben sus hijos e hijas dentro de las escuelas. Así, los Centros actúan en correspondencia con las necesidades de las comunidades, sometándose a los intereses del de órgano efectivo de poder: los ayllus (Flores Sierra, 2016).

Dentro de la dinámica del SEIC, los padres de familia, docentes y estudiantes reciben talleres que están fuera de la malla curricular, pero que implica la formación de la comunidad. Esto contribuye a generar espacios de reflexión para un cambio en la forma de pensar. La educación con su empuje liberador disputa con los rezagos brutales de la

colonización y la esclavitud a la que muchos fueron sometidos, para constituir sujetos que luchan por construir un mundo que acoja su pensamiento y sus formas de vida.

Por otro lado, el SEIC ha sido el espacio donde muchos líderes comunitarios se han formado, algunos profesores, gracias al prestigio ganado en sus años de ejercicio, se han convertido en dirigentes comunitarios, por ejemplo, el señor Juan José Alomoto que fue uno de los primeros educadores del SEIC para la zona de Chugchilán, en la actualidad es el alcalde de Saquisilí. Fue en acompañamiento de las Escuelas Indígenas que se desarrollaron la Federación de Organizaciones Indígenas de Chugchilán (FOICH) y el MIC.

En consonancia con lo antes mencionado, los procesos educativos han propugnado por aumentar la participación de la mujer en la vida política de la comunidad. Es por eso que ahora la participación de las mujeres en las asambleas comunitarias se ha fortalecido. Por eso se manifiesta que el SEIC fue la cuna donde se cimentaron estructuras para que las mujeres indígenas participen con roles protagónicos (Pila Semblantes, 2013).

A nivel externo, la autonomía política ejercida por el SEIC, se encuentra fuertemente marcada por su carácter anti hegemónico y decolonizador de la educación. En este sentido, desde las prácticas educativas, así como desde las manifestaciones políticas más activas, como la movilización social, el SEIC realiza una crítica al nuevo modelo de gestión educativa impuesto por las entidades gubernamentales e internacionales (PISA y el Banco Mundial), por considerarlas homogenizantes y enajenantes.,

Así, junto a las organizaciones de base, el SEIC ha ido realizando acciones para la concienciación sobre la imposición que por parte del Estado se ha querido hacer de un modelo institucional, basado en un discurso meritocrático y economicista, donde el currículo, el episteme pedagógico, el sentido vital es contrario a sus realidades y favorece únicamente al mercado y a las necesidades de modernización de los Estados. Para ello, se han abierto espacios de diálogo con los comuneros y las organizaciones indígenas de la provincia de Cotopaxi, en las cuales se ha observado los límites de la educación propuesta por el Estado disciplinario y las estrategias que comunidades y escuelas han ido implementando frente a la voracidad de este.

Entre estas estrategias o argucias (De Certeau, 1996) de las que se valen está la de continuar la reconstrucción de sus mundos de vida a partir de sus prácticas cotidianas, sustentándose en los conocimientos ancestrales, así como del cumplimiento de sus propios principios comunitarios. Los centros educativos en este sentido tienen un papel fundamental, porque son a través de ellos que la mayoría de los ayllus se convoca. A este respecto y como

parte de esta investigación, se observó como el SEIC a través de los centros educativos comunitarios del Colegio Jatari Unancha pudo generar una convocatoria para la marcha que se llevó a cabo el día 4 de julio de 2017, en defensa de la educación intercultural bilingüe que aporte al desarrollo del pensamiento andino y a la construcción de una nueva sociedad a través de las pedagogías liberadoras. La participación del pueblo indígena de Cotopaxi fue masiva.

En el ámbito cultural, las escuelas por su proyecto político y social, responden a necesidades específicas de las comunidades, esto sin embargo no quiere decir, que estas se cierran a la capacidad de diálogo que pueden sostener con culturas distintas a las suyas. El SEIC sostiene su carácter de interculturalidad al reconocer y generar prácticas educativas que se sostienen en el respeto a la diferencia. De esta manera, el discurso no se sostiene en una retórica, sino que se hace verbo dentro del aula y fuera de ella.

Este será el caso del Centro Nuevos Horizontes, el único centro educativo comunitario que no se encuentra en la provincia de Cotopaxi y que atiende no solo a la población indígena migrante, sino también a otras poblaciones que por su condición económica y social se acercan a una educación que abre las puertas a sus realidades. En este centro podemos encontrar montubios, indígenas de las provincias de Otavalo y Chimborazo, que dentro del mundo andino vienen a ser culturas distintas. También se atiende a población afrodescendiente de la parte norte del país. En suma, se observa un espacio donde se practica cotidianamente procesos de diálogo y consenso intercultural.

Por otro lado, en el resto de centros educativos comunitarios del Jatari Unancha, al estar asentadas en las comunidades indígenas, se trabajará mucho en la construcción de la identidad desde aquellos rasgos propios de su pasado histórico. Así, como propuesta pedagógica dentro de los centros educativos comunitarios, se trabaja en la materia de filosofía la cosmovisión andina. En esta se reflexiona sobre las formas en las que el indígena ejercita los principios del mundo andino, en medio de un mundo fragmentado por la colonización y la modernización. Además se revitaliza y se estudia las formas de pensamiento andino que se hacen presentes en las representaciones simbólicas como: los relatos míticos, los ritos del Yachak, la interpretación de sueños (Manangón Iguago, 2010)

Una forma tangible de sostener la experiencia intercultural está en la revitalización de la lengua madre, el Kichwa. Muchos estudiantes dentro de las comunidades indígenas de Cotopaxi utilizan esta lengua en los espacios domésticos, más no en los sociales. Esto se debe a que el español es el idioma que tiene hegemonía cultural, por lo tanto, las poblaciones

étnicas, que resultan ser la minoría deben supeditarse a esta. Por esta razón, muchos estudiantes viven fragmentados con respecto a su lengua materna y generan un nuevo idioma que es la mezcla entre el kichwa y español. Otros en cambio, no acceden a la educación porque en ambientes escolares de ese tipo no logran aprender nada (Manangón Iguago, 2010).

El Colegio “Jatari Unancha” ha hecho un esfuerzo por retomar la lengua kichwa, como lengua materna y al español como lengua de relación. En este sentido, los docentes de las comunidades que son kichwa hablantes, ejecutan su clase en su idioma. Además para aquellos quienes, por motivos de migración, han ido alejándose del idioma, se les proporciona clases exclusivamente de kichwa con el fin de facilitar la generación de conocimiento en el idioma natal y el de relación (Manangón Muetecachi, 2015). El kichwa se aprende por oralidad y escritura, de esta forma se pretende que las nuevas generaciones construyan testimonios de su historia como pueblos, en base a la escritura de un idioma que siempre ha sido eminentemente oral.

En los centros educativos comunitarios se proporciona la materia de lengua y literatura, en la que no solo se comparte conocimiento sobre la literatura escrita, sino que se explora literatura oral andina. La oralidad es parte de la memoria de los pueblos, “abordar la memoria involucra referirse a recuerdos y olvidos, narrativas y actos, silencios y gestos. Hay en juego saberes, pero también hay emociones. Y hay también huecos y fracturas” (Jelin 2002, 17). Los relatos orales son memoria porque son recordados por diferentes generaciones dentro de las comunidades, es decir, son retenidos en la mente y pasados como conocimientos de una generación a otra (Jelin 2002, 18).

Los relatos orales son creaciones populares que constituyen lo que se denominará como literatura oral, utilizando ese aspecto formal de la narrativa tradicional como son y han sido los mitos, los cuentos, los relatos, las leyendas, adivinanzas, refranes y coplas; o sea, la tradición cultural del grupo de forma oral. Además, “Los estudios sobre literaturas orales pueden ser entendidos como instancias que retan el poder de una institución marcada por un conjunto de prejuicios” (Vich y Zavala 2004, 77). En este sentido la literatura oral pretende ser un campo de disputa hegemónica desde los significados, que contrarresta el disciplinamiento de las mentes y de los cuerpos para servir al sistema capitalista.

Finalmente, el Colegio Jatari Unancha, ha hecho una apuesta por construir un espacio para revitalizar las etnociencias. Así en materias como matemáticas, se retoma la sabiduría de los pueblos ancestrales para la ingeniería y construcción de sus hogares, templos, campos,

etc. De igual manera, en el campo de la etnohistoria, se procura generar un espacio de debate sobre la historia de los pueblos de Abya Yala antes y después de la conquista, realizando una mirada crítica de las implicaciones que han tenido cada uno los acontecimientos. Contar la historia de los vencidos permite evaluar el accionar del pueblo indígena y reflexionar sobre nuevas estrategias de lucha y resistencia.

El proyecto educativo que propone el SEIC a través de los centros educativos comunitarios del Colegio Jatari Unancha, tiene su germen en los pueblos indígenas del páramo de Cotopaxi. De esta manera, posee un carácter de resistencia frente a la hegemonía cultural y científica, es una forma de insurgencia popular, que implica la conservación de formas culturales de hacer y de pensar el mundo. La educación se transforma, por tanto, en un proyecto político, que tiene su base en el diálogo intercultural que busca el bienestar comunitario.

Este tipo de formación es diferente a la propuesta educativa actual, realizada por el mercado, cuya apuesta por el individuo está atravesada por el discurso del “éxito” y la “competencia”; dos valores del capitalismo, que nos impiden construir un frente de unidad, solidaridad, relacionalidad y reciprocidad. La educación occidental está marcada por “individuos” receptores del conocimiento, esto implica, que son sujetos pasivos, cuyas mentes son tratadas como frascos vacíos que hay que llenar. La educación vista desde los pueblos andinos, valora todas las formas de conocimiento, colocándolas en diálogo y poniéndolas en práctica.

2.4. Construcción de la autonomía local: influencia del Sistema de Educación Indígena de Cotopaxi en la población indígena

La autonomía local de los ayllus cotopaxenses está marcada por la presencia histórica de la escuela, es decir, del SEIC. Como todo proceso, ha tenido momentos álgidos, pero también avances importantes. La construcción de esta no termina con las reivindicaciones económicas que requieren las comunidades indígenas, estas más bien son manifestaciones de los logros de dichas luchas, pero el fin real está en la constitución de una sociedad distinta, donde la lucha por la tierra o por el reconocimiento de su cultura, se logre, dando fin a aquellos tópicos estructurales y abriendo paso a otras contradicciones, otras nuevas luchas que generen reflexiones novedosas con respecto a su cultura y mayor cantidad de derechos.

El trabajo elaborado en los centros educativos comunitarios está abocado a mejorar las condiciones de vida del pueblo indígena, no solo a nivel material, sino también a nivel psicológico y socio-cultural. En este sentido, las percepciones del pueblo indígena son diversas, porque lo que existe alrededor de las escuelas también va transformando sus miradas. En lo que sí se encuentran de acuerdo es que, por su experiencia de vida, la población indígena requiere una educación que pueda adaptarse a sus mundos de vida. Por esta razón es que este tipo de educación continúa siendo bien acogida en las comunidades indígenas.

Como ya se mencionó, en la actualidad el SEIC se ha constituido como una fundación sin fines de lucro con personería jurídica propia y su única actividad en la actualidad se concentra en continuar el proyecto de los centros educativos comunitarios del Colegio Jatari Unancha. Para la población indígena, la existencia de estas escuelas comunitarias, marca ritmos en su historia. Por un lado, porque el SEIC, a través de los centros, se encuentra en catorce comunidades en la provincia de Cotopaxi, razón por la que es bastante conocida, y tiene una importante influencia en las transformaciones que se hacen de los modos de vida local. Pero, por otro lado, porque sus autoridades, en especial el Padre José Manangón, quien se hizo cargo de la misión educativa, son personajes que han ganado, por su trabajo, un alto prestigio frente a las comunidades (Doicela, 2017) (Oscullo, 2017) (Pineda, 2014).

Esto se debe a que ejercen una dirección educativa y política que se asienta en la escucha a las bases populares. En este sentido, todos los miembros del SEIC (miembros del directorio de la fundación y docentes), son instrumentos del pueblo, que manifiestan su criterio oportunamente en la construcción de las decisiones comunitarias, no solo en el ámbito de lo educativo; sino esencialmente son sujetos que cumplen con lo que la comunidad constituye como mandato. Este “mandar obedeciendo”, parecido a los zapatistas, genera una coherencia entre su discurso y su acción, que genera credibilidad frente a los comuneros.

A decir de los estudiantes, sujetos que se benefician directamente del proyecto educativo y político del SEIC a través del Colegio Jatari Unancha, es gracias a esta instancia que han logrado tener una claridad sobre sus propias capacidades y las de sus familias para constituir un microemprendimiento familiar que los sostenga económicamente. Cada bachiller, se gradúa con una idea ya desarrollada en la práctica, que además ha sido acompañada y evaluada por un docente. Este va guiando el trabajo del estudiante, mientras se encuentra en el proceso educativo, para que vaya aprendiendo de los errores y se constituya en un aprendizaje para la vida. En un determinado momento, estos

microemprendimientos se vuelven empresas familiares. Ellos redactan su tesis a partir de la experiencia, pero detrás de ella, toda una familia se encuentra trabajando y beneficiándose de la misma (Estudiantes de tercero de bachillerato, 2016).

Esto no significa que la población indígena salga de la pobreza. Pero si implica una clara apuesta económica y política por el retorno al campo. Frente al abandono masivo que se ha dado durante las dos últimas décadas, debido al mismo impulso modernizador del Estado, el SEIC, a través de los centros, vuelve a generar alternativas y expectativas para los cultivos que se realizan en los páramos. Los estudiantes manifiestan que no tenían muchas esperanzas de quedarse en sus hogares al finalizar sus estudios, pero que observan como posibilidad el sembrar en sus campos o continuar estudios que tengan que ver con prácticas agrícolas y pecuarias (Estudiantes de tercero de bachillerato, 2016).

Por otro lado, los estudiantes manifiestan que han aprendido en el SEIC a organizar sus gastos, dado que viven con poco y que en muchos de los casos están dedicados a trabajar por cantidades ínfimas de dinero. A través de los centros educativos comunitarios, han aprendido a administrar mejor sus finanzas y han logrado organizar también la de sus hogares. En algunos casos incluso, adelantan los pagos por el material didáctico que reciben de la institución, generando un ahorro de sus futuros ingresos para otras necesidades de sus hogares. Los estudiantes que generan mayor ahorro, son premiados públicamente por la institución al final de su vida estudiantil. De esta manera se incentiva la cultura de ahorro.

Esto no quiere decir que “todos” los estudiantes logren generar ahorro, esto se debe en gran medida al número de necesidades que la mayoría debe subsanar diariamente, pero también a la cultura de consumismo que es parte de la moderna maquinaria capitalista. Esta conformación cultural, hace el campo sea heterogéneo y que existan sujetos dentro de la comunidad que, por el deseo individual de tener más ganancias monetarias, se separan del resto de ayllus de su comunidad, quebrando los lazos sociales. Lo interesante de la experiencia del SEIC, es que desde la escuela se combate este tipo de valores del capitalismo, incentivando en el discurso y en la práctica valores como la reciprocidad, solidaridad, el trabajo comunitario.

Los estudiantes consideran que el proyecto educativo del Colegio Jatari Unancha, perteneciente al SEIC, se apega a sus necesidades, pues permite a personas de edad adulta, que por diferentes motivos no pudieron estudiar en su momento, cumplir con el anhelo de concluir sus estudios. Además, su funcionamiento los fines de semana les permite realizar sus actividades económicas para el sustento de sus familias, así como, en el caso de muchas

mujeres, estar pendientes de sus hijos (Estudiantes de tercero de bachillerato, 2016). Esto implica que es un espacio educativo, cuya dinámica nunca olvida las realidades de sus educandos y por eso tiene un gran impacto en ellos y en el desarrollo de valores humanos.

Por eso en el plano cultural, el SEIC ha logrado fortalecer los lazos familiares y comunitarios frente a las agencias que pretenden generar individualismo en las comunidades indígenas (Doicela, 2017) (Oscullo, 2017) (Pineda, 2014). Esto lo ha hecho a través de entablar lazos de compañerismo con los comuneros. En este sentido, los estudiantes tienen la apertura para acercarse a los maestros y relatarles sus problemas. La educación entonces alcanza otras dimensiones, porque no se trata de recibir un “servicio” educativo como si se tratara de un consumo mercantil. Sino de establecer lazos sociales, para guiar a los estudiantes a ser sujetos comprometidos con su ayllu y sus localidades (Doicela, 2017) (Oscullo, 2017) (Pineda, 2014).

Por otro lado, frente al proceso modernizante de la sociedad, cuyos rasgos se hacen visibles en las comunidades indígenas, con la presencia de tecnología en su entorno (plasma de televisión, motocicletas compradas por jóvenes, uso de celulares de última generación) y por su cercanía a la ciudad de Quito, se observa cómo se va constituyendo una matriz heterogénea en el campo, donde lo occidental y lo andino pugnan por constituirse como hegemonía cultural. En esta disputa, y con el fin de potenciar el pensamiento andino, los estudiantes manifiestan que han percibido que en este espacio educativo se ha preocupado por posicionar su cultura, a través del uso de la lengua kichwa en todas las esferas de la vida, así como sus manifestaciones culturales producto del relacionamiento idiomático.

Así, en el dentro y fuera del aula existe un compromiso por generar una “cultura escrita en Kichwa”, es decir, en la dialéctica de la vida estudiantil se coloca a la escritura y a la oralidad en un constante intercambio, con el fin de que ambas se nutran. De esta forma, en la realidad concreta, se conserva la potencia de la palabra indígena desde sus conocimientos ancestrales, como desde los nuevos espacios modernos en donde se ven insertos por el sistema.

De la misma manera, en la confección del vestuario por parte de las estudiantes de tercero de bachillerato, existe toda una cadena para su producción, que pasa desde el mismo cuidado de los bovinos, para luego trasquilarlos y recolectar su lana. De ahí se dará el lavado de la misma, para el posterior uso en la confección de prendas. Esta tarea ha ayudado a las estudiantes a comprender que sus vestuarios, tienen un alto componente humano por la fuerza de trabajo que para ello se debe aplicar.

En general, el vestido ha estado reservado como tarea para las mujeres, sin embargo, existen algunos varones que poco a poco han ido involucrándose en estas prácticas desde la sastrería. Por lo general las mujeres de las comunidades indígenas aprenden la labor del tejido de sus abuelas; es decir, es un conocimiento tradicional pasado de generación en generación. Desde sus abuelas hasta ellas, los tejidos toman su forma en base a los paisajes circundantes. Uno de las prendas más elaboradas es la chalina, debido a que esta es infaltable como parte de la vestimenta de una mujer. Sobre todo, en las fiestas de matrimonio, la chalina es de uso reglamentario, por tanto, es una pieza fundamental de la tradición andina y que el Colegio Jatari Unancha potencia como parte de la construcción de la identidad a través del pensamiento y prácticas andinas (Estudiantes de tercero de bachillerato, 2016).

Por otro lado, en el aspecto de lo político, líderes comunitarios invitan al SEIC a ser parte de los procesos de debate con respecto a la educación intercultural, esto debido a que es una de las experiencias fundantes en este campo. De hecho, el día 20 de mayo de 2017, fueron convocados por el Movimiento Indígena de Cotopaxi (MIC) para debatir sobre la educación en las comunidades indígenas y su planteamiento de cara al gobierno entrante. Es a partir de esta reunión que se postula que la educación debe “regresar al pueblo”.

Con esta premisa, se critica al nuevo modelo de gestión educativa que se ha adoptado estos diez años, que no ha hecho más que burocratizar la educación para colocarla en los estándares internacionales que solicita el Banco Mundial con el fin de engrosar las filas de los ejércitos laborales de reserva. Finalmente, los comuneros y los docentes indígenas, perciben que durante estos diez años han visto palidecer la educación intercultural bilingüe y comunitaria, frente a ello proponen que la educación no puede, ni debe ser planteada desde un escritorio, sino desde las necesidades, urgencias y cotidianidades de los mismos pueblos.

La petición fue clara, que las formas en las que están estructuradas las escuelas comunitarias no se fragmenten por la aparición de las UEM, que la gestión educativa esté a cargo de las comunidades. Desde las comunidades se apoya a dicha propuesta, la cual termina por ser presentada el martes 4 de julio de 2017 en la marcha convocada por la CONAIE. Tal fue el impacto de la convocatoria desde los centros educativos del Colegio Jatari Unancha, pertenecientes al SEIC, que la cantidad de presentes fue alrededor de mil personas entre: padres de familia, estudiantes y docentes.

Entonces se puede observar que la capacidad organizativa del SEIC ha ido cambiando, y en la actualidad sus pasos para avanzar en una profunda transformación estructural, parecen ser pequeños. Sin embargo, la conformación de la autonomía tiene que

ver con lo que el Movimiento Zapatista manifiesta sobre generar cambios en las condiciones de vida inmediata de las bases. Es así que, la experiencia del SEIC ha aportado en generar herramientas para que la población no solo mejore la reproducción de su vida material, sino que ha aportado a la reproducción simbólica de la vida, alimentando con criticidad educación al pueblo para que este sea consciente de sus propias capacidades, que tan envilecidas habían sido por la colonización y posteriores procesos de modernización.

Esto se hace evidente en el fuerte poder de los ayllus para ejecutar sus mandatos, en su organización propia, donde la potencia de la insurgencia de los pueblos se hace presente. Son los espacios comunitarios donde se observa la interculturalidad, en el diálogo entre la sabiduría popular manifestada por los Yachak, los dirigentes comunales, las mujeres indígenas y los agentes externos que ellos eligen como compañeros para la lucha por sus derechos. En su conjunto, es la suma de actores sociales, teniendo al pueblo indígena como protagonista de su proceso, los que orientan el accionar económico, político, cultural y social de las comunidades indígenas de Cotopaxi. Es desde este tipo de espacios donde surge su autonomía como pueblo.

CAPÍTULO 3

RETOS Y PERSPECTIVAS PARA LA CONSTRUCCIÓN DE LA AUTONOMÍA LOCAL EN EL SISTEMA DE EDUCACIÓN INDÍGENA DE COTOPAXI

“Somos como la paja del páramo,
si estamos solos el viento lleva lejos,
pero todos juntos en un costal, nada hace el viento,
bamboleará, pero no nos hará caer”

Dolores Cacuango

El SEIC viene emprendiendo su labor educativa y organizativa alrededor de 40 años. En este tiempo, ha tenido muchos logros en lo que refiere a mejorar las condiciones de vida de la población indígena en Cotopaxi. Sin embargo, también se ha encontrado con diversos reveses que no han permitido que su proceso se profundice y se enraíce en las mismas organizaciones de bases. Existen pues ciertas limitantes que se convierten en retos para generar un alcance mayor en su propuesta autonómica.

Asimismo, el SEIC ha procurado reflexionar sobre su cambiante rol en las comunidades indígenas, razón por la cual, desde sus inicios fue transformando incluso su nombre. Hoy en día, está reflexionando sobre las maneras de apoyar y acompañar los procesos comunitarios desde estas potencialidades que ha ido construyendo. Su historia les va otorgando pautas que le permiten tomar decisiones frente a las coyunturas nacionales. De esta manera, desde la misma experiencia, se puede reflexionar las alternativas que permitan profundizar la construcción de una autonomía, no sólo frente al Estado, sino también frente al mercado.

En este capítulo se va a analizar los retos actuales o problemáticas a los que se enfrenta el SEIC. También, se estudiará las perspectivas existentes de transformación desde lo local, las potencialidades con las que cuenta el SEIC, las maneras en que las tensiones con el Estado pasan por unas negociaciones que están apoyadas en la creación y permeabilidad de argucias populares. Estas estrategias han permitido generar una suerte de soluciones a corto y mediano plazo. Finalmente se propone unas alternativas con el fin de fortalecer los procesos propios de las comunidades; y profundizar en la construcción de las condiciones

subjetivas necesarias para una transformación estructural. Este último punto, no es más que un aporte que se realiza desde el estudio de esta experiencia.

3.1. Retos actuales a los que se enfrenta el SEIC

El SEIC históricamente fue el producto de las luchas populares concentradas en los cinco puntos del Mandato de Cachi. Entre estos puntos, se exigía una “educación propia” que respetara la cultura y los modos de vida indígena en la provincia de Cotopaxi. En principio, esta “educación propia” se tradujo en prácticas educativas comunitarias donde algunos indígenas, recibiendo capacitaciones por parte de un equipo Pastoral a cargo de la comunidad de religiosos salesianos, se convirtieron en docentes de sus propios espacios de vida.

Estas prácticas educativas comunitarias, con el tiempo, adquirirían diferentes nombres a lo largo de la historia, como fueron los casos de: “Escuelas Indígenas de Cotopaxi” o “Proyecto Quilotoa”. Sin embargo, con el reconocimiento dado por el Ministerio de Educación el 24 de febrero de 1988, esta experiencia pasó a denominarse como el “Sistema de Educación Indígena de Cotopaxi”. En dichos momentos el SEIC, poseía la siguiente organización: Los huahuacunapac huasi, las escuelas indígenas bilingües e interculturales, los centros de alfabetización, los centros de Ciclo Básico Compensatorio, los centros de capacitación y el Colegio Jatari Unancha (Sistema de Educación Indígena de Cotopaxi, 1988). Es decir, era un conjunto de centros educativos comunitarios, de diferentes niveles, que se reunían en un mismo sistema.

Con el tiempo este sistema educativo, autogestionado por las comunidades indígenas de Cotopaxi fue cambiando. Esto se debió a cambios de tipo estructural como: el apareamiento de la DINEIB, la separación de los espacios territoriales por distritos y circuitos planteados por el Ministerio de Educación y la emergencia de otras instancias de tipo gubernamental que hacían imposible el ejercicio de todo este sistema. De esta forma el SEIC actualmente solo se hace cargo del Colegio Jatari Unancha. El nombre dado a esta institución educativa fue el aporte de varios estudiantes y comunidades indígenas. El fin era que este reflejara la misma identidad que había tenido el SEIC durante todos los años de lucha por la “educación propia”. Así se tomó la palabra “Jatari” que significa “levantamiento, lucha, resistencia, revolución” y “Unancha” que significa “guía, conducción, orientación hacia una meta u objetivo, hacer”; entonces el Colegio con su

nombre, no solo expresa el legado de la resistencia y lucha indígena sino que, a su vez, viene a ser su norte (Manangón Iguago, Taller con docentes del SEIC, 2017).

A la par de la conformación del Colegio Jatari Unancha, la figura legal del SEIC tuvo que cambiar y se constituyó en Fundación. En la actualidad, esta última es un ente con personería jurídica propia, que permite gestionar proyectos de índole educativo y comunitario de los cuales son beneficiarios los estudiantes del Colegio Jatari Unancha y los comuneros de la provincia de Cotopaxi. La misión del SEIC como fundación es: “Acompañar al pueblo indígena en su proceso histórico desde la educación de calidad, el desarrollo del conocimiento y de la espiritualidad liberadora” (Sistema de Educación Indígena de Cotopaxi, 2017) y su visión es “El SEIC se convierte en un espacio de producción: Pedagógica en Educación Intercultural Bilingüe, conocimiento y reflexión de la problemática del proceso histórico del Pueblo Indígena y de sus elementos culturales” (Sistema de Educación Indígena de Cotopaxi, 2017).

Como ya se había mencionado uno de los retos actuales más importantes por los que atraviesa el SEIC, es el combate a un sistema que aplasta cualquier impronta de una educación distinta que parta por transformar la realidad de las comunidades. Esto se hace presente desde la misma colonización. A partir de este hecho histórico, existirá una guerra ideológica, en donde la “educación” entendida en primera instancia como la propagación de la norma cristiana, empieza a jugar un rol muy importante. De ahí que la colonización como un hecho y consecuencia histórica, implicó imponer siempre las formas hegemónicas de pensamiento de la clase dominante en cada época. En los albores de la colonización, el pensamiento hegemónico correspondió a la religión católica, pero conforme la historia avanza, las clases dominantes fueron cambiando, y en la actualidad estas corresponden a quienes poseen los medios de producción y se encuentran a la cabeza del mercado; es decir, todos aquellos que contribuyan en perpetuar el sistema capitalista.

La educación, en el presente, responde a este nuevo proyecto civilizatorio, donde se justifica todo tipo de violencia simbólica con el fin de erigir un sistema obediente y controlado a través del consumo (Rancière, 2005). Así, los saberes andinos, que manifiestan en sí mismos un cambio radical de paradigma, no son acogidos o a su vez son utilizados como mercancía por la misma maquinaria del capitalismo. En este sentido, la educación intercultural está mediada por organismos gubernamentales e internacionales y la empresa privada, que a su vez impone conocimientos de corte occidental que no generan un pensamiento crítico, sino al contrario, su fin es constituir mano de obra capacitada y un

pensamiento homogéneo, desconociendo las diferencias culturales, el desarrollo de capacidades propias según el contexto, la pertinencia en la adquisición de ciertos conocimientos (Rancière, 2005).

Por tanto, los saberes populares andinos son desconocidos en las mallas educativas o si se los menciona, son utilizados como parte del discurso de la “diversidad multiculturalista del capitalismo transnacional” (Díaz Polanco 2006) (Kymlicka 2004). Esto implica que las prácticas y saberes andinos satisfagan necesidades del mercado. Esa seducción que se hace con respecto a la diferencia, que finalmente se traduce en la etnofagia de la riqueza cultural de los pueblos, se hace presente en la patrimonialización y posterior gestión turística de la memoria y los saberes ancestrales por parte de las naciones. Y en el caso de la educación al presentar discursos que folklorizan la cosmovisión del mundo andino dentro de las mallas curriculares, generando determinismos en el pensamiento de los estudiantes con respecto a otras culturas diferentes a la suya.

La gestión educativa a nivel nacional tiende a responder a esta hegemonía cultural porque su inserción al mercado depende de ello. Para ello se acoge la norma educativa mundial pautaada por PISA (Programa Internacional de Evaluación de los Alumnos) que, homogeniza los conocimientos que un estudiante debe obtener, olvidando sus particularidades históricas y culturales. Para poder operativizar este programa el gobierno constituye todo un aparato burocrático con el fin de establecer un modelo de gestión educativa. Amparados en los estándares internacionales los Estados a nivel mundial, hacen que todo lo que tiene que ver con la educación funcione como el mercado, es decir, las instituciones, en vez de colaborar en la generación de conocimiento, compiten por convertirse en las mejores de los rankings mundiales; y que así sus escuelas – empresas, tengan clientes – estudiantes, y puedan generar réditos económicos. De esta manera nuestro país se constituye no solo dependiente de las economías potencias internacionales (Cueva, 1989), sino de las formas en que generan conocimiento.

Frente a esto las escuelas comunitarias no pueden responder, porque estas están enmarcadas en un proyecto político distinto. No presentan las características de ninguna escuela que pretenda ser hegemónica, más bien en ellas encontramos un sentido de solidaridad; es decir, practican los principios andinos de: reciprocidad, relacionalidad, complementareidad, correspondencia (Estermann, 1998). Los cuales, a su vez, manifiestan la capacidad creativa de construir otro tipo de relaciones sociales en el entorno educativo, puesto que responden a las realidades del pueblo indígena (Zibeche, 2008). Por tanto, las

escuelas comunitarias no podrían competir contra las escuelas occidentales, porque simplemente esa no es su dinámica de supervivencia.

Las escuelas comunitarias no están encaminadas a cumplir los estándares internacionales, por tanto, no tienen la más mínima oportunidad frente a las “Unidades Educativas del Milenio”, cuya meta es convertirse en parte de las escuelas con mejores puntajes del ranking internacional escolar. Es por ello que muchas escuelas comunitarias han sufrido su cierre por parte del Estado ecuatoriano. De esta forma, han ido excluyendo sutilmente de la educación a aquellos campesinos y campesinas que se encuentran más alejados del punto en el cual se construyeron las UEM. Y así, los más pobres son excluidos de un derecho tan importante como es la educación.

Las escuelas comunitarias simbólicamente son los centros de las comunidades, tal como son las iglesias o las casas barriales en las ciudades. Son puntos donde se converge por reuniones, por asambleas, por la necesidad de realizar un juicio popular para corregir a uno de sus miembros. En suma, es el espacio donde se crea el tejido social, es un “lugar antropológico” (Augé, 1996), significativo, de construcción de imaginarios con respecto al “nosotros”. Al cerrarlas, sucede otro fenómeno de tipo cultural, simbólicamente junto a la escuela comunitaria se clausura la posibilidad de encuentro y de mutuo conocimiento entre comuneros. Las relaciones sociales se ven perjudicadas, porque quedan vaciadas de ese espacio que antes constituía un logro para la comunidad. Al negarle su función primigenia, se establece como un “no lugar” (Augé, 1996) que más bien recuerda una derrota, frente a un régimen homogenizador y controlador de la educación.

De igual forma, la burocratización de los procesos educativos ha implicado la salida de muchos profesores comunitarios que, teniendo experiencia en el trabajo de enseñanza a los comuneros, no pueden acceder a la docencia, por no contar con un título de tercer nivel. En este signo, se observa la forma en la que se impone el conocimiento occidental de la academia, sobre el conocimiento de otro tipo de los pueblos andinos. Pues, un docente, con un título de pedagogía, no necesariamente responde a las necesidades de los campesinos indígenas, como son: conocer más sobre el cultivo de sus tierras, aprender a leer en español para no ser engañados por el blanco-mestizo, escribir en kichwa para exponer las formas de pensamiento que ancestralmente han venido heredando de generación en generación y que por la modernización se están perdiendo.

Este mismo proceso burocrático, ha impuesto profesores blanco-mestizos en las escuelas comunitarias que lograron sobrevivir a la década que quiso destruirlos. La gestión

educativa del gobierno de Rafael Correa, incluía concursos por méritos y oposición que los docentes comunitarios no podían superar, pero que las personas con condiciones socioeconómicas más elevadas, si podían hacerlo. De esta forma, se introdujeron a nuevos maestros que nada sabían de las particularidades culturales en este tipo de contextos educativos. A diferencia de los docentes comunitarios, los nuevos maestros venidos de una matriz blanco-mestiza occidental no respondían a un proyecto político comunitario, ni sentían un compromiso para con sus educandos. Su única finalidad era responder a las directrices del ente rector (Ministerio de Educación) y ganar un salario, como si de un operario de fábrica se tratase. De esta manera, estos docentes, sin tener conocimiento consciente de ello, fueron respondiendo al mercado y a los estándares internacionales.

Finalmente, frente al costo que implica sostener escuelas comunitarias, el gobierno ha dado un paso a lado y ha dejado de asumir las responsabilidades de generación de pagos. Este es el caso del Colegio Jatari Unancha, donde los gastos por servicios internos de la institución, que cualquier escuela fiscal tiene y que deben ser asumidos por el Estado, han dejado de ser pagados por el mismo. De esta forma se manifiesta una contradicción en el discurso del gobierno, al afirmar que las escuelas deben ser habilitadas con todos los servicios básicos y tecnológicos de punta, para garantizar una “buena” educación. Estos costos han tenido que ser asumidos por los docentes y estudiantes, a fin de operativizar la administración escolar comunitaria.

Además, diez años de la misma línea de gobierno han ido desgastando y debilitando la organización social y con ella la educación comunitaria. Se ha procurado construir un aparato ideológico parecido al del proyecto civilizatorio de hace 500 años, haciendo del gobierno y la burocracia entes supremos, de los cuales se espera obtener una solución para todos los problemas. Sin embargo, y a pesar de todo el ataque mediático y la sobreproducción de información, las comunidades indígenas y su sistema educativo han logrado sobrevivir a todos los embates. La educación comunitaria, así como la forma de organizarse al interior de las comunidades no ha podido ser controlada del todo, razón por la cual los centros comunitarios del Colegio Jatari Unancha continúan en funcionamiento.

Los centros de educación comunitaria han resistido y continúan haciéndolo, pero a un costo social elevado. En primer lugar, las nuevas reformas a la educación han desgastado a los docentes comunitarios, quienes al no cumplir los requisitos que solicita en Ministerio de Educación, han tenido que retirarse de las escuelas comunitarias. En segundo lugar, las mallas curriculares más cercanas a la pedagogía liberadora han tenido que ceder espacio a

los requerimientos del ente rector y constituirse en una amalgama dialéctica y dialogante entre el pensamiento occidental y la cosmovisión andina, lo que ha requerido de un esfuerzo doble por parte de los equipos educativos comunitarios. En tercer lugar, los estudiantes han tenido que realizar un esfuerzo doble para responder a estos nuevos requerimientos de un sistema educativo que no responde a sus realidades. En cuarto lugar, los procesos comunitarios que eran liderados por los centros educativos han sufrido también su desgaste, siendo que los comuneros se han visto apartados de la toma de decisiones de algunos aspectos en el ámbito educativo que en el pasado eran parte de sus responsabilidades, puesto que ante ellos se han impuesto las reglamentaciones de la instancia gubernamental respectiva.

Todas estas tensiones entre lo propio del mundo andino y lo ajeno proveniente del Estado y del mercado, han generado fragmentaciones, que han dificultado la construcción de bases de apoyo al interior de las comunidades indígenas. Hasta ahora la educación ha mejorado las condiciones de vida inmediata de los comuneros, y ha sido un eje articulador desde el cual se organizan los procesos de desarrollo local y comunitario. El problema es que esta obtención de reivindicaciones económicas no ha logrado hasta el momento generar una propuesta política clara, planificada, donde se considere un sostenimiento auto gestionado, que les permita tener una autonomía total frente al Estado, para de esta manera no depender del mismo y generar procesos políticos más profundos al interior de las comunidades.

Por tanto, uno de los retos más importantes que tiene el día de hoy el SEIC, el cual es asumido y reconocido por sus miembros como una deuda histórica, es tratar de comprender a través del estudio sistemático de su propia historia, lo ocurrido con el último punto del mandato de Cachi, es decir, poder dilucidar a partir de la autocrítica constructiva, qué fue lo que sucedió con la “organización propia”. Comprender las razones de su debilitamiento y fragmentación, después de su auge en la década de los noventa. Para así poder construir un planteamiento, que tenga como base su propia experiencia. Así se podrá valorar desde sus luchas qué es lo que falta por hacer y construir una guía que permita fortalecer las bases de apoyo. Ahora, el SEIC como uno de los actores que apoyan y acompañan a las comunidades a través de la educación, tiene el desafío de volver a ser ese eje articulador donde se puedan realizar estas reflexiones.

Otro reto importante que el SEIC ha venido reflexionando desde hace varios años atrás, es la manera de generar autogestión, es decir, recursos propios con el fin de no

depender el Estado para el funcionamiento de las escuelas comunitarias. Durante estos diez años de cierre de las mismas, se planteó desde este espacio organizativo generar las escuelas clandestinas que habían funcionado en el origen, es decir, continuar trabajando a pesar de no tener el reconocimiento del Estado. Esta era una medida a ser tomada como última instancia si llegaban a fracasar las negociaciones que se encontraban mediando cada cierto tiempo con las instancias gubernamentales. Sin embargo, el SEIC logró resistir y ahora se encuentra en la lucha para que la educación regrese a las manos del pueblo, con el fin de que esta sea gestionada por las comunidades indígenas, cuya organización interna junto a los comuneros no ha dejado de ejercerse hasta la actualidad.

Frente a los agresiones simbólicas y culturales que viven las comunidades indígenas debido a los procesos de modernización instaurados por el mercado, un reto urgente está en generar memoria escrita, visual, auditiva, plástica, artística, no solo de su pensamiento ancestral o sus tradiciones culturales, sino también de sus procesos de lucha y de resistencia (Zibechi, 2008), esto con el fin de que sirvan de referente a las futuras generaciones, que probablemente tendrán otro tipo de oportunidades y accesos informáticos. Ello requiere un trabajo junto a las comunidades para que dichos procesos de producción artística visibilicen el fondo ideológico, político y cultural que corresponde a los intereses de las comunidades indígenas.

El SEIC, al encontrarse comprometido con las luchas del pueblo, sabe que aún le quedan muchos pasos que dar en la construcción de su autonomía y en la transformación de la sociedad desde las comunidades indígenas. Esa lucha no termina con el reconocimiento de su cultura o de reivindicaciones sociales y económicas pequeñas (Lenin, 1981). La lucha continúa hasta generar una sociedad de nuevo tipo, donde la mayor parte de tierras productivas, que hoy en día están en manos de florícolas o empresas privadas, sean devueltas al campesino que las trabaja; donde se realice una tecnificación del campo, aprovechando las mismas tecnologías andinas en el manejo agropecuario con respeto al medio ambiente; donde el respeto por las diferencias culturales se traduzca en la revitalización del pensamiento y las prácticas de los pueblos indios.

3.2. Perspectivas para la transformación social desde lo local

Existen también, muchas posibilidades para llevar a cabo transformaciones sociales desde el ámbito de lo local. Considerando que las comunidades tienen sus propias dinámicas

organizativas, donde realizan asambleas y construyen consensos, se hace necesario profundizar más en los procesos asamblearios de los ayllus, al igual que lo hacen los zapatistas (Martínez Espinoza, 2007). Esto con el fin de generar consciencia sobre la fuerza política que sostienen como actores sociales y cuya relevancia en el país es muy importante.

A las poblaciones indígenas desde la colonización hasta la actualidad, se las ha tratado como la peonada de las haciendas feudales y no se evidencia que estas constituyen la base cultural desde la cual actúan los actores políticos contemporáneos. En este sentido, nuestra sociedad por ser semifeudal (Mariategui, 1928) (Cueva, 1980), construye representaciones sobre el poder, en base a la hacienda. Así, todos los gobernantes que han sucedido en Ecuador, han procurado tener un posicionamiento de patrón, como si el país fuera una gran hacienda. Asimismo, frente a los diferentes patrones que se posesionan como presidentes la población responde con una suerte de resistencia cultural, generando formas de organización y sociabilidad de la misma forma que se hace en el ayllu andino.

Por esta razón, es tan importante profundizar en las argucias (De Certeau, 1996) y en las estrategias que históricamente los pueblos andinos han utilizado para generar inestabilidad al sistema capitalista. Solo entonces, a partir de ellas, se puede establecer formas organizadas y conscientes de actuación (Lenin, 1981). Para ello, se requiere que los actores que acompañan estos procesos, entre ellos el SEIC, se adentren todavía más en la vida cotidiana de las comunidades indígenas. Esto, con el fin de dejar de ser aliados y convertirse en parte del movimiento organizado de las comunidades.

Para ello una de las posibilidades que el SEIC ha venido reflexionando es la construcción de un Centro de Investigaciones (Moreno, Sánchez, & Tamayo, 2014) donde se pueda llevar a cabo un trabajo interdisciplinario que apoye al fortalecimiento del trabajo en red que ha venido realizando el SEIC. Se piensa este espacio, como un lugar donde confluyan todos los actores y que aporte, no solo al tema de la educación intercultural, sino también a otras temáticas que conciernen a las problemáticas en el campo serrano.

De esta forma, se pretende que el Centro de Investigaciones: Aborde el tema agrario y educativo con énfasis en los intereses de la población indígena, articule procesos productivos y de intercambio comercial de alimentos entre comunidades, que trate los problemas sociales que aquejan a las comunidades como desnutrición crónica, migración, violencia, etc., que favorezcan la creación empleo para que los jóvenes no migren a la ciudad (Moreno, Sánchez, & Tamayo, 2014), entre otras necesidades que los docentes visibilizan de las comunidades en las cuales se encuentran insertos. De esta manera, pretenden abordar

algunos cabos sueltos que se generaron en el proceso de instauración del nuevo modelo de gestión educativa.

El SEIC cuenta con una experiencia de más de 40 años dedicados a la educación intercultural bilingüe. Al contar con esta experiencia y con miembros que han formado parte de esta desde sus inicios, tienen una idea de cómo se puede proceder en distintos tipos de coyuntura política y económica. Esto es una potencia porque se puede partir de una experiencia histórica para la toma de decisiones en la actualidad. Además, existe una apertura por parte de ellos para dialogar con las personas u organizaciones que quieran acompañar sus procesos, aportando con conocimientos o prácticas novedosas.

Por el momento, el SEIC cuenta con un equipo que en su mayoría poseen formación para defender una propuesta de educación crítica y liberadora. Sin embargo, no es el caso de todos los docentes que forman parte del Colegio Jatari Unancha. Por esta razón el Centro de Investigaciones (Moreno, Sánchez, & Tamayo, 2014) se mira como una posibilidad para capacitar a docentes y padres de familia, reconstruyendo experiencias que antes el SEIC llevaba a cabo, como era la Escuela de Formación “Taita y Mama” (Moreno, Sánchez, & Tamayo, 2014), en la cual se hacía un acompañamiento a la formación política de los comuneros. Asimismo, se pretende que sea un espacio para construir la identidad de los nuevos docentes, estudiantes y comuneros, en torno al proyecto político-educativo del SEIC, al igual que los zapatistas cuya identidad está atravesada por un proyecto político común.

Existen altas perspectivas para lograr una formación de este tipo, dado que en su mayoría los docentes tienen un interés por adentrarse en estas temáticas. Tanto por su formación profesional, como por las realidades humanas a las que cotidianamente se enfrentan como profesores de centros educativos comunitarios interculturales bilingües. Es necesario, tomar ese impulso inicial como parte del movimiento espontáneo para luego generar una estructura más organizada.

Los ejes que el SEIC pretende trabajar dentro de Centro de Investigaciones son las siguientes: pedagógico, cultural, productivo y la relación del Estado con respecto a las comunidades indígenas (Moreno, Sánchez, & Tamayo, 2014). En estos ejes se puede observar los mismos intereses que tienen las comunidades indígenas chiapanecas que conforman el movimiento zapatista (Martínez Espinoza, 2007), dado que dan énfasis al tema de la autodeterminación, la autogestión, el autogobierno y la identidad.

En el eje pedagógico se pretende dar tratamiento a los modelos educativos, materiales pedagógicos y metodologías con los que se ha venido trabajando durante todos sus años de

funcionamiento, y que responden a la línea de la pedagogía de la liberación, con el fin de volver a contextualizarlos a las necesidades de la actualidad. Además, se pretende fortalecer el idioma kichwa, como una forma de expresión concreta de la identidad cultural indígena. En esta misma línea existe la iniciativa por parte de los docentes para fortalecer las comunidades pedagógicas, es decir, para consolidar los vínculos con los padres de familia (Moreno, Sánchez, & Tamayo, 2014).

En el eje cultural en el acompañamiento a las comunidades indígenas se ha podido visibilizar manifestaciones culturales que plasman las formas del pensamiento andino, como los sueños, los ritos, los lugares sagrados, los cuentos, las tecnologías, pero nada de ello ha sido sistematizado. Existe la oportunidad para realizar investigaciones con profesores y estudiantes. El conocimiento está a disposición de los mismos que, a diferencia de investigadores externos que no conocen a ninguna persona, ni tienen ningún vínculo alguno, los docentes y estudiantes saben quiénes son interlocutores clave o tienen la posibilidad de estar presentes en ceremonias y rituales, que un foráneo no podría llegar a presenciar (Moreno, Sánchez, & Tamayo, 2014).

En el eje productivo, el SEIC tiene experiencia en producción agropecuaria: investigación de plasmagénicos, producción de papas, mashuas, ocas, pastos nativos. Por ello existe la motivación para continuar con investigaciones y procedimientos que mejoren la genética de los animales y la producción de plantas considerando los pisos climáticos. Esto permitirá avanzar en un sistema de producción científico y equitativo. A la larga, el SEIC pretende generar un valor agregado a los productos obtenidos de la tierra (Moreno, Sánchez, & Tamayo, 2014), con el fin de abarcar toda la cadena productiva y así generar recursos propios para la autogestión de sus procesos políticos y educativos. También el SEIC tiene experiencia en la constitución de sistemas financieros alternativos, esto se plasma en la utilización de la metodología del FACE, que ha derivado en las actuales cajas de ahorro estudiantiles.

En el eje sobre la relación del Estado con las comunidades indígenas se pretende que la comunidad educativa genere reflexiones alrededor de los temas políticos que le atañen, en este sentido ser sujetos de autocrítica para comprender lo que sucedió con los procesos de organización social en Cotopaxi, las formas de hegemonía cultural que se imponen en la vida comunitaria y los impactos de las políticas de Estado en el campesinado ecuatoriano, como en el caso de las firmas de tratados de libre comercio.

Entre docentes existe una potencialidad, ya que cada vez más, ellos son quienes optan por tener una formación de cuarto nivel para convertirse en investigadores. El SEIC tiene los espacios físicos para la formación, experimentación e investigación, pero lo que le hace faltan son fondos económicos que permitan sostener dichos proyectos. A pesar de ello, los profesores que se encuentran en formación de cuarto nivel o que tienen mayor experticia en investigación y sistematización, han empezado una labor espontánea y sin mayor planificación en la que escriben acerca de las experiencias que han tenido en el Colegio Jatari Unancha. Algunas de estas pueden observarse en la producción científico-literaria que se ha hecho, a través de la revista institucional “Sinchiyari”, en la cual los docentes plasman las reflexiones de su labor educativa.

Finalmente, existen muchas posibilidades de llevar a cabo una transformación social desde lo local por la misma forma en que son llevadas las comunidades andinas a través de la práctica de sus principios, los cuales, a pesar de las fragmentaciones que el mercado y la modernización han producido, no se han podido erradicar de las comunidades. La reciprocidad continúa siendo practicada a través de los compadrazgos, en las mingas, en las jochas y otras prácticas comunitarias, que continúan tejiendo los lazos sociales. Por esta razón, retomando el planteamiento de Zibechi, es necesario encontrar en su propia cultura, las herramientas que permitan generar mayor consciencia sobre su situación en el mundo, para que puedan transformar la realidad en favor propio y de todos los que, como ellos, continúan siendo ignorados y menospreciados por este sistema.

3.3. Alternativas y estrategias para la construcción de autonomía local

Las siguientes alternativas y estrategias son propuestas en el marco de la invención de argucias para engañar a la “mirada panóptica” del sistema (De Certeau 1996). Los procesos sociales que se van generando en el campo están en movimiento (Zibechi, 2008); esto va forjando otras trayectorias a contrapelo de las dinámicas estatales, así como del control que ejerce las instancias internacionales. Por tanto, lo que se propone es que a través de los procesos de organización social se construya otras formas de ejercicio del poder, constituyendo a la vez nuevas formas de relacionarse con el otro (Zibechi, 2008).

En la actualidad, con las posibilidades existentes en el SEIC, existen varias estrategias que se pueden realizar para fortalecer sus procesos y profundizar en la construcción de la autonomía local. Una de esas estrategias, que además se ha venido

realizando al interior de la organización desde sus inicios, pero que requiere de mayores aportes internos y externos, es la de generar un espacio de formación identitaria con los docentes, con respecto al proyecto político y educativo del SEIC. De esta manera, se contará con actores preparados para tomar una posición frente al Estado u otras instancias, con los argumentos descubiertos por ellos mismos en un proceso dialógico de educación, el cual, al ser intercultural, necesariamente debe partir de la memoria y de los procesos históricos que hicieron posible la asimetría entre las clases dominadas y las clases dominantes. Para ello, se tomará en cuenta que dentro de esta desigualdad existen otras variables que también determinaran la exclusión de los procesos sociales, como pertenecer a un tipo de cultura diferente a la blanco-mestiza, o la distinción por el género. Por tanto, la formación política tiene que encontrarse en consonancia con todos los tipos de exclusión por los cuales pasan las comunidades indígenas.

Se ha visto en este estudio las formas en las que histórica y culturalmente existe una dominación por parte de los grupos económicos, que manejan una hegemonía cultural para beneficiarse de la misma. Para generar un proceso de concienciación, será necesario construir herramientas de análisis junto a la población indígena. Este proceso necesariamente debe estar enfocado en la deconstrucción del sujeto colonizado, con el fin de que pasen a disputar la hegemonía, ganen organicidad y perspectiva de totalidad (Gramsci 1970) desde acciones políticas concretas.

La formación política en las comunidades, al igual que en el zapatismo, no debe nacer como una imposición ideológica de los académicos occidentales de izquierda hacia los sujetos que históricamente han sido subalternizado. Está debe partir de un diálogo que retome lo mejor de las propias experiencias del pueblo, para que a partir de allí surjan formas organizativas con convicciones ideológicas propias (Zibechi, 2008).

La formación política, por tanto, se convierte en la base que permite hacer construcciones organizativas planificadas y estructuradas (Lenin, 1981). En principio se requiere un plan político claro, que sume no solo necesidades, sino formas en las que el mundo debería ser transformado, que más allá de demandas, manifiesta la construcción de una sociedad distinta. Este plan político, será una guía que permitirá construir alrededor del mismo un discurso y unas prácticas comunes.

Esto posibilita la operatividad de las acciones y por supuesto la construcción de bases de apoyo con tareas específicas (Mao, 1976). El tener un claro plan de acción permite la existencia de una dinámica enfocada en caminar hacia los objetivos propuestos por las

comunidades. Es decir, no se trata solamente de tomar decisiones o incluso realizar demandas a través de la estructuración de nuevas reformas legales, sino como se hacía antaño, es decir, asumiendo responsabilidades y compromisos de cara a transformar su realidad, al igual que el movimiento zapatista con sus procesos locales (Martínez Espinoza, 2007).

Se trata, en suma, de reactivar toda esa efervescencia de lucha popular que antes estaba muy presente, pero que hoy se ha visto reducida con las embestidas por parte del mercado y los gobiernos que lo perpetúan. El SEIC, tiene una gran responsabilidad, pues al ser el ente educativo dentro de las comunidades indígenas, está llamado a remover estas construcciones sociales y culturales que hacen que los sujetos asuman y se adhieran a los discursos y praxis hegemónicos (Rancière, 2005).

Por otro lado, es importante la generación de recursos económicos comunitarios propios que sostengan los procesos históricos, esto con el fin de llevar a cabo el plan político de acción. Mientras el Estado siga interviniendo en las comunidades indígenas y en sus escuelas, con capitales, también tendrá la potestad de colocar su agenda política y educativa. Por tanto, no será posible generar otro tipo de pensamiento que no sea el impuesto por las hegemonías. El SEIC juega un papel importante, puesto que, a partir de las investigaciones, en donde ya tiene cierta experticia puede generar medios económicos propios. Por ahora, el SEIC no cuenta con recursos para realizar las investigaciones, pero sus colaboradores, que realizan este tipo de actividades pueden apoyar con un grano de arena, mientras se obtienen dichas fuentes económicas.

Con las monografías prácticas que realizan los estudiantes, obteniendo productos acabados, es posible construir una red entre comunidades para el intercambio comercial de productos. Además, es necesario viabilizar un plan que permita vincularse con otros lugares del país donde también se estén llevando a cabo experiencias autónomas de este tipo con el fin de que la red se amplíe y se genere una economía de reciprocidades entre sujetos subalternizados.

También es necesario generar investigación con respecto a su cultura, no solo con respecto a su memoria, como ya se ha venido mencionando con anterioridad. Es importante hacer un estudio de las problemáticas actuales que se generan en el campo serrano con los procesos de modernización. En este sentido, no se ha dado atención a la migración interna, la cual dejó de ser estudiada en los años ochenta, con la aparición de la migración transnacional, es necesario realizar un estudio sobre las condiciones de los sujetos indígenas

dentro de las ciudades, así como de la construcción de las identidades fuera de sus comunidades.

Además, es importante dar atención a las relaciones intergeneracionales dentro de los ayllus andinos, las relaciones de género, las relaciones de poder al interior de las comunidades, así como los mecanismos de resolución de conflictos y de justicia indígena, todas estas son temáticas que se han dejado de lado y que reflejan un vacío de conocimiento que no permite avanzar en el trabajo con las comunidades indígenas para la construcción de bases de apoyo sólidas.

El “turismo comunitario”, es otro tema de interés, puesto que ha generado rencillas y fragmentación al interior de las comunidades, una generación de proyectos de turismo comunitario más justos permitiría que las comunidades vuelvan a tejer en su interior los lazos sociales que han sido rotos. Estos estudios permitirían obtener una base para reestablecer el tejido comunitario que se ha debilitado.

En el medio educativo, el SEIC, requiere poner en potenciar sus pedagogías comunitarias, así como sus metodologías y didácticas, profundizando el carácter liberador dentro y fuera del aula de clase. Es necesario también dar apertura al diálogo con los conocimientos que genera occidente. La educación intercultural debe tener la posibilidad de generar sujetos críticos desde el conocimiento amplio de sus dos matrices culturales, permitiendo que los estudiantes tomen lo mejor de cada una de ellas.

También se hace necesario retomar el punto del mandato de Cachi: “Medios de comunicación propia”, y constituir fuentes de información comunitarios que permitan a la población indígena mantenerse informadas y obtener diferentes puntos de vista de la situación del mundo y del país. De esta manera se combate la ideologización por parte de los medios de comunicación, que al estar en manos privadas solo generan consumos que interesan a las clases dominantes (Rancière, 2005). Las formas de comunicación propias, permitirán que el pensamiento andino tenga una vía de exposición que a su vez genere inestabilidad a los discursos que el mercado y los gobiernos imponen con sutileza.

Las alternativas propuestas, son proyecciones de objetivos a largo plazo cada uno. Se debe recordar que toda generación de un proceso organizativo toma tiempo, requiere manos, necesita colaboradores con el proyecto, que puedan ir operativizando las propuestas como un acto político y comunitario consciente, al igual que los primeros docentes del SEIC, que realizaban trabajo voluntario. No basta con generar un movimiento espontáneo, ni tampoco con el personal docente que forma parte de las escuelas comunitarias, porque ellos

además ya están sobre cargados de trabajo burocrático que solicita el Ministerio de Educación, como prueba de su ejercicio. Es necesario generar una re-organización consciente en el campo (Lenin, 1981), una construcción de bases de apoyo sólidas (Mao, 1976) con una repartición de tareas claras entre todos los actores sociales, así como unas nuevas formas de relacionarnos para generar tejido social (Zibechi, 2008).

CONCLUSIONES

La sociedad latinoamericana se puede caracterizar como semifeudal debido a la conformación de una economía particular, extremadamente heterogénea, donde se articulan modos de producción e instituciones arcaicas. Así, podemos ver cómo el campo ecuatoriano correspondiente a los sectores más pobres, continúa siendo trabajado de forma manual, mientras que la empresa privada posee tecnología de punta que le permite producir más y en menor tiempo. Este tipo de sociedad también se caracteriza por ser semicolonial, es decir, por el “carácter dependiente” de los países latinoamericanos con respecto a las grandes potencias mundiales. Dado que Ecuador es productor de materias primas, como país estamos sujetos en una relación subalterna dentro de la división internacional del trabajo, mientras que los países industrializados tienen una sobreproducción de tecnología (Marini, 2008) (Cueva, 1989).

Esta condición económica determinará las formas culturales en las que se reproducen las relaciones sociales, por un lado, países como el nuestro aceptarán históricamente esta relación de subordinación frente a las potencias mundiales lo que deviene en la constitución de una clase trabajadora o mejor dicho una población que naturaliza la explotación de su trabajo y sus recursos (Marini, 2008). Por otro lado, se pretenderá generar un mercado, que a partir de todo el aparataje ideológico- cultural consuma las mercancías que sobreproducen los países potencia (Rancière, 2005).

Frente a un sistema cuya base estructural mantiene a la sociedad latinoamericana en la semifeudalidad y semicolonialidad, se propone el trabajo desde “lo local” como una alternativa al desarrollo capitalista, dado que articula otras instancias desde la cotidianidad de la vida, que permiten generar otro tipo de formas de producción y de relaciones sociales en equidad y justicia (Zibechi, 2008), sin olvidar que estas requieren de una organicidad consciente que permita operativizar las acciones políticas (Lenin, 1981).

En Ecuador, a partir de los años de 1970, la dinámica de modernización del Estado gestó un significativo desarrollo en el ámbito de lo educativo, cuyo fin era generar mano de obra capacitada y barata; es decir, la educación en los sectores populares estaba pensada de tal manera que se generará un ejército laboral homogéneo. La coyuntura fue aprovechada por los sectores indígenas no solo de Cotopaxi, sino de otras partes del país, para hacer escuchar sus demandas, la cual se elevó a una discusión política sobre las implicaciones

culturales de una educación pensada desde y para las poblaciones excluidas por el Estado nacional.

En la sierra central del país, las comunidades indígenas de Cotopaxi construyen el “mandato de Cachi” y a partir de este, nace el SEIC o “Sistema de Educación Indígena de Cotopaxi”, como organización social catalizadora de la educación, al mismo tiempo que se preocupó por otras necesidades acuciantes de los pueblos indígenas, por lo cual terminó por convertirse en el eje articulador reivindicaciones sociales como la lucha por la tierra, la participación de los indígenas en la política del país, la lucha por un país que se conciba como plurinacional e intercultural.

El SEIC es una expresión de la construcción autonómica en Ecuador, porque por principio se concibió sin permiso del Estado. Luego, en el año de 1988, vuelve a incomodar a la nación de tal manera que el Estado no tiene otra opción que otorgarle un reconocimiento oficial para educar a la población indígena en la zona de Cotopaxi. Pero son tales, las tensiones que este tipo de organizaciones sociales tienen, que estos últimos diez años se ha pretendido clausurar las escuelas comunitarias en favor de la modernización del país. A pesar de todos los ataques que ha recibido a lo largo de los años, por su carácter anti-hegemónico ha logrado sobrevivir y continúa ejecutando su misión de proporcionar a los pueblos una educación denominada como “propia”.

El SEIC se ha constituido como una experiencia de autonomía local porque cumple con los componentes que sugieren los estudios del zapatismo, es decir, poseen: territorio, autogestión, autogobierno e identidad (Martínez Espinoza, 2007). Con respecto al territorio, el SEIC, a través del Colegio Jatari Unancha se encuentra asentado en diversas zonas de la provincia de Cotopaxi y Pichincha, con escuelas y terrenos para prácticas agrícolas. Incluso, en el año 2008, como parte de su constante lucha por la tierra, recuperan para el pueblo y la educación indígena una hacienda que habían tomado los sacerdotes salesianos en la comunidad de Guasaganda. De esta manera, su presencia se multiplicado e intensificado dentro de los territorios donde se encuentran centros educativos comunitarios.

En referencia a la autogestión, el SEIC genera capacidades junto a los estudiantes del Colegio Jatari Unancha mediante el bachillerato técnico. En este, los estudiantes aprenden oficios específicos que les permitan generar ingresos domésticos para ellos y sus ayllus. Además, gracias al proyecto del FACE, las comunidades, en especial los estudiantes, practican el buen manejo de sus finanzas. Por otro lado, tanto dentro como fuera del ámbito educativo, se continúa realizando junto a las comunidades actividades productivas a través

“la minka”, en donde existe una dinámica de cooperación y reciprocidad para la consecución de un trabajo agrícola, pecuario o arquitectónico.

En relación a la capacidad de autogobierno, el SEIC fomenta prácticas de construcción de poder desde las bases, a través del control y seguimiento que las comunidades indígenas le hacen a los docentes y a la escuela. El SEIC participa de los procesos asamblearios donde los comuneros eligen la educación que quieren para sus hijos. Además, cuando es necesario, la población indígena recurre al SEIC, como institución, para que sea un referente de las luchas por la educación intercultural bilingüe.

Respecto a la identidad, a través de la educación bilingüe e intercultural, las comunidades y pueblos indígenas se apropian de su cosmovisión desde una visión científica y colectiva, puesto que se hace a los estudiantes participes de sus principios. En este sentido, se revitaliza la memoria a través de prácticas ancestrales como el tejido de chalinas, la pambamesa, la celebración de acontecimientos de las comunidades, etc. Además, se han realizado estudios por parte de miembros del SEIC y simpatizantes externos, que han permitido mirar con objetividad y subjetividad el proyecto político de las escuelas interculturales en Cotopaxi, los cuales han sido un insumo valioso para establecer un objetivo común en tiempos de cambio.

Sin embargo, a pesar de sus esfuerzos, estos últimos diez años han representado un debilitamiento a su trabajo, por lo cual se presenta como uno de los retos más importantes profundizar su autonomía frente al Estado, es decir, dejar de depender de él para el sostenimiento de la educación intercultural. Para ello el SEIC cuenta con una experiencia de más de 40 años que le ha permitido generar estudios agrícolas, culturales y fundamentalmente educativos.

De esto se puede desprender que el SEIC debe volver a fortalecer las bases de apoyo, proporcionando formación política, estructurando las bases con mayor planificación, generando nuevamente el tejido social que se ha venido perdiendo y reconstruyendo continuamente junto a las comunidades el proyecto político en el cual docentes, estudiantes, comuneros, simpatizantes, colaboradores, se identifiquen. Aún faltan muchos pasos por andar, pero la experiencia del SEIC demuestra que la educación intercultural bilingüe puede convertirse en un eje articulador de procesos organizativos, que a su vez generen espacios desde lo local que sostengan una autonomía frente al Estado.

BIBLIOGRAFÍA

- Augé, M. (1996). *El lugar antropológico*. Barcelona: Gedisa.
- Ayala Mora, E. (2015). *Historia del Ecuador* (Tercera ed., Vol. II). Quito, Ecuador: Corporación Editora Nacional / Universidad Andina Simón Bolívar.
- Ceceña, A. E. (2004). El zapatismo. De la inclusión en la nación al mundo en el que quepan todos los mundos. En J. M. Gómez, *América Latina y el (des)orden global neoliberal. Hegemonía, contrahegemonía, perspectivas* (págs. 301 - 320). Buenos Aires: CLACSO, Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociales .
- Chakravorty Spivak, G. (1997). *Debates Post Coloniales: Una introducción a los Estudios de la Subalternidad*. Bolivia: Histoires, Aruwlyrl, SEPHIS.
- Comité editorial revista Sinchiyari. (2017). Una educación que parte de la realidad pero que busca transformarla. *Sinchiyari*, 7-12.
- Cueva, A. (Mayo-Julio de 1980). *El Desarrollo del Capitalismo en América Latina y la cuestión del Estado*. Obtenido de Instituto de Investigaciones Económicas, Universidad Nacional Autónoma de México: <http://www.revistas.unam.mx/index.php/pde/article/view/38220>
- Cueva, A. (1989). *Teoría Social y Procesos Políticos en América Latina*. Guayaquil: Universidad de Guayaquil.
- De Certeau, M. (1996). Andares de la ciudad. En M. De Certeau, *La invención de lo cotidiano. I Artes de Hacer* (págs. 103-122). México: Universidad Iberoamericana.
- Díaz Polanco, H. (2006). *El elogio de la diversidad. Globalización, multiculturalismo y etnofagia*. México: Siglo XXI.
- Dos Santos, T. (2006). Subdesarrollo y Dependencia. En Á. M. Casas Grage, *La teoría de la dependencia* (págs. 183-194). Madrid: Agencia Española de Cooperación Nacional.
- Estermann, J. (1998). *Filosofía Andina: Estudio intercultural de la sabiduría autóctona andina*. Quito: Abya Yala.
- Flores Sierra, E. (Septiembre - Diciembre de 2016). Las instituciones educativas indígenas en el Ecuador y su dialéctica con el Estado. *Revista de Ciencias Humanísticas y Sociales. ReHuSo.*, I(3), 31 - 44.
- Frank, A. G. (2005). El desarrollo del subdesarrollo. En A. M. Casas Gragea, *La teoría de la dependencia* (págs. 71-84). Madrid: Agencia Española de Cooperación Internacional / Ministerio de Asuntos Exteriores.
- Gramsci, A. (1970). *Antonio Gramsci. Antología*. España: Siglo XXI.

- Holloway, J. (2001). Doce tesis sobre el Anti-Poder. En V. Gago, & D. Szrulwark, *Contrapoder*. Buenos Aires: Ediciones mano a mano.
- Internacional de la Educación para América Latina. (abril de 2015). *La estandarización de la evaluación*. Recuperado el 19 de junio de 2016, de Publicaciones Internacional de la Educación para América Latina: <http://www.ei-ie-al.org/publicaciones/Evaluacion.pdf>
- Jelin, E. (2002). ¿De qué hablamos cuando hablamos de memoria? En E. Jelin, *Los trabajos de la memoria* (págs. 17-37). Madrid: Siglo XXI.
- Kymlicka, W. (2004). *Estados, naciones y culturas*. España: Almuzara.
- Lenin, V. (1981). *¿Qué hacer? Problemas candentes de nuestro movimiento*. Moscú: Editorial Progreso.
- Linares Fleites, C. C. (1996). *¿La participación: solución o problema?* La Habana: Centro de Investigación y Desarrollo de la Cultura Cubana Juan Marinello.
- Luna Tamayo, M., Andrade Stacey, A., & Alvarado, M. (2004). *Historia del Ecuador*. Madrid: Cultural.
- Machado, D., & Zibechi, R. (2016). *Cambiar el mundo desde arriba*. La Paz: CEDLA.
- Manangón Iguago, J. (2010). *Constatar de qué modo los valores cristianos se incorporaron al corpus de los valores del pueblo kichwa del Quilotoa*. Quito: Pontificia Universidad Católica del Ecuador. Facultad de Filosofía.
- Manangón Muetecachi, P. (2015). *Los docentes del Sistema Educativo Experimental Intercultural Cotopaxi, SEEIC: formación y práctica de enseñanza entre 1985 y 2010*. Quito: Universidad Andina Simón Bolívar, Sede Ecuador. Área de Educación.
- Mao, T.-T. (1976). Crear sólidas bases de apoyo en el Nordeste. En T.-T. Mao, *Obras escogidas de Mao Tse-Tung* (Vol. IV, págs. 79-83). Pekin: Ediciones en Lenguas Extranjeras Pekin.
- Mao, T.-T. (1976). La Revolución China y el Partido Comunista de China. En T.-T. Mao, *Obras Escogidas de Mao Tse-Tung* (págs. 315-343). Pekin: Ediciones en Lenguas Extranjeras.
- Mariategui, J. C. (1928). *Siete ensayos de interpretación de la realidad peruana*. Lima: Amauta.
- Marini, R. M. (2008). *América Latina dependencia y globalización*. Bogotá: Siglo del Hombre - CLACSO.
- Martínez Espinoza, M. I. (2007). Autonomía de resistencia: Análisis y caracterización de la Autonomía en las Juntas de Buen Gobierno del Movimiento Zapatista. *Revista de investigaciones Políticas y Sociológicas*, VI(1), 97-112.
- Martinez, C., & Burbano, J. (1994). *La educación como identificación cultural y la experiencia de educación indígena en Cotopaxi*. Quito: Abya Yala.

- Moraña, M. (1998). El Boom del subalterno. En S. Castro Gomez, & E. Mendieta, *Teorías sin disciplina* (págs. 233-243). México: University of San Francisco.
- Moreano, A. (2003). Desarrollo local, interculturalidad y globalización. En L. Vázquez, *Desarrollo Local: ¿Alternativa o discurso neoliberal?* (págs. 19-28). Quito: Abya Yala.
- Moreno, F., Sánchez, P., & Tamayo, A. (20 de julio de 2014). *Sistematización de Taller para la construcción del Centro de Investigaciones Andinas - SEIC*. Cotopaxi.
- Movimiento Indígena y Campesino de Cotopaxi. (2017). *Proceso Histórico del MICC*. Recuperado el 5 de mayo de 2017, de COTOPAXI RUNAKUNAPAK JATUN KUYURIMUI. MOVIMIENTO INDÍGENA Y CAMPESINO DE COTOPAXI: <http://micc.nativeweb.org/ProcesoHistorico.htm>
- Pila Semblantes, V. (2013). *Influencia del Sistema Educativo Intercultural Cotopaxi en las mujeres indígenas líderes de la cordillera Occidental de Cotopaxi en los períodos de 1988 hasta el año 2010*. Quito: Universidad Andina Simón Bolívar, Sede Ecuador.
- Quishpe Lema, C. L. (2007). *Estudio de las experiencias educativas que se desarrollan en las comunidades indígenas de Cotopaxi, percepciones y su impacto para una propuesta común*. Quito: Universidad Andina Simón Bolívar, Sede Ecuador.
- Rancière, J. (2005). *El odio a la democracia*. Buenos Aires: Amorrortu editores.
- Sepúlveda, J. G. (1941). *Demócrates segundo o de las justas causas de la guerra contra los indios*. Recuperado el 1 de julio de 2017, de Literatura Prehispánica y Colonial: <https://jorgecaceresr.files.wordpress.com/2010/05/democrates-segundo-o-de-las-justas-causas-de-la-guerra-contra-los-indios.pdf>
- Sistema de Educación Indígena de Cotopaxi. (1988). *Evaluación Participativa de las Escuelas Indígenas de Cotopaxi*. Quito: Abya Yala.
- Sistema de Educación Indígena de Cotopaxi. (2017). *Misión y Visión*. Obtenido de Sistema de Educación Indígena de Cotopaxi. Colegio Jatari Unancha: <http://www.seicjatariunancha.net/index.php/mision-y-vision>
- Torres Dávila, V. H. (2003). Desarrollo local ¿Alternativa o discurso neoliberal? En L. Vázquez, *Desarrollo local ¿Alternativa o discurso neoliberal?* (págs. 57-70). Quito: Abya Yala.
- Torres, R. M. (3 de abril de 2017). *Elefantes blancos: la estafa social de las escuelas del milenio*. Obtenido de Plan V: <http://www.planv.com.ec/historias/sociedad/elefantes-blancos-la-estafa-social-escuelas-del-milenio>
- Vich, V., & Zavala, V. (2004). *Oralidad y poder. Herramientas metodológicas*. Bogotá: Grupo Norma.
- Zibechi, R. (2008). *Autonomías y emancipaciones: América Latina en movimiento*. México: Bajo Tierra - Sísifo Ediciones.

Documentos históricos archivados en la Fundación SEIC

- Carrera de Educación Intercultural Bilingüe, Universidad Politécnica Salesiana. (1995). *Programa académico Cotopaxi*. Latacunga: Archivo Interno SEIC.
- Centro de Comunicación y Desarrollo Andino. (1991). *Surgimiento de las primeras escuelas indígenas*. Latacunga: Archivo Interno SEIC.
- Herrán, J. (1980). *Proyecto Educativo Salesiano de Zumbagua*. Latacunga: Archivo Interno SEIC.
- Movimiento Indígena de Cotopaxi. (1980). *Proyecto Educativo*. Latacunga: Archivo Interno SEIC.
- Ortiz, E. (1970). *Estudio del Colonialismo interno en la parroquia de Chugchilán*. Latacunga: Archivo Interno SEIC.
- SEEIC. (1984). *Experiencia de educación bilingüe y bicultural Zumbahua - Chugchilán*. Latacunga: Archivo Interno SEIC.
- SEIC. (s/f). *Sistema de Escuelas Indígenas de Cotopaxi*. Latacunga: Archivo Interno SEIC.
- Sistema de Escuelas Indígenas de Cotopaxi. (s/f). *Informe Sistema de Escuelas Indígenas de Cotopaxi*. Latacunga: Archivo Interno SEIC.

Entrevistas y grupo focal

- Manangón, J. (31 de agosto de 2017). Taller con docentes del SEIC. (A. Tamayo, Entrevistador)
- Martínez, M. (27 de febrero de 2017). Memoria histórica del SEIC. (A. Tamayo, Entrevistador)
- Doicela, Y. (14 de febrero de 2017). Memoria histórica del SEIC. (A. Tamayo, Entrevistador)
- Oscullo, R. (14 de Febrero de 2017). Memoria histórica del SEIC. (A. Tamayo, Entrevistador)
- Pineda, O. (14 de febrero de 2014). Memoria histórica del SEIC. (A. Tamayo, Entrevistador)
- Estudiantes de tercero de bachillerato, G. (15 de noviembre de 2016). Grupo focal con estudiantes del Colegio Jatari Unancha. (A. Tamayo, Entrevistador)
Del grupo focal participaron: Blanca Cecilia Anguisaca Alomoto, Gloria Verónica Pumacuro Umajinga, Landy Germania Guamarica Congacha, Fanny Yolanda Guanotuña Jacho, José Nicolás Guanotuña Candelejo, Luis Ángel Condo Tenelema, José Joel Vega Caisaguano, José Humberto Vega Vega.

ANEXOS

Anexo 1: Guía de preguntas para entrevistas semiestructurada a informantes clave

Tema: Memoria histórica del SEIC y del Colegio Jatari Unancha

Objetivo: Registrar los acontecimientos históricos más relevantes de la década de los años setenta, en los cuales se conformó el SEIC y posteriormente el Colegio Jatari Unancha.

Preguntas:

- 1.- ¿Cómo era el trato a los indígenas en la década de los setenta antes de la existencia del SEIC? ¿Qué papel cumplía el Estado ecuatoriano de aquellas épocas con respecto a la población indígena?
- 2.- ¿Por qué las comunidades indígenas exigían educación? ¿Qué tipo de educación exigían? ¿Qué hacía el Estado a este respecto?
- 3.- ¿Cuáles fueron los primeros pasos para la conformación de la educación intercultural indígena en Cotopaxi? ¿Quiénes estuvieron involucrados para esa gran obra?
- 4.- ¿Cómo fueron los primeros años de las escuelas comunitarias? ¿Cómo se organizaban? ¿Qué papel cumplían las comunidades indígenas? ¿Las escuelas indígenas eran aceptadas por el Estado ecuatoriano?
- 5.- ¿Por qué se adoptó el nombre de SEIC? ¿Por qué no otro nombre?
- 6.- ¿Cómo nació el Colegio Jatari Unancha?

Criterio

A partir de la información obtenida por medio de las entrevistas se pretende visibilizar el proceso del SEIC como una organización autónoma frente al Estado.

Anexo 2: Ficha de Grupo Focal

1. Tema y Objetivos

Tema
Influencia del SEIC en las comunidades indígenas de Cotopaxi
Objetivos
Identificar las apreciaciones, valoraciones e impresiones que el SEIC ha causado en las personas que han participado de su proceso educativo.

2. Identificación del Moderador

Nombre del moderador
Andrea Tamayo

3. Participantes

Lista de asistentes a Grupo Focal	
1	Blanca Cecilia Anguisaca Alomoto
2	Gloria Verónica Pumacuro Umajinga
3	Landy Germania Guamarica Congacha
4	Fanny Yolanda Guanotuña Jacho
5	José Nicolás Guanotuña Candelejo
6	Luis Ángel Condo Tenelema
7	José Joel Vega Caisaguano
8	José Humberto Vega Vega

4. Preguntas – temáticas estímulos

Preguntas estímulo	
1	¿Qué es lo más importante, en términos humanos, que ustedes han aprendido del Colegio Jatari Unancha durante sus seis años de estudio?
2	¿Qué oportunidades les ha brindado el Colegio Jatari Unancha que otras instituciones educativas no les hubieran podido ofrecer?
3	Los aprendizajes técnicos que el Bachillerato del Colegio Jatari Unancha proporciona, ¿son útiles para ustedes fuera del aula de clases? Si/No ¿por qué?
4	¿Ha sido importante para ustedes aprender sobre su propia cultura? Si/No ¿por qué?
5	¿La realización de su monografía, les ha aportado algo en su vida cotidiana, más allá de las calificaciones escolares? Si/No. En el caso de que la respuesta sea afirmativa ¿en qué?
6	¿El ahorro realizado durante todos sus años de estudio del ha beneficiado de alguna manera? Si, ¿en qué? / No, ¿por qué?

Anexo 3: Primeras investigaciones elaboradas con la rúbrica “Escuelas Indígenas de Cotopaxi”

ESTADÍSTICAS DE LAS PARROQUIAS: ZUMBAGUA, GUANGAJE Y CHUGCHILAN, ELABORADAS POR ESCUELAS INDÍGENAS.

" POBLACION POR CONDICION DE ALFABETISMO "

POBLACION DE MAS DE 8 años y 8-30 años por condicion de Alfabetismo
Parroquial

PARROQUIA	Número Familias	Poblacion	Poblacion mas 8 años	Alfabetos	Adi. Alfabetos	% ADALFA- NETISMO	Poblacion 8-30 años	Alfabetos 8-30 años	Exclusivo Indígena	ADALFABETOS 8-30 años	ADALFABETOS 8-30 años	Alfabetos Zumbaga	% ALFABETIZACION Zumbaga	Ex. F. Ind.	LOS INAC.
ZUMBAGUA	2.480	14.818	11.855	1.467	10.358	87.3	8.035	977	479	6.579	81.8	159	2.4		
CHUGCHILAN	1.281	7.686	6.149	1.185	4.964	80.7	4.150	728	337	3.065	74.3	106	3.4		
GUANGAJE	1.920	11.520	9.189	920	8.295	90.2	6.221	537	299	5.885	84.5	0	0		
TOTAL GLOBAL:	5.681	34.024	27.193	3.572	23.617	86.8	18.406	2.242	1.115	15.049	81.7	265	1.7		

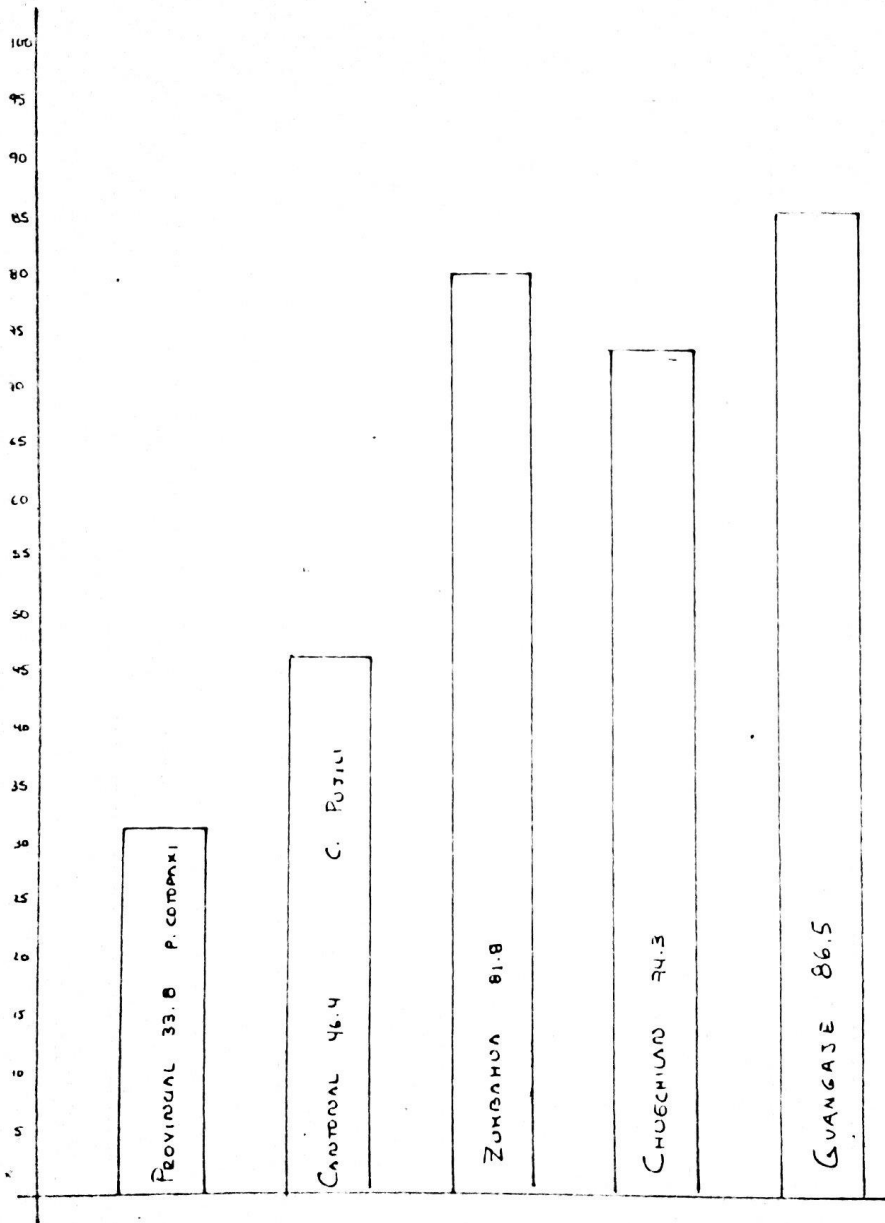
FUENTE: INVESTIGACION DE CAMPO

ELABORADO POR: ESCUELAS INDÍGENAS COTOPAXI. - EQUIPO COORDINADOR

(*) PORCENTAJE ALFABETIZANDOSE DE 8-30 años.

Porcentajes de Analfabetismo

DE 8-30 AÑOS



FUENTE: - III CENSO DE EDUCACION 1974
- RESULTADOS EN PUNTOS
- INVESTIGACION DE CAMPO

ELABORADO POR: CECILIA JIMENEZ CARRERA - EQUIPO COORDINADOR

Anexo 4: Documento del MIC, Proyecto educativo en la década de los setenta – ochenta

MOVIMIENTO INDIGENA DEL COTOPAXI (MIC)

TELF. 801 - 708 Latacunga

PROYECTO EDUCATIVO

I. REALIDAD EDUCATIVA ACTUAL.

1. Análisis de la educación en el país.

En el presente análisis haremos constataciones y trataremos de fotografiar la realidad educativa del país en los aspectos más sobresalientes.

- 1.1. En casi todos los estamentos del Ministerio de Educación, por decir lo menos rechazan propuestas alternativas de educación intercultural, o a su vez, interpretan la ley y los reglamentos a su manera, en desmedro del pueblo indígena.
- 1.2. En la mayoría de los funcionarios existe el criterio de que la "educación es única" sin tomar en cuenta que cada pueblo tiene derecho a una educación con características propias e incluso con contenidos diferentes.
- 1.3. La misma constitución del país tiene un vacío en cuanto al reconocimiento de nuestros pueblos y al derecho que tenemos de obtener igualdad de oportunidades en todos los niveles: tierra, educación, salud, infraestructura, vivienda, alimentación, vivienda, etc...
- 1.4. Los planes y programas están preparados para sectores sociales que responden a otros intereses y a distinto molde cultural.

- 5.7. Alienación de los jóvenes: se encuentran desorientados entre dos mundos.
- 5.8. Imposición de programas educativos verticalistas, desde el estado y no recogiendo la experiencia educativa.
- 5.9. Por influencias extrañas la comunidad opta por una escuela fiscal.

III. PROPUESTAS PARA EL CONGRESO DEL "CONACITE".

1. Proyecto educativo propio.
 - 1.1. Centros infantiles.
 - 1.2. Escuelas bilingües-interculturales.
 - 1.3. Centros de educación media-centros de capacitación e investigación.
 - 1.4. Universidad bilingüe-intercultural.

2. Dirección Nacional de Educación Indígena. Integrada por indígenas que han luchado por la supervivencia de nuestros pueblos y que tengan experiencia en educación.
3. Iniciar las gestiones de una asignación presupuestaria para la educación indígena y la elaboración del régimen escolar de la misma.
4. Canalizar los convenios entre las organizaciones educativas y otras instituciones que financien proyectos para: material didáctico, investigación, capacitación, movilización, personal administrativo, etc...
5. Se solicita la publicación y discusión del convenio que sustenta el proyecto "EBI" y las condiciones en las que se ha creado la "Corporación Macac".
6. Que el CONACNIE constituya una secretaría de educación para:
 - 6.1. Coordinar las experiencias educativas existentes y otras que se crearen.
 - 6.2. Impulsar la investigación para producir material educativo.
 - 6.3. Vigilar que los materiales se publiquen con el sistema de escritura unificado.
 - 6.4. Buscar los medios para la capacitación y profesionalización de los educadores comunitarios.
 - 6.5. Determinar y elaborar programas en base a las experiencias dadas en la Sierra, Costa y Oriente.
 - 6.6. Utilizar los medios de comunicación social con fines educativos específicos.
 - 6.7. Coordinar la acción de los reporteros populares.

NOTA: colaboraron en la elaboración de este documento educadores comunitarios de las provincias de Napo, Azuay y Cotopaxi; en reunión convocada para el 6 de octubre. Posteriormente fue discutido y aprobado el 25 de octubre en una reunión ampliada de educadores comunitarios de Cotopaxi y la directiva del Movimiento Indígena del Cotopaxi.

Anexo 5: Resolución ministerial de creación de las Escuelas Indígenas, 1988

RESOLUCION Nº 183
EL MINISTERIO DE EDUCACION Y CULTURA 24 FEB. 1988

Considerando:

QUE la Sociedad Salesiana del Ecuador presenta a la Dirección Nacional de Educación Compensatoria y No-escolarizada un Proyecto de Sistema de Escuelas Indígenas de Cotopaxi;

QUE Dentro de las atribuciones de la Dirección Nacional de Educación Compensatoria y No-escolarizada está la de "impulsar programas y proyectos de Educación Bilingüe Intercultural" en los diferentes sectores del país;


QUE las Escuelas Indígenas de Cotopaxi vienen funcionando desde hace 11 años en programas específicos de nivel primario, alfabetización y educación no escolarizada;

QUE la labor de las comunidades indígenas, Misioneras Lauritas y Voluntarios O.M.C. en beneficio de estas escuelas y programas específicos, es digna de reconocimiento oficial,

RESUELVE:

Art. 1º.- Oficializar el funcionamiento de las Escuelas Indígenas de la provincia de Cotopaxi, acorde a las recomendaciones de la Dirección Nacional de Educación Compensatoria y No-escolarizada.

Art. 2º.- Reconocer los estudios realizados en las Escuelas Indígenas, para lo que la Dirección Provincial de Educación de Cotopaxi otorgará los correspondientes certificados.



Anexo 6: Fotografías



Encuentro de Centros, presentación de proyectos socio-productivos
Fotografía: Andrea Tamayo, 2017



Apertura del Bachillerato Técnico
Fotografía: Andrea Tamayo, 2016



Taller de mecanizado y construcciones
Fotografía: Andrea Tamayo, 2017



Taller de instalación de equipos y máquinas eléctricas
Fotografía: Andrea Tamayo, 2017



Taller de confección
Fotografía: Andrea Tamayo, 2017



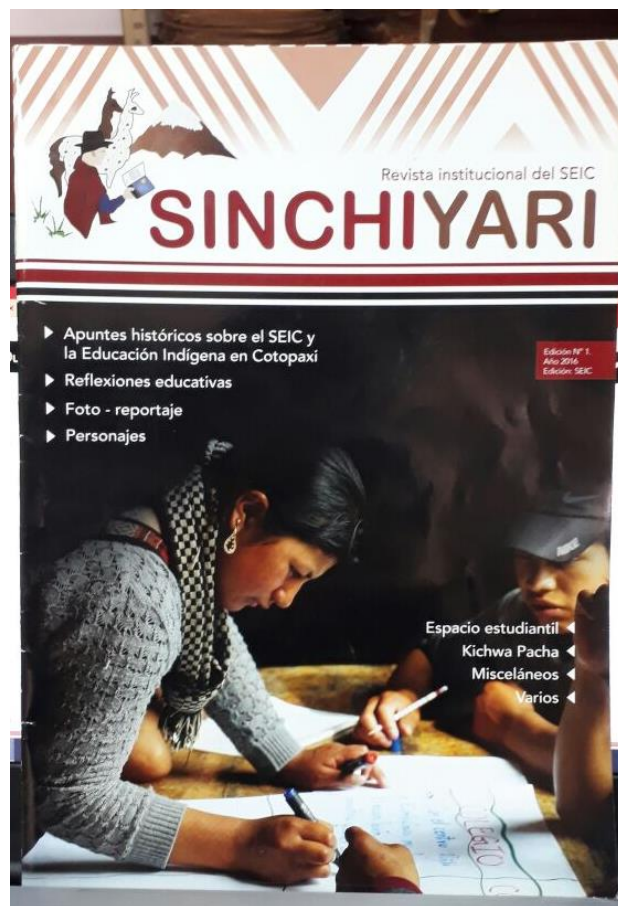
Taller de producción agrícola
Fotografía: Cortesía Colegio Jatari Unancha



Marcha Nacional de los Pueblos Indígenas del Ecuador
Fotografía: Andrea Tamayo, 4 de julio de 2017



Marcha Nacional de los Pueblos Indígenas del Ecuador
Fotografía: Andrea Tamayo, 4 de julio de 2017



Revista Institucional del SEIC “Sinchiyari”
Fotografía: Andrea Tamayo, 2017