



PONTIFICIA UNIVERSIDAD CATÓLICA DEL ECUADOR

ESCUELA DE TRABAJO SOCIAL

**PROGRAMA DE MAESTRÍA EN GESTIÓN DE DESARROLLO LOCAL
COMUNITARIO**

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

**LA REFORMA EDUCATIVA DEL GOBIERNO DE LA “REVOLUCIÓN
CIUDADANA” EN LA DINÁMICA DEL DESARROLLO COMUNITARIO:
ESTUDIO DE CASO DE LA COMUNIDAD SAN RAFAEL DE ALPAMÁLAG
UBICADA EN EL CANTÓN PUJILÍ, PROVINCIA DE COTOPAXI.**

CAJAS SALAZAR DIANA FERNANDA

DIRECTOR: NELSON REASCOS

OCTUBRE - 2017

AGRADECIMIENTOS

A mi Javi lindo

A mis queridos amigos: Guido, Isabel y Silvia María

A la Comunidad de San Rafael de Alpamálag – Cantón Pujilí

DEDICATORIA

A la vida profesional de mis padre: la docencia

ÍNDICE

AGRADECIMIENTOS.....	I
DEDICATORIA	II
INTRODUCCIÓN	1
CAPÍTULO I.....	3
1. EDUCACIÓN	3
1.1. Definición de Educación.....	3
1.2. ¿Por qué los pueblos educan?	4
1.3. La educación y cultura	4
1.4. Tipos de educación	6
1.5. Perspectivas históricas de la educación.....	7
1.6. Paradigma de la educación	11
1.7. ¿Qué son los modelos educativos?	13
CAPÍTULO II	19
2. EL DESARROLLO	19
2.1. Perspectivas históricas del desarrollo	19
2.2. Modelos de desarrollo	23
2.3. Problemas del Desarrollo	25
2.4. Peligros del Desarrollo	28
2.5. Nuevos paradigmas del Desarrollo.....	29
2.6. Desarrollo Humano	31
2.7. El Desarrollo Comunitario.....	33
2.7.1. ¿Qué es el desarrollo comunitario?	33
2.7.2. Características del desarrollo comunitario	35
2.7.3. El Desarrollo rural en el Ecuador	37
2.7.4. El desarrollo comunitario en el Ecuador	38

2.7.5. Prácticas ancestrales del desarrollo comunitario	40
2.8. Relación entre: desarrollo, desarrollo comunitario, educación y escuela	41
CAPÍTULO III.....	43
3. LA PROPUESTA DE EDUCACIÓN DEL GOBIERNO DE LA “REVOLUCIÓN CIUDADANA”	43
3.1. Normativa Legal Vigente	44
3.2. Educación interculturalidad en el Ecuador	45
3.3. Plan Decenal 2007-2016.....	51
3.4. Sistema Educativo ecuatoriano y su planificación institucional.....	64
CAPÍTULO IV	67
4. ECUADOR, UN PAÍS MULTICULTURAL	67
4.1. Comunidades Indígenas del Ecuador.....	69
4.1.1. Cosmovisión indígena	70
4.1.2. Movimiento Indígena Ecuatoriano y la defensa de los Sistemas de Educación de sus pueblos y nacionalidades.....	71
4.2. Línea Base Social Comunidad San Rafael de Alpacálag.....	72
4.2.1. Metodología.....	72
4.2.1.1. Generalidades.....	73
4.2.1.2. Demografía – Cantón Pujilí	75
4.2.1.3. Demografía – Comunidad San Rafael de Alpacálag.....	77
4.2.1.4. Dinámica de la Población	78
4.2.1.5. Acceso al Agua	80
4.2.1.6. Infraestructura Sanitaria	82
4.2.1.7. Telefonía	83
4.2.1.8. Saneamiento Ambiental	84
4.2.1.9. Energía	85
4.2.1.10. Salud	85
4.2.1.11. Educación	87
4.2.1.12. Vivienda e infraestructura comunitaria.....	88

4.2.1.13.	Tenencia y uso de la tierra	91
4.2.1.14.	Seguridad Alimentaria	92
4.2.1.15.	Vialidad y Transporte.....	94
4.2.1.16.	Principales Fiestas y Celebraciones	97
4.2.1.17.	Programas Gubernamentales - Presencia de ONGs.....	97
4.2.1.18.	Problemas ambientales.....	98
CAPÍTULO V		99
5.	CAMBIOS PRODUCIDOS POR LA REFORMA EDUCATIVA DEL GOBIERNO DE LA “REVOLUCIÓN CIUDADANA” EN EL MODELO EDUCATIVO EN EL CANTÓN PUJILÍ Y LA COMUNIDAD SAN RAFAEL DE ALPAMÁLAG	99
5.1.	Metodología.....	99
5.2.	Descripción de la situación previa a la reforma educativa de la Comunidad San Rafael de Alpamálag.....	99
5.2.1.	Organización comunitaria	100
5.2.2.	Familia.....	109
5.3.	Descripción de la situación actual de la Comunidad San Rafael de Alpamálag.....	114
5.3.1.	Organización comunitaria	114
5.3.2.	Familia.....	116
5.4.	Análisis de los efectos de la reforma educativa del Gobierno de la “Revolución Ciudadana” en el desarrollo comunitario de la Comunidad San Rafael de Alpamálag.....	120
6.	CONCLUSIONES	123
7.	BIBLIOGRAFÍA	125
8.	ANEXOS	130
8.1.	ENTREVISTAS UTILIZADAS PARA LEVANTAMIENTO DE INFORMACIÓN – LÍNEA BASE.....	130
8.1.1.	ENTREVISTAS DIRIGIDO A LOS COMUNEROS	130
8.1.2.	ENTREVISTAS DIRIGIDOS A LOS LÍDERES COMUNITARIOS	135

8.2. GUÍA DE PREGUNTAS UTILIZADAS EN EL GRUPO FOCAL Y/O ENTREVISTAS.....	147
8.2.1. GUÍA DE PREGUNTAS UTILIZADAS EN EL GRUPO FOCAL –COMUNEROS	
147	
8.2.2. GUÍA DE PREGUNTAS UTILIZADAS EN LAS ENTREVISTAS A LOS EX MAESTROS.....	149

INTRODUCCIÓN

El Gobierno de la Revolución Ciudadana prescindió por el Eco. Rafael Correa como presidente Constitucional del Ecuador y bajo el marco normativo de la Constitución (2008), en la cual se menciona que la educación es un derecho de todas las personas a lo largo de su vida y un deber ineludible e inexcusable del Estado, se propone la Reforma Educativa en el país a los distintos niveles educacionales (educación básica, bachillerato y educación superior), con el fin de mejorar la calidad y cobertura de la misma; esta Reforma Educativa fue plasmada en el Plan Decenal de Educación 2006-2015.

Una de las reformas dirigidas a la educación básica fue la desconcentración de los servicios educativos; esta reforma consistió en el cierre de escuelas y colegios en varios sectores del sector rural, y que posteriormente fueron reubicados en las Unidades Educativas ubicadas en centros urbanos.

Este fue el caso de la Escuela Fiscal Anexa “Marco Tulio Varea” ubicada en la Comunidad San Rafael de Alpacán, la cual fue cerrada en el año 2013, provocando que los estudiantes y maestros fueran trasladados nominalmente a las Unidades Educativas pertenecientes a los cantones de Pujilí y Salcedo.

En este contexto, esta investigación tiene como fin conocer los efectos de la reforma educativa del Gobierno de la “Revolución Ciudadana” en la dinámica del desarrollo comunitario: estudio de caso de la Comunidad San Rafael de Alpacán ubicada en el cantón Pujilí, provincia de Cotacachi. Para ello, esta investigación abordará lo siguiente:

En el primer capítulo, se abordará puntos referentes a la educación como: definición, importancia dentro en los pueblos, relación con la cultura, los tipos de educación existentes, proceso histórico, el paradigma, modelos educativos y la propuesta educacional de Paulo Freire. Estos elementos permitirán entender el papel de la educación en la comunidad San Rafael de Alpacán.

En el segundo capítulo, se expondrán las diferentes connotaciones históricas del desarrollo y las diferentes modelos que se han formado, los problemas existentes y los peligros generados.

Además, se abordará los nuevos paradigmas del desarrollo, el cual incluye el desarrollo humano y la propuesta del desarrollo comunitario. Así mismo, se plantea la relación en: desarrollo, desarrollo comunitario, educación y escuela.

En el tercer capítulo, se mencionará la normativa ecuatoriana que rige el sistema educativo en el país, adicionalmente se presentará de manera general la Propuesta de educación del Gobierno de la Revolución Ciudadana, plasmada a través del Plan Decenal de Educación, el cual es el instrumento de ejecución de la política pública en el ámbito educativo desde el 2006 hasta el 2015. Este capítulo nos permitirá entender los cambios producidos a nivel nacional en temas de educación.

En el cuarto capítulo, se describirá a la Comunidad de San Rafael de Alpamálág, mediante la construcción de una línea base social, la cual se recopiló a través de encuestas dirigidas a: dirigentes y comuneros del sector, así como información de fuentes secundarias. Esta información permitirá conocer las necesidades, organización social y formas de vida de la Comunidad mencionada.

En el quinto capítulo, se abordará los cambios producidos por la reforma educativa del Gobierno de la “Revolución Ciudadana” en el modelo educativo en el cantón Pujilí y la Comunidad San Rafael de Alpamálág, esto se realizará a través de la descripción de la situación anterior a la reforma educativa, la cual será contrastada con la situación actual; para ello se utilizará recursos como: archivos fotográficos, entrevistas semiestructuradas y relatos de experiencias de docentes y comuneros del sector.

Para finalizar, se expondrán las conclusiones que serán resultado del trabajo de campo realizado, el cual permitirá entender el alcance de la aplicación de la política pública ejecutada por el Gobierno de la Revolución Ciudadana y su impacto en el proceso de desarrollo de la Comunidad San Rafael de Alpamálág.

CAPÍTULO I

1. EDUCACIÓN

1.1. Definición de Educación

El término educación proviene de dos terminologías: la primera es *educare* que significa “conducir fuera de”, “extraer de dentro hacia fuera”, entendiéndole como las potencialidades del sujeto basado en la capacidad que tiene para desarrollarse, desde una perspectiva individual. La segunda es *educare* que significa: “criar”, “alimentar”, “instruir” al individuo, esta acción se enriquece del exterior para potencializar las posibilidades educativas del sujeto. (Pozo, Alvarez, Navas, & Otero, 2004).

Para Durkheim, la educación es:

...la acción ejercida por las generaciones adultas sobre aquéllas que no han alcanzado todavía el grado de madurez necesario para la vida social. Tiene por objeto el suscitar y desarrollar en el niño un cierto número de estados físicos, intelectuales y morales que exigen de él tanto la sociedad política en su conjunto como el medio ambiente particular al que está destinado de manera específica. (Durkheim E. , 1976, pág. 98)

Para el autor mencionado, la educación es considerada como una acción social que permite la vinculación de los individuos a la sociedad, los conocimientos que se adquieren son concebidos desde un parámetro social establecido, aunque hay que reconocer que la definición propuesta está sesgada por una concepción positivista-naturalista, es por ello que aduce que el adulto educará al niño, sin embargo este proceso puede ser viceversa.

La educación es el proceso que pretende modificar y perfeccionar al ser humano a un “modelo ideal” de persona y de sociedad que le sirve de guía. Los seres humanos desde que nacemos somos educados y hay una serie de instituciones sociales que son propias de estas, como por ejemplo la familia que está presente desde los primeros años de vida y es la responsable de enseñar los parámetros sociales a los cuales nos regiremos. Por otro lado, la educación tiene la característica de ser acumulativa, lo que sugiere que todos los conocimientos que se tienen son adquiridos a través de varios episodios vividos.

1.2. ¿Por qué los pueblos educan?

Para Aristóteles, la educación es un proceso de perfeccionamiento que nunca termina y que dura toda la vida de la persona, para el autor la educación se centra en tres ejes: «quehacer», «vida buena» y «vida feliz»; se puede entender la primera como la reproducción de la vida que permite reponer la cultura, la segunda como la preparación para la vida pero una vida de calidad y la tercera como la dotación de herramientas al ser humano para formales como personas. (Calvo, 2003). De igual manera, menciona la importancia de la educación, sus argumentos más representativos son: “educar a los seres humanos porque nuestra dotación natural es muy escasa”, estos conocimientos son parte de una educación intelectual que debe ser enseñada desde la infancia para hacer ejercicio de la actividad racional, además también el ser humano requiere de una educación moral, ya que está le permite a la persona ajustar de manera adecuada sus acciones con sus reacciones emocionales y su experiencia de placer y dolor, así podrán situarse en el punto adecuado de la escala del bien. (Calvo, 2003)

Por otro lado, el autor Werner Jaeger, menciona que la educación permite que un pueblo alcance un nivel de desarrollo, pues no debe ser considerada como una acción individual sino como colectiva (comunidad), en la cual el individuo reproduce la cultura (forma de vivir, pensar y actuar), pues el individuo y comunidad forman un todo. (Jaeger, 2001)

1.3. La educación y cultura

La educación ha sido manejada como herramienta de reproducción cultural por las sociedades en sus diferentes temporalidades y espacios. Según la concepción griega la cultura es sinónimo de educación (Pico, 1999). A partir de esta categorización la cultura y educación han estado estrechamente relacionadas, convirtiéndose en la preocupación de pensadores en los diferentes contextos históricos, pues no existe una conceptualización exacta de cultura como término, esto se debe a sus diversos usos y su amplio terreno de estudio; por ello ha adquirido diversas definiciones que han evolucionado desde presentarse como el conjunto de valores que todos compartimos comúnmente hasta expresar todo lo contrario (Pico, 1999).

El término cultura apareció en la antigua sociedad romana, su traducción era *paideia* que significaba la educación, formación y crianza de los niños o también hábito y costumbre, así en primera instancia el término se construyó en base a la noción de *cultivo* referido al *cultivo*

humanitas, el mismo que se distingue al ser humano de todo lo demás y posteriormente aducía al conjunto de costumbres, artes y sabiduría del mundo (Echeverría, Definición de la Cultura, 2001).

Para los intelectuales ilustrados la cultura es el bagaje de saberes y conocimientos heredados por los hombres que deben ser transmitidos, los mismos que condicionan el progreso y evolución de una época. Rousseau, pensador de la Ilustración, considera a la “culture” como la formación y la educación de la persona humana (Pico, 1999). Por lo tanto, la educación tiene como objetivo la formación del hombre e interiorización de normas y valores dados por el espacio cultural; por otro lado mencionan que el conocimiento permite la distinción entre los hombres porque la razón es adquisitiva.

El surgimiento de la Enciclopedia también jugó un papel importante en la nueva conceptualización de sociedad, cultura y civilización, a pesar que al inició fue prohibida su reproducción. Este documento estaba conformado por la recopilación de textos científicos de la época que diferían con el pensamiento tradicional. En la obra también se trató sobre la cultura, pero desde perspectiva como la educación, espíritu, letras, filosofía y ciencia; lo cual mantiene de alguna manera su concepción tradicional como cultivo.

El aparecimiento del vocablo civilización hace alusión a una sociedad “cada vez más educada con miras al progreso, así los pueblos de las grandes naciones serían pueblos de cultura, mientras los otros serían pueblos naturales carentes de cultura. (Echeverría, Definición de la Cultura, 2001) La relación entre cultura y civilización provoca una nueva concepción desacralizada de la historia separando la teología de la filosofía. A la educación se la considera como la herramienta racional que debe ser reproducida entre los hombres y la sociedad para combatir la magia y concepciones religiosas que reprimían el progreso. La civilización se define así como un proceso de mejora de las instituciones, de la legislación, de la educación (Pico, 1999).

Para Kant ser civilizado consiste en reducir la moralidad a un mero manejo externo de los usos o las formas que rigen el buen comportamiento en las cortes de estilo versallesco, con indiferencia respecto del contenido ético que las pudo haber vivificado en un tiempo; ser culto, en cambio, es poseer la capacidad de crear nuevas formas a partir de contenidos inéditos. (Echeverría, Definición de la Cultura, 2001 págs. 32 - 33)

En este contexto, se observa que existen inconvenientes para definir el término cultura, ya que adquiere diferentes definiciones durante la historia, sin embargo uno de los autores latinoamericanos que ha tratado de definir la noción de cultura fue Bolívar Echeverría, quien no se desapega del origen inicial referente a *cultivo*, lo cual define a la cultura como el cultivo de la identidad propia, el cual es el modo en que una comunidad determinada (étnica, geográfica e histórica) realiza y comparte un conjunto de las funciones vitales: normas y reglas sociales, creencia, usos, idioma y costumbres. (Echeverría, La modernidad de lo barroco., 1998).

1.4. Tipos de educación

Según José Touriñán, dentro de los procesos educativos se pueden distinguir tres tipos de educación con respecto al lugar de adquisición de conocimientos, estos son: educación formal, educación no formal y educación informal; se reitera que el ser humano se encuentra en un proceso de constante y cotidiano de aprendizaje. A continuación, la descripción de los tipos de educación (Touriñán, 1996):

1.4.1. Educación formal

La educación formal, es considerada al aprendizaje que es impartido a través de un sistema educativo convencional que contenga un régimen académico institucionalizado, organizado y sistemático, es decir la educación que imparten las instituciones educativas.

1.4.2. Educación no formal

La educación no formal, surge como un sistema alternativo, el cual es considerado como un complemento en el proceso de aprendizaje, por ejemplo las ludotecas.

1.4.3. Educación Informal

La educación informal, es el aprendizaje cotidiano no sistematizado ni organizado de conocimientos, habilidades, actitudes y pautas de conducta a través de la convivencia diaria a través de las instituciones sociales a las cuales pertenece la persona, por ejemplo la familia, el grupo de amigos, entre otros.

1.5. Perspectivas históricas de la educación.

La educación es y ha sido un eje primordial para el desarrollo de todas las sociedades en sus distintas periodicidades, ya que ha permitido la supervivencia del ser humano y al mejoramiento de su calidad de vida. En este contexto, se realizará un breve recorrido histórico sobre las distintas perspectivas, formas y maneras de educar en los pueblos.

En la prehistoria, la vida del hombre era primitiva, carecían de una organización social estructurada, su sobrevivencia se basaba en actividades primarias como: la pesca y caza; las técnicas que usaban en estas actividades se fueron perfeccionando paulatinamente, y adicional se adquirió conocimientos a través de la experiencia que les permitieron mejorar sus condiciones de vida (uso de vestimenta, utensilios, entre otros). Así pues, se evidencia los primeros indicios de educación. En cuanto se aprendía una nueva técnica de caza, pesca o perfeccionamiento de alguna técnica (utensilio, práctica), este conocimiento se transmitía de generación a generación a través de la observación, ensayo y error. (Salas, 2012)

El antiguo Egipto es la cultura más representativa de la antigüedad, ya que varios aspectos de su cultura y educación se han conservado en las tradiciones grecolatinas que perduran hasta la actualidad. Por otro lado, es importante recalcar que las técnicas más reconocidas que desarrollaron fueron: la momificación, la construcción de pirámides, la escritura jeroglífica, la agricultura, las matemáticas, la astronomía entre otras.

Se presumen que la educación egipcia se encontraba dividida en tres tipos de escuelas: la primera destinada a los sacerdotes, en la cual se enseñaba conocimientos relacionados a la astronomía y matemática; la segunda consignada a la clase dominante, en la cual se orientaba a la formación política¹, esta escuela que se encontraban dentro del Palacio; la tercera destinada al aprendizaje artesanal que consistía en la enseñanza de oficios menores como la agricultura y artes militares. Por otro lado, en esta cultura se evidencia que existió una educación informal, la cual se realizaba dentro del hogar, en esta se transmitía los

¹ Las enseñanzas que se impartía en la educación para la clase dominante se concentraba en la escritura y oratoria (arte de la palabra), con el fin de ser una herramienta para convencer y dominar al pueblo. Además, accedían a una educación física, la cual consistía en la enseñanza de actividades físicas como: defensa personal, natación y gimnasia (Salas, 2012)

conocimientos vía oral y a través de las experiencias suscitadas de generación a generación. (Salas, 2012)

La Grecia Antigua era una sociedad jerarquizada, por lo que la educación estaba dirigida exclusivamente para las clases dominantes o élites. Además, la educación se diferencia según las ciudades, por ejemplo la educación en Atenas no era igual que la educación en Esparta, ya que la primera ciudad estaba ligada al comercio, mientras la segunda era un pueblo guerrero.

Por otro lado, es importante mencionar que en la cultura Griega se empieza a ver a la educación como una obligación (herencia establecida en las constituciones modernas de los estados) lo cual significaba que el Estado garantizaba este proceso; así por ejemplo en Atenas, en el siglo VI, se promulgaron leyes referidas a la educación dirigidas a los padres de los diferentes estratos sociales sobre que debían enseñar a sus hijos, es decir: a) la clase alta debían enseñar las artes como la música, equitación, gimnasia, caza y la filosofía, b) ciudadanos tenían la responsabilidad de enseñar a leer y c) los pobres debían instruir un oficio. Otra característica importante de la educación griega es el apareamiento de la escuela pública denominada como “escuela del alfabeto”, a la misma que podían asistir todos los ciudadanos², esta institución estaba dirigida por el “maestro del alfabeto”. En consecuencia que las mujeres y los esclavos no eran considerados ciudadanos, su instrucción se basaba en la educación informal a través de la tradición oral. (Salas, 2012)

La educación en la Antigua Roma, se caracterizaba por heredar rasgos de la educación griega especialmente con respecto a las elites y las temáticas de enseñanza, la escuela se denominaba como “escuela de gramática”, en la cual se enseñaban todas las áreas (matemática, alfabeto, música, astronomía, filosofía y educación física). La persona encargada de la enseñanza era considerada como maestro - profesor, a quien el Estado le retribuía un pago salarial.

En la Edad Media, la educación romana con influencia griega sufrió un proceso de decadencia, lo que provocó que la Iglesia Cristiana empezara a ser protagonista y controlara los aspectos (temáticas) de enseñanza, haciendo hincapié que el objetivo de esta institución religiosa era difundir el Evangelio (palabra de Dios); en este contexto la Iglesia dividió su

² Las mujeres y los esclavos no eran considerados ciudadanos, por lo tanto no tenían el derecho ni la obligación de ser educados.

organización en dos instancias para enseñar: a) clero secular, quienes se encargaría de los poblados y ciudades, y b) clero regular que se encomendarían de los pueblos rurales; adicionalmente esta institución por su discurso moralista y concepción de control del cuerpo dividió notoriamente la educación por edades.³

En esta cultura se puede apreciar las primeras campañas de alfabetización que fue dirigida por la Iglesia a todos los pobladores sin excepción (hombres, mujeres, niños, grupos marginales y siervos); esta acción significó que la universalización de la educación y la Iglesia comienza a reemplazar el papel del Estado en garantizar la educación para todos y todas. Otro aspecto importante de la educación con respecto a los maestros es que a diferencia de Roma estos no recibían un salario por parte del Estado y sus ingresos eran voluntarios por parte de los alumnos. Así, las aportaciones de la cultura romana en la educación es primordial mencionar que en este periodo surgió: la universidad⁴, la escolástica⁵ y la educación caballeresca⁶. (Salas, 2012)

En el proceso de transición de la Edad Media a la Edad Moderna surge la corriente del pensamiento humanista, la cual pone como centro al ser humano, en este sentido la Edad Moderna empieza a surgir desde un distanciamiento de la religión. En el ámbito de la educación se convirtió en un bien comercial, pues los burgueses comenzaron a pagar maestros particulares para la educación de sus hijos, pues el Estado ni la Iglesia ya no cumplían un papel garantista en la educación, esta se vio restringida solo para las elites que tenían los recursos económicos para acceder a una educación de calidad y a la vez laica. (Salas, 2012)

La secularización de la educación fue importante porque limitaba la intervención de la Iglesia e involucraba la creación de una ciencia del hombre⁷ conocida como antropocentrismo, que

³ Según el autor José Salas, la educación se dividió según las edades: edad infantil, adolescente y adultos, esto con el objetivo de evitar la prevención de los infantes de las vergüenzas del cuerpo

⁴ La universidad ya no dependía de la Iglesia y se ensañaban nuevas disciplinas como la medicina y jurisprudencia

⁵ La Escolástica es un movimiento filosófico que se basó en la comprensión de la razón y la verdad religiosa.

⁶ Educación caballeresca, consiste en la educación militar.

⁷ Expresión utilizada por primera vez por Diderot. Pensador de la Ilustración, escritor, filósofo y enciclopedista francés.

consistía en colocar al hombre en el centro del universo. La educación se orientó a todas las clases sociales pero con distintos contenidos, por lo que, la educación se agudizó la estratificación social de clases.

Como resultado a una serie de inconvenientes suscitadas durante el proceso de transición e inicio de la Edad Moderna, se genera los movimientos de la Reforma y Contrarreforma, los cuales proponían grandes cambios en aspectos de educación y sobretodo criticaban a la educación cristiana; una de las propuestas educacionales fue la promoción de la lectura o enseñanza de las letras para todas las personas sin distinción alguna, asimismo se promovió la necesidad y reflexión de la transformación del método educativo, en el cual se pueda desarrollar las habilidades de las personas y la libertad del libre oficio.

Otra corriente que surgió en esta época fue la Ilustración, tiene el mismo fin mencionado anteriormente sobre secularización y laicidad de la educación, abandonando las nociones religiosas y mágicas, y pone como centro del pensamiento al ser humano. Por otra parte, en este período se redactó y emitió la primera enciclopedia de las ciencias, de las artes y de los oficios, en el cual se intentó clasificar y recopilar las áreas de conocimientos acumulados por la humanidad. (Salas, 2012)

En la Edad Contemporánea, contempla desde los últimos años del siglo XVII hasta la actualidad, durante este periodo se desarrollan acontecimientos como: la Revolución Industrial en Inglaterra, la Independencia de EUA y la Revolución Francesa entre otros, en este sentido la educación va ser caracterizada de acuerdo a estos contextos.

La revolución Industrial debido a su transformación tecnológica y la concentración de fábricas significó el desplazamiento poblacional del campo a la ciudad, mientras en el aspecto educacional las personas requieran tecnificar su mano de obra y comenzaron acceder a una educación técnica para desempeñarse en el trabajo industrial, sin embargo eso ocasionó que mucha gente quede rezagada de la misma. Una de las aportes del siglo XIX fue la

reglamentación de la educación forma desde el kínder⁸ hasta la universidad, se recalca que en estas se enfatizaba la educación técnica.

De acuerdo al texto del autor José Salas, en el siglo XX la educación se proponía desarrollar las habilidades de los estudiantes y evitando que estos sean solo receptores de conocimientos, lo que requiere una pedagogía. En este contexto surge el teórico Jean Piaget, quien propone una nueva pedagogía acorde al desarrollo de la psicología del individuo. Esta propuesta impacto en los años venideros lo que ha implicado que durante el siglo XXI se desarrollen varias metodologías y pedagogías destinadas a la educación formal, los estados han concentrados sus esfuerzos en políticas destinadas al mejoramiento de la educación, ya que es un reflejo de la sociedad y un limitante para el desarrollo.

1.6. Paradigma de la educación

No hace falta creer que la cuestión de complejidad se plantea solamente hoy en día, a partir de nuevos desarrollos científicos. Hace falta ver la complejidad allí donde parece estar, por lo general, ausente, como por ejemplo, en la vida cotidiana. (Morín, 1990 pág. 87).

Para Morín, el paradigma está constituido por un cierto tipo de relación lógica extremadamente fuerte entre: nociones maestras, nociones clave, principios clave. Esa relación y esos principios van a gobernar todos los discursos, es decir que, el paradigma constituye un principio del cual se desprende formas: de pensar, actuar, comprender el mundo, etc... Es así, que antes de abordar el paradigma de la complejidad, se debe comprender el paradigma de la simplicidad el cual ve lo uno y lo múltiple, pero no puede ver ambos aspectos a la vez⁹. Desde esta visión, el conocimiento científico tiene por objetivo develar la simplicidad escondida detrás de una aparente multiplicidad y desorden de fenómenos. (Morín, 1990).

⁸ La escuela infantil – kínder, fue propuesta por el inglés Robert Owen, quien fundo la primera escuela infantil en 1816. (Salas, 2012)

⁹ Para entender el paradigma de la simplicidad se va a retomar un ejemplo que Morín expone en su obra, el ejemplo del hombre. El hombre es un ser biológico y al mismo tiempo es un ser cultural, meta-biológico y que vive en un universo de lenguaje, de ideas y de conciencia. A estas dos realidades, la biológica y la cultural, el paradigma de simplificación obliga: ya sea a reducirlas (de la más compleja a la menos compleja) o a desunirlas. En consecuencia, se va a estudiar al hombre biológico desde la Biología y se va a estudiar al hombre cultural desde las ciencias humanas y sociales. (Morín, 1990).

La aceptación de la complejidad es la aceptación de una contradicción, para Morín este paradigma debe provenir de nuevos: conceptos, visiones, descubrimientos y reflexiones; los cuales deben conectarse y reunirse. Por lo que, bajo el paradigma de la complejidad no se tiene una visión unidimensional de la realidad; pues analizarla desde una perspectiva o desde un determinado saber científico – paradigma de la simplicidad- puede “empobrecer el análisis. Bajo este paradigma, ningún elemento del mundo se encuentra aislado, más bien todos se encuentran en interacción lo cual genera una visión más global de todos los elementos que conforman un sistema. (Morín, 1990).

En el contexto expuesto anteriormente, es necesario mencionar que la educación reproduce el paradigma de la simplicidad. En la educación se ha generado una *híper especialización*, es decir, impide ver: lo global (se genera una fragmentación del conocimiento en parcelas) y lo esencial (se disuelve. Por una parte, la cultura general incita a la búsqueda de la contextualización de la información o de cualquier idea; por otra parte, la cultura científica y técnica: parcela, desune y compartimenta los saberes haciendo cada vez más difícil su contextualización. (Morín, 1999).

Como lo menciona Morín:

El conocimiento especializado es una forma particular de abstracción. La especialización abstrae, en otras palabras, extrae un objeto de su contexto y de su conjunto, rechaza los lazos y las intercomunicaciones con su medio, lo inserta en un sector conceptual abstracto que es el de la disciplina compartimentada cuyas fronteras resquebrajan arbitrariamente la sistemicidad (relación de una parte con el todo) y la multidimensionalidad de los fenómenos; conduce a una abstracción matemática que opera en sí misma una escisión con lo concreto, privilegiando todo cuanto es calculable y formal. (Morín, 1999 pág. 19).

Bajo esta perspectiva la educación enseña a: separar, desunir, aislar y no a ligar los conocimientos. Los grandes problemas humanos se abordan desde diferentes ciencias, como problemas técnicos y particulares. La incapacidad de organizar el saber como algo global, disminuye la disposición mental para contextualizar y globalizar. (Morín, 1999).

Esta idea de educación no sólo genera problemas dentro de su propio campo, también genera disrupciones con los campos con los que entra en relación cómo: la cultura. La cultura está constituida por el conjunto de: saberes, reglas, normas, creencias, valores, mitos que se

transmite de generación en generación y mantiene: la identidad humana y las identidades sociales. Las culturas están aparentemente encerradas en sí mismas para salvaguardar su identidad singular; pero también son abiertas: integran en ellas solamente saberes provenientes de otras culturas. Las asimilaciones de una cultura a otra son enriquecedoras. En cambio, la desintegración de una cultura bajo el efecto destructor de una dominación *técnico-civilizacional* es una pérdida para toda la humanidad en donde la diversidad de las culturas constituye uno de sus más preciados tesoros. (Morín, 1999).

Finalmente, como lo explica Morín el ser humano es a la vez: físico, biológico, psíquico, cultural, social e histórico. Es esta unidad compleja de la naturaleza humana, la que está completamente desintegrada en la educación a través de las disciplinas y que imposibilita aprender lo que significa ser humano. Hay que restaurarla de tal manera que cada uno desde donde esté tome conocimiento y conciencia al mismo tiempo de su identidad compleja y de su identidad común a todos los demás humanos. (Morín, 1999).

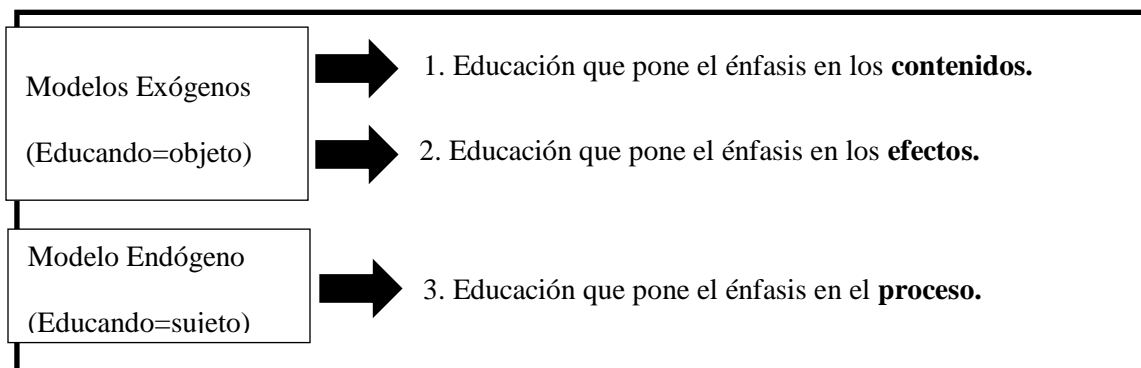
1.7. ¿Qué son los modelos educativos?

Para el autor Carlos Tünnerman Bernheim, el modelo educativo es la concreción, en términos pedagógicos, de los paradigmas educativos que una institución profesa y sirve de referencia para los aspectos como: docencia, investigación, extensión, vinculación y servicios, los cuales permitirán cumplir con su proyecto educativo. (Tünnermann, 2008). Así, se puede definir que un modelo educativo es la visión sintética de teorías o enfoques pedagógicos que buscan definir el proceso de enseñanza. Por otro lado, es importante mencionar que el modelo educativo establece y/o define la identidad institucional y muestra su concepción sobre la educación, por lo que esto influirá en el ámbito interno y externo donde se aplique el modelo educativo.

Mario Kaplun plantea la existencia de tres modelos educativos de acuerdo al rol del educando (estudiante) y objetivos del proceso de aprendizaje, los cuales se clasifican de acuerdo a la

concepción exógena¹⁰ y endógena¹¹. A continuación se muestra un diagrama de los tres modelos que plantea el autor.

Gráfico 1. Modelos Educativos planteados por Mario Kaplun



Fuente: (Kaplun, Los Tres Modelos de Educación, 2005)

El modelo de Educación que pone el énfasis en los contenidos, corresponde a la educación tradicional, a este tipo de educación Paulo Freire la denominó como educación bancaria, en la cual el conocimiento es dado por las “elites instruidas”, tiene como objetivo formar a “las masas ignorantes”; el proceso educativo es vertical lo cual significa que el profesor (el que sabe) transmite los conocimientos preestablecidos a los estudiantes que carecen de conocimientos, esto provoca en los estudiantes pasividad y la imposibilidad de desarrollar su capacidad de razonar y de criticar.

Para la concepción bancaria de la educación, el hombre es una cosa, un depósito, una olla. Su conciencia es algo espacializado, vacío, que va siendo llenado por pedazos del mundo digerido por otro, con cuyos residuos de residuos pretende crear contenidos de conciencia. (Freire, 2004 pág. 18)

Para Paulo Freire, en el proceso de educación de la domesticación y/o masificación, el educando es considerado como objeto de manipulación por parte de los educadores, quienes utilizan instrumentos domesticadores y alienantes para imponer un acto mecánico al aprender, en el cual el individuo solo recibe conocimientos normalizados y establecidos por las

¹⁰ Se entiende como modelos exógenos, a los que consideran al educando como objeto en el proceso de educación. (Kaplun, Los Tres Modelos de Educación, 2005)

¹¹ Se entiende como modelos endógenos, a los que consideran al educando como sujeto dentro del proceso de educación. (Kaplun, Los Tres Modelos de Educación, 2005)

estructuras de dominación de la sociedad, evitando que desarrolle la capacidad propia de pensar, razonar y decidir.

Gráfico 2. Característica del modelo de educación bancaria

EDUCADOR	Es el que educa.
	Es el que habla.
	Prescribe, norma, pone las reglas.
	Escoge el contenido de los programas.
	Es el que tiene el conocimiento.
	Es el sujeto del proceso.
EDUCANDO	Es el que es educado.
	Es quien escucha.
	Obedece, sigue las indicaciones
	Recibe el conocimiento en forma de depósito.
	Es el que no sabe.
	Es el objeto del proceso.

Fuente: (Kaplan, Los Tres Modelos de Educación, 2005)

Elaboración: Diana Cajas

El modelo de Educación que pone el énfasis en los efectos, también se le conoce como “ingeniería del comportamiento”, está tiene como objetivo formar la conducta de las personas provocando una educación manipuladora, el origen de este modelo educativo¹² se remonta a inicios del siglo XX, este método era más rápido de enseñanza para condicionar (programar) las conductas del educando, lo cual significa que el ser humano será propenso a actuar de manera automática, mecánica sin opción a reflexionar y análisis. (Kaplan, Los Tres Modelos de Educación, 2005).

¹² América Latina este modelo de educación llega en los años 60, como respuesta al problema del subdesarrollo.

Imagen 1. Representación de la educación manipuladora.



Fuente: (Kaplan, Los Tres Modelos de Educación, 2005)

Para el autor Paulo Freire los dos modelos de educación exógenos referidos anteriormente provocan que el educando se convierta en un sujeto pasivo y de adaptación, lo cual significa que estos estarán bajo el dominio de los “que saben”, de las elites de poder, quienes darán el conocimiento necesario para reproducir el sistema de dominación e implantarán el asistencialismo a las clases requirentes para solventar sus necesidades y establecer sus condiciones de vida a nivel social, político y económico; en este sentido, el autor considera que cuando más pobre sea una nación y su estrato de vida sea bajo la incidencia y manipulación de las elites será mayor.

(...) El asistencialismo (...) es una forma de acción que roba al hombre condiciones necesarias fundamentales de su alma: la responsabilidad. (...) En el asistencialismo no hay responsabilidad, no hay decisión, solo hay gestos que revelan pasividad y domesticación. Gestos y aptitudes. Es esa falta de oportunidad para decidir y para participar responsablemente (...) (Freire, 2004 Pág. 52)

El modelo de Educación que pone el énfasis en el proceso, este modelo educativo tiene su origen en Latinoamérica, uno de sus representantes es el autor Paulo Freire, quien ha desarrollado la *pedagogía de los oprimidos* o también denominada como *educación para la liberación*, en está el proceso de educación es horizontal y el educando como el educador son considerados como sujetos. Para Freire, la educación verdadera es praxis, reflexión y acción del hombre sobre el mundo para transórmalo (Freire, 2004), en pocas palabras la educación es

un instrumento para la transformación de la sociedad, que consiste en cambiar la actitud pasiva a tomar una posición democrática. Lo cual, coincide con la definición de educación propuesta por Mario Kaplun, quien considera que la educación es un proceso permanente, en el cual el sujeto descubre, elabora y reinventa su conocimiento desde la acción de reflexión generada a través de su práctica social.

Dentro de la pedagogía de este modelo, se plantean algunas críticas a los modelos exógenos utilizados dentro del proceso de educación tradicional y la vez se proponen nuevas formas de enseñanza que permitan la acción, reflexión y decisión de actores de la educación. Es así, el proceso de alfabetización no debe ser tratado como un acto mecánico, mediante el cual el educador deposita en los analfabetos las palabras, silabas y letras, pues el autor considera que es proceso ingenuo pensar que la alfabetización es un regalo de los que saben a los q no saben, ya que el proceso de alfabetización debe estar en marcado en el derecho de las libertades que le son propias del sujeto, es decir que la alfabetización será un proceso de liberación de la conciencia¹³ (pensar por sí mismo) y ser consciente de su ambiente natural y social. (Freire, 2004)

Para ello, el proceso educativo debe estar enmarcado en el diálogo, lo cual elimina la relación vertical entre el educando y el educador (sujeto – objeto), significando un encuentro de los hombres con historia y realidades propias y que en el momento de generar conocimiento a través del diálogo – palabra, nadie será analfabeto, ignorante, inculto e iletrado, por consiguiente será un encuentro de conocimientos diferentes (independientemente de la edad, clase social, ideología, entre otras) que enriquecerá a todos los participantes. Lo particular de este proceso educativo es que la conciencia se libera en primer lugar a nivel personal y posteriormente a nivel comunitario, permite, trascender, discernir, dialogar, comunicar, reflexionar y participar sobre las insatisfacciones existentes y la cotidianidad.

Adicionalmente, este proceso educativo contribuirá a eliminar el asistencialismo y a fortalecer la acción democrática, entiendo a esta como la participación activa del pueblo, para el autor

¹³ Concienciación significa un cambio de mentalidad que implica comprender realista y correctamente la ubicación de uno en la naturaleza y sociedad; la capacidad de analizar críticamente sus causas y consecuencias, tener la capacidad de realizar acciones eficaces y transformadoras. (Freire, 2004)

Zevedei Barbu, una acción democrática se construye no solo desde el consentimiento del pueblo, sino con sus propias manos. (Freire, 2004). La participación debe ser generada a partir de la responsabilidad de los individuos con su entorno e injerencia con su medio: familia, escuela, comunidad, asociaciones, barrio, sindicato, entre otras.

Imagen 2. Representación del proceso educativo propuesto por Paulo Freire



Fuente y elaboración: Manual de capacitación y aplicación – FAO

En este sentido, la educación debe entenderse desde la interacción con la realidad y como una práctica transformadora en la liberación de los hombres, también es considerada como “a histórica” puesto que los hombres hacen la historia pero al mismo tiempo la historia hace a los hombres. La relación dialéctica mundo y hombre los hacen seres inacabados haciéndoles partícipes de los efectos de su propia transformación. Así, la propuesta de Freire es una educación humanista y democrática que no sea manipulable y sea completamente liberadora, la cual nace de la confrontación y reflexión de la realidad con el mundo.

La educación en todos los pueblos y en sus diferentes tipos, cumple un papel fundamental con respecto al nivel de desarrollo que alcanzan estos; sin embargo existen otros aspectos que intervienen con el proceso de desarrollo de una nación, por lo cual en el siguiente capítulo se abordan los mismos.

CAPÍTULO II

2. EL DESARROLLO

2.1. Perspectivas históricas del desarrollo

Es ciertamente muy vieja la idea de clasificar los sistemas económicos, históricos en— en el sentido de categorías abstractas- *tipos ideales*, con base en un pequeño número de fenómenos que pueden expresarse cuantitativamente y en parámetros derivados del nivel de la técnica y del marco institucional. Empero, constituye un modo singular de interpretación de la historia, fundado en ideas de progreso que informan la filosofía europea desde la Ilustración, imaginar que los tipos ideales a que se hizo referencia son fases obligatorias de la evolución de todas las sociedades históricas. (Furtado, 1968 pág. 127).

El desarrollo ha sido concebido a lo largo de la historia como una secuencia de fases bajo la perspectiva de progreso, por lo que los diferentes sistemas económicos han sido planteados como tipos ideales. Considerar al desarrollo como una secuencia de fases fue un esfuerzo de interpretación de la historia moderna, en base a la utilización del análisis económico (Furtado, 1968). El análisis de los procesos históricos del desarrollo es el punto de partida hacia la comprensión de las diversas formas de acumulación de capital, condición que fue necesaria para el progreso técnico (Furtado, 1968). Para Furtado, la acumulación de capital se origina del hecho que cualquier colectividad produzca un excedente, es decir producir más allá de lo necesario para la supervivencia de sus miembros. Este proceso de acumulación se genera desde las comunidades primitivas hasta la consolidación del capitalismo.

La consolidación del capitalismo industrial en Europa durante el siglo XVIII significó una modificación cualitativa en la economía mundial, regulando el desarrollo económico en todas las regiones de la Tierra. El desarrollo de la economía industrial europea se enmarcó en las siguientes líneas (Furtado, 1968):

1. Desarrollo dentro de Europa occidental, se desorganizó la economía artesanal precapitalista y se generó nivel más alto de productividad.

2. Desplazamiento hacia tierras desocupadas con características similares a Europa.¹⁴

3. Expansión de la economía industrial hacia territorios ya ocupados, con sistema económicos de diversos tipos y de naturaleza precapitalista.¹⁵

El capitalismo industrial generó varios cambios tanto en Europa Occidental como en países que aún se encontraban en condición de colonias o en proceso de independencia, ya que estos últimos eran quienes abastecían de materias primas a los países industrializados. A medida que la industrialización se iba incrementando de igual manera aumentaba la demanda de materia prima. En este contexto, Furtado considera que el resultado de la expansión capitalista hacía varias regiones crea una estructura dualista, ya que los países industrializados buscan la maximización de ganancias y las otras regiones se mantienen en formas precapitalistas de producción. Es así que, el autor considera que se genera el subdesarrollo, el cual debe ser entendido como un proceso histórico autónomo y no como una etapa por la cual deban pasar las economías que ya alcanzaron el grado superior de desarrollo. (Furtado, 1968).

El desarrollo económico de América Latina ha sido una constante búsqueda de construcción de un proyecto de desarrollo y de autodeterminación nacional, con la finalidad de insertarse en la economía mundial capitalista (Guillén, s.f.). En este contexto, varias han sido las teorías del desarrollo que explican la relación entre las economías de los países denominados “desarrollados” y los “subdesarrollados”.

Después de la Guerra Mundial se empezó a debatir sobre el desarrollo desde una concepción netamente economicista. En este período los gobiernos latinoamericanos se fijaron el objetivo del crecimiento sostenido, imponiéndose como medio para la consecución del desarrollo la industrialización. En este contexto, había dos teorías de desarrollo predominantes que

¹⁴ Las economías australianas, canadienses o estadounidenses, en esta fase, eran prolongaciones de la economía industrial europea. Las poblaciones que emigraban hacia los nuevos territorios llevaban las técnicas y los hábitos de consumo de Europa; al encontrar mayor abundancia de recursos naturales, alcanzaban rápidamente niveles de productividad y de ingreso bastante elevado. Ver en: Furtado, Celso. Teoría política y desarrollo económico. 1968.

¹⁵ El interés de contacto de las economías capitalistas con estas regiones fue la apertura de líneas de comercio. Además, el deseo de fomentar la producción de materias primas, cuya demanda crecía desde los centros industriales. Ver en: Furtado, Celso. Teoría política y desarrollo económico. 1968.

pretendían explicar la situación de América Latina: la de etapas y de los polos de desarrollo. (Losa, 2009).

Por un lado, la Teoría de etapas de Rostow consideraba que todas las economías se encontraban en alguna de las cinco etapas. Las etapas de la teoría de Rostow son: sociedad tradicional, precondiciones para el despegue, despegue, tendencia a la madurez y gran consumo de masas.¹⁶ Bajo la perspectiva teórica del autor el menor desarrollo de algunas zonas se explicaría como un estadio que hay que atravesar y que se modificará con la modernización y el tiempo. Como por falta de recursos no es posible el ahorro y la inversión la solución estaba en la inversión privada directa, los préstamos públicos y las transferencias de tecnología y modelos de organización. (Losa, 2009).

Por otro lado, la Teoría de los polos de desarrollo de Francois Perroux, expone que el crecimiento económico no aparece en todos los lugares al mismo tiempo, sino en determinados puntos para después difundirse a través de canales. El autor define al polo como el conjunto industrial montado en torno a una dinámica industrial central, así cuando una economía va más atrasada debe crear un polo, seleccionando las actividades industriales que pongan en marcha el crecimiento regional sostenido. (Losa, 2009).

En 1948 se crea la Comisión Económica para América Latina (CEPAL), organización que genera el primer pensamiento económico latinoamericano. Raúl Prebisch¹⁷ consideraba que con las teorías clásicas del comercio internacional las naciones periféricas estaban condenadas a no desarrollarse, debido al modelo agro exportador, y planteó que la única salida era la industrialización. Frente a las fases de Rostow la CEPAL introduce la visión de centro-periferia; la periferia estaba conformada por América Latina por: su atraso tecnológico, exceso

¹⁶ La explicación teórica elaborada por Rostow asume el eje desarrollo-subdesarrollo para descubrir, identificar y explicar las diferencias entre diversas economías y países. De esta manera la evolución reconstituida de los países desarrollados mostraría la existencia de un proceso lineal. Ver en: Slater, Fernando. Etapas del Desarrollo Económico de Rostow: consideraciones sobre el evolucionismo como modelo interpretativo. s.f.

¹⁷ En su lógica de la visión centro-periferia, Prebisch sostenía que América Latina carecía de una auténtica autonomía; que su evolución y desarrollo económicos dependían de factores externos y de manera más precisa de los acontecimientos y políticas de los países desarrollados. Ver en: Perez, Esteban; Sunkel, Osvaldo; Torres, Miguel. Raúl Prebisch (1901-1986): Un recorrido por las etapas de su pensamiento sobre el desarrollo económico. 2012.

de mano de obra y menor productividad. Además, se produce también un intercambio desigual entre los productos de la periferia y los productos de los industrializados. Con estas ideas de fondo surge el modelo de sustitución de importaciones (MSI), que implica pasar de la economía hacia afuera hacia una economía endógena. (Losa, 2009).

El Modelo de Sustitución de Importaciones (Modelo Cepalino), se basa en la industrialización bajo la premisa de que un país en vías de desarrollo debe intentar sustituir productos que importa, -normalmente manufacturas- por productos fabricados localmente. El modelo tiene tres pilares básicos: a) una política industrial activa que subsidie y dirija la producción de sustitutos, b) barreras al comercio, y, c) una política monetaria que mantenga el tipo de cambio elevado. Además, el modelo no se detiene en la industrialización, adicional busca la modernización de la agricultura y una política de ingresos capaces de crear un polo dinámico de desarrollo nacional auto sostenido. El papel del Estado aquí es importante, pues debe poner en marcha toda la política económica; bajo esta perspectiva el Estado se convierte en tutor de los cambios sociales. (Losa, 2009).

A principios de los años setenta se produce una reestructuración del capitalismo a escala mundial. El Estado del Bienestar entra en crisis y aparece el Neoliberalismo, que deja de ser una doctrina económica principalmente, para convertirse en el fundamento ideológico de políticas de alcance mundial. La idea de este sistema es que la libertad lleva a la eficiencia y está a la equidad. Bajo esta perspectiva la política social debe estar orientada a atender los problemas de corto plazo -como la asistencia a los pobres-, ya que a largo plazo se espera que la dinámica económica genere las condiciones para superar cualquier situación de pobreza. En América Latina este tipo de políticas se agrupan en el denominado “Consenso de Washington¹⁸, de 1989”, una receta económica basada en recomendaciones que fueron incorporadas a los programas de ajuste del Fondo Monetario Internacional. (Losa, 2009).

¹⁸ La idea de la aplicación de este conjunto de recomendaciones en países con excesivo déficit fiscal buscaba el equilibrio macroeconómico con bajas tasas de inflación. Consiste en 10 políticas básicas: 1. Disciplina y equilibrio fiscal; 2. Priorizar el gasto público en áreas de alto retorno económico; 3. Reforma tributaria; 4. Tasas positivas de interés fijadas por el mercado; 5. Tipo de cambio competitivo y liberación financiera; 6. Apertura comercial; 7. Apertura total a la inversión extranjera a la que se dará trato de nacional; 8. Privatización de todos los activos públicos; 9. Desregularización de la

2.2. Modelos de desarrollo

América Latina ha sido un espacio de experimentación de varios modelos de desarrollo. Sin embargo, estos modelos no se han fundado en la satisfacción de necesidades humanas. Más bien se han enfocado en resolver los problemas de acumulación del capital y, de modo secundario, ofrecer respuestas insatisfactorias al desafío de asegurar las condiciones de reproducción de la fuerza de trabajo, que el propio régimen económico ha requerido para su perdurabilidad. Es decir, la atención de las necesidades humanas ha sido subordinada al sistema económico. La cuestión ambiental, ha sido invisibilizada o subordinada a la racionalidad de lucro. (Cálix, 2016).

Por una parte, el desarrollo sostenible tiene que ver con los límites físicos del crecimiento y del uso de recursos naturales (Barrantes, s.f.). Para Escobar, el auge de la ideología del desarrollo sostenible se relaciona con la modificación de diversas prácticas (como los estudios de factibilidad y las evaluaciones de impacto de los procesos de desarrollo, la obtención del conocimiento local, y la ayuda para el desarrollo de los organismos no gubernamentales), con nuevas situaciones sociales (el fracaso de los proyectos de desarrollo convencionales, los problemas sociales y ecológicos cada vez mayores asociados con dicho fracaso, las nuevas formas de protesta, las deficiencias que se han acentuado), y con factores internacionales, tecnológicos y económicos, reconocibles (como la nueva división internacional del trabajo con su correspondiente degradación ecológica global, unida a las nuevas tecnologías para medir tal degradación). (Escobar, 2007).

La sostenibilidad es una propuesta que permite pensar en las consideraciones ambientales, sociales y económicas se equilibran en la búsqueda del desarrollo y de una mejor calidad de vida. La sostenibilidad debe tomar en cuenta los siguientes ámbitos: la sociedad, el medio ambiente y la economía. El desarrollo sostenible deben considerar los tres ámbitos de la sostenibilidad, así como también la dimensión cultural. Debido a que, el desarrollo sostenible se adecúa a los contextos locales y adoptará formas muy variadas en todo el mundo. Los

economía 10. Protección a la propiedad privada. Ver en: Losa, Antonio. Modelos de Desarrollo en América Latina. 2009.

ideales y principios que constituyen la sostenibilidad incluyen conceptos amplios tales como equidad entre las generaciones, equidad de género, paz, tolerancia, reducción de la pobreza, preservación y restauración del medio ambiente, conservación de los recursos naturales y justicia social. (UNESCO, 2012).

Por otra parte, el desarrollo sustentable tiene como objetivo crear un proceso que permita el desarrollo social; de tal forma que se garantice los recursos naturales para las generaciones venideras. Al hablar de este tipo de desarrollo que permita satisfacer las necesidades de la generación presente sin poner en riesgo la capacidad de las generaciones futuras, es posible observar dos planteamientos; por un lado, existe un componente ético relativo al hombre; por otro lado, se tiene un componente ecológico relativo a la naturaleza. Ambos planteamientos se unen en el desarrollo sustentable pensando en una relación en donde los dos salgan beneficiados. El desarrollo sustentable requiere de una política donde toda actividad productiva se ocupe de satisfacer las necesidades de la población actual, y se preocupe por atender las necesidades de las generaciones futuras, en función de los recursos disponibles, lo que implica orden y límites que deben establecerse a la organización social actual. (Ramírez, Sánchez, & García, 2003).

El desarrollo sustentable tiende a promover las relaciones armoniosas de los seres humanos entre sí y entre la humanidad y la naturaleza. Para la obtención de un desarrollo sustentable se requiere lo siguiente (Ramírez, Sánchez, & García, 2003):

- Un sistema político democrático que asegure a sus ciudadanos una participación efectiva en la toma de decisiones.
- Un sistema económico capaz de crear excedentes y conocimiento técnico sobre una base autónoma y constante.
- Un sistema de producción que cumpla con el imperativo de preservar el medio ambiente
- Un sistema tecnológico capaz de investigar constantemente nuevas soluciones.
- Un sistema internacional que promueva modelos duraderos de comercio y finanzas.
- Un sistema administrativo flexible y capaz de corregirse de manera autónoma.

2.3. Problemas del Desarrollo

Se empezó a hablar de los “problemas” del desarrollo a partir de la posesión de Harry Truman como presidente de Estados Unidos, en su discurso anunció su concepto de “trato justo”. Un componente esencial del concepto era su llamado a Estados Unidos y al mundo para resolver los problemas de las “áreas subdesarrolladas” del globo. (Escobar, 2007).

La doctrina Truman inició una nueva era en la comprensión y el manejo de los asuntos mundiales, en particular de aquellos que hacían referencia a los países económicamente menos avanzados. El propósito era bastante ambicioso: crear las condiciones necesarias para reproducir en todo el mundo los rasgos característicos de las sociedades avanzadas de la época cómo: altos niveles de industrialización y urbanización, tecnificación de la agricultura, rápido crecimiento de la producción material y los niveles de vida, y adopción generalizada de la educación y los valores culturales modernos. (Escobar, 2007).

Las nociones de “subdesarrollo” y “Tercer Mundo” fueron productos discursivos posteriores a la segunda posguerra. Escobar menciona que estos conceptos no existían antes de 1945. A comienzos de los años cincuenta, se implantó la noción de tres mundos: Primer Mundo (naciones industrializadas libres), Segundo (naciones comunistas industrializadas) y Tercer Mundo (naciones pobres no industrializadas). Aún después de la desaparición del Segundo Mundo, las nociones de Primer y Tercer Mundo siguen articulando un régimen de representación geopolítica. (Escobar, 2007).

Cabe mencionar que en la década de los 60, en la llamada "década del desarrollo" o del "desarrollismo", llega este modelo a América Latina, importado de la Nación del Norte, como una respuesta de la Alianza para el Progreso al problema del "subdesarrollo". Se pensaba que la solución para la pobreza en que se hallaban sumidos nuestros países "atrasados e ignorantes" era la modernización; esto es, la adopción de las características y los métodos de producción de los países capitalistas "desarrollados". Era necesario multiplicar la producción y lograr un rápido y fuerte aumento de los índices de productividad; y, para ello, resultaba imprescindible la introducción de nuevas y modernas tecnologías. Las innovaciones tecnológicas eran vistas como la panacea para todos nuestros males; ellas por sí solas permitirían obtener grandes progresos. La educación y la comunicación debían servir para

alcanzar estas metas. (Kaplun, *Periodismo cultural. La gestión cultural ante los nuevos desafíos*, 1998).

Pensar el desarrollo en términos del discurso permite concentrarse en la dominación – como lo hacían, por ejemplo, los primeros análisis marxistas– y, a la vez, explorar más productivamente las condiciones de posibilidad y los efectos más penetrantes del desarrollo. El análisis del discurso crea la posibilidad de “mantenerse desligado de él [discurso del desarrollo], suspendiendo su cercanía, para analizar el contexto teórico y práctico con que ha estado asociado”. Permite individualizar el “desarrollo” como espacio cultural envolvente y a la vez abre la posibilidad de separarnos de él, para percibirlo de otro modo. (Escobar, 2007 pág. 23).

Para entender el desarrollo como discurso, es necesario mirar al sistema de sus relaciones recíprocas. Dichas relaciones, establecidas entre instituciones, procesos socio-económicos, formas de conocimiento, factores tecnológicos, etc.; definen las condiciones bajo las cuales pueden incorporarse al discurso objetos, conceptos, teorías y estrategias. Es decir, el sistema de relaciones establece una práctica discursiva que determina las reglas del juego: quién puede hablar, desde qué puntos de vista, con qué autoridad y según qué calificaciones; define las reglas a seguir para el surgimiento, denominación, análisis y eventual transformación de cualquier problema, teoría u objeto en un plan o política. (Escobar, 2007).

Para Escobar, el desarrollo se empezó a concebir como discurso. Durante los años cuarenta y cincuenta la premisa básica del desarrollo era la creencia en la modernización como única fuerza capaz de destruir supersticiones y relaciones arcaicas, sin importar el costo social, cultural y político. La industrialización y la urbanización eran consideradas rutas progresivas hacia la modernización. Se consideraba que mediante el desarrollo material podría producirse el progreso social, cultural y político. Esta opinión determinó la creencia de que la inversión de capital era el elemento más importante del crecimiento económico y el desarrollo. El avance de los países pobres se concibió entonces, desde el comienzo, en función de grandes suministros de capital para proporcionar la infraestructura, la industrialización y la modernización global de la sociedad. (Escobar, 2007).

Adicional, se creía que los países desarrollados tenían la capacidad financiera y tecnológica para afianzar el progreso en todo el mundo. Se consideraba que los países pobres se volverían ricos y el mundo subdesarrollado se desarrollaría. Un nuevo tipo de conocimiento económico

y una experiencia enriquecida con el diseño y manejo de sistemas sociales hacían parecer esta meta más plausible todavía. Ahora era cuestión de plantear una estrategia adecuada y de poner en marcha las fuerzas indicadas para asegurar el progreso y la felicidad mundiales. (Escobar, 2007).

Detrás del interés humanitario y de la apariencia positiva de la nueva estrategia comenzaron a operar nuevas formas de control, más sutiles y refinadas. Los pobres del mundo se convirtieron en el blanco de prácticas cada vez más sofisticadas y de una multiplicidad de programas aparentemente ineludibles¹⁹. Desde las nuevas instituciones de poder en Estados Unidos y Europa, desde las oficinas del Banco Internacional de Reconstrucción y Fomento y de las Naciones Unidas, desde las universidades, centros de investigación y fundaciones norteamericanas y europeas, y desde las oficinas de planeación recién establecidas en las grandes capitales del mundo subdesarrollado, este era el tipo de desarrollo que se promovía y que, al cabo de pocos años, penetraría todas las esferas de la sociedad. (Escobar, 2007).

El desarrollo avanzó creando “anormalidades”²⁰ como: iletrados, subdesarrollados, malnutridos, pequeños agricultores o campesinos sin tierra, para tratarlas y reformarlas luego. Estos enfoques habrían podido tener efectos positivos como alivio de las restricciones materiales, pero ligados a la racionalidad desarrollista se convirtieron, dentro de esta racionalidad, en instrumento de poder y control. Con el paso del tiempo, se incorporaron progresiva y selectivamente nuevos problemas; una vez que un problema era incorporado al discurso, tenía que ser categorizado y especificado. Algunos se especificaban en determinado nivel (como el local o regional), o en varios de ellos (por ejemplo, una deficiencia nutricional en los hogares podía especificarse todavía más como una escasez de la producción. (Escobar, 2007).

¹⁹ Los expertos en economía, demografía, educación, salud pública y nutrición elaboraban sus teorías, emitían sus juicios y observaciones y diseñaban sus programas desde estos espacios institucionales. Los “problemas” eran identificados progresivamente, creando numerosas categorías de “cliente”.

²⁰ La profesionalización del desarrollo también permitió desplazar todos los problemas de los ámbitos políticos y culturales al campo aparentemente más neutral de la ciencia. Ello desembocó en la creación de planes de estudio del desarrollo en muchas de las principales universidades del mundo desarrollado, y condicionó la creación o reestructuración de las universidades del Tercer Mundo para adecuarse a las necesidades del desarrollo. Las ciencias sociales empíricas, en ascenso desde finales de los años cuarenta, en especial en Estados Unidos e Inglaterra, fueron decisivas a este respecto.

Arturo Escobar, considera que el desarrollo es y sigue siendo un enfoque: de arriba abajo, etnocéntrico y tecnocrático; que trataba a la gente y a las culturas como conceptos abstractos, como cifras estadísticas que se podían mover de un lado a otro en las gráficas del “progreso”. El desarrollo nunca fue concebido como proceso cultural, más bien como un sistema de intervenciones técnicas aplicables más o menos universalmente con el objeto de llevar algunos bienes “indispensables” a una población “objetivo”. No resulta sorprendente que el desarrollo se convirtiera en una fuerza tan destructiva para las culturas del Tercer Mundo, irónicamente en nombre de los intereses de la población. (Escobar, 2007).

2.4. Peligros del Desarrollo

Para Tortosa, las problemáticas del desarrollo giran en torno a varias temáticas (Tortosa, 2001):

- a) No hay acuerdo sobre el objetivo mismo del desarrollo, para unos autores es sinónimo de crecimiento económico, otros piensan desarrollo social o humano y otros hablan de transformación social.
- b) El objeto del desarrollo no queda claro si se refiere a lo local (proyectos de desarrollo), a lo estatal (políticas de desarrollo), o global (funcionamiento mismo del sistema mundial).

Uno de los aportes importantes de Tortosa es la visión que tiene sobre el desarrollo, ya que considera que no hay que entender al desarrollo como un proceso natural mediante el cual los países deben pasar por determinados estadios, ni por una serie de fases universales que permitan a los países alcanzar los mismos niveles de desarrollo, pues el desarrollo se establece como una meta y un ideal al que todos deben llegar. Aunque no exista un consenso sobre el concepto de desarrollo el autor considera que, cada una de las teorías sobre el desarrollo aportan ideas importantes que permiten entender varias cuestiones de este tema por lo que, no se debe rechazar una teoría desde una perspectiva ideológica dado que cada una de ellas tienen aspectos positivos. (Tortosa, 2001).

Tortosa, retoma la importancia del retorno del Estado al desarrollo después del neoliberalismo, en el que el Estado no intervino en asuntos económicos se mantuvo al margen se proponía un mercado libre. Con el retorno del Estado se puede generar políticas que permitan una mejor

disponibilidad de recursos de esta manera se puede garantizar la satisfacción de necesidades básicas de la población, también mejora la inclusión y cohesiona a todos los habitantes bajo una sola identidad nacional. El retorno del Estado es importante dado que sus políticas se dirigen hacia toda la población no se reduce solamente como en el caso del neoliberalismo a las élites y en menor grado a las otras clases sociales, más bien se dirige a todos quiénes se encuentran dentro del Estado. (Tortosa, 2001).

Tortosa, considera que a diferencia de desarrollo el maldesarrollo intenta referirse no a un Buen Vivir que debería buscarse para las personas, sino a la constatación, primero del fracaso del programa del “desarrollo” y, segundo, a la constatación del Mal Vivir que puede observarse en el funcionamiento del sistema mundial y de sus componentes, desde los Estados nacionales a las comunidades locales. Por una parte, si el desarrollo implica un elemento normativo (lo deseable, no necesariamente lo observable), maldesarrollo contiene un componente empírico (lo observable) o incluso crítico (lo indeseable). Al mismo tiempo, si maldesarrollo mantiene la perspectiva estructural, el Buen Vivir hace énfasis en la satisfacción de necesidades básicas de las personas concretas. (Tortosa, 2001).

2.5. Nuevos paradigmas del Desarrollo

La revalorización de los Bienes Comunes, bajo cualquier forma, constituye un objetivo fundamental para salir de una larga época donde la lógica económica había puesto el acento sobre lo privado y lo individual para promover el desarrollo de las fuerzas productivas y la emancipación de la iniciativa personal hasta eliminar la mayor parte de sus objetivos. (Daiber & Hourtar, 2012).

El paradigma del desarrollo humano en la modernidad es un progreso material y científico indefinido, sobre un planeta inagotable, a disposición de los seres humanos, para disfrutar cada vez más libremente de bienes y servicios. Este modo de vida está sustentado por la eficiencia de una economía de competencia y está llegando al agotamiento, por el peso de sus contradicciones sociales y ecológicas. De ahí la necesidad de un cambio radical para asegurar a largo plazo la continuidad de la vida en la tierra y de la humanidad. No se trata de retornar a las cavernas, sino de redefinir los fundamentos. (Daiber & Hourtar, 2012).

El nuevo paradigma plantea, como opción fundamental, una dinámica social equilibrada entre personas, géneros y grupos sociales, en armonía con la naturaleza, como fuente de vida la madre tierra. Su construcción y sus aplicaciones, en los fundamentos de la vida colectiva en el planeta, son un proceso. No es, solo un ejercicio académico, sino una elaboración social, donde el pensamiento tiene un lugar esencial, pero también la experiencia concreta, en particular las luchas sociales, que corresponden cada una a una falla en el cumplimiento del Bien Común de la Humanidad que busca soluciones. Sin embargo este paradigma no es tan nuevo. En las sociedades pre-capitalistas del mundo entero hemos conocido referencias de este tipo, es decir, una visión más holística del destino humano sobre la tierra. (Daiber & Hourtar, 2012).

Cómo la globalización destructiva del capitalismo ha hegemonizado las economías, las sociedades y las culturas del mundo entero, pero no las eliminado por completo, la tarea es de todos, hombres y mujeres, según sus características o experiencias históricas. Nadie puede ser excluido de este esfuerzo común de reelaboración de las condiciones de vida. (Daiber & Hourtar, 2012).

Para Houtart, la cultura incluye una dimensión espiritual, propia del ser humano, que lo lleva más allá de lo cotidiano. Este tema es central en un tiempo de crisis de civilización. Existe en el mundo entero una búsqueda de sentido, por la necesidad de redefinir las metas mismas de la vida. La espiritualidad es la fuerza que trasciende la materia y da a esta un sentido. Las fuentes de espiritualidad son numerosas y se sitúan siempre al interior de un contexto social y ellas no pueden existir sin una base física y biológica. (Daiber & Hourtar, 2012).

Una visión culturalista de la espiritualidad, ignorando la materialidad del ser humano, es decir el cuerpo para el individuo y la realidad económico-política para la sociedad, es una desviación conceptual, llevando al reduccionismo (la cultura como único factor de cambio) o a la alienación (la ignorancia de las estructuras sociales). La espiritualidad, sin o con una referencia a un sobrenatural, da un sentido a la vida humana en el planeta. Su traducción concreta está condicionada por las relaciones sociales de cada sociedad, pero al mismo tiempo ella puede dar una orientación a estas últimas. (Daiber & Hourtar, 2012).

Un cambio de paradigma no se realizara sin espiritualidad, según múltiples caminos y numerosas expresiones. La visión del mundo, la lectura de la realidad y su análisis, la ética de la construcción social y política, las expresiones estéticas y la auto-implicación de los actores, son partes esenciales de la elaboración de alternativas al modelo de desarrollo capitalista y de la civilización que este último trasmite. Ellas forman parte de todas las orientaciones nuevas de los fundamentos en función del paradigma alternativo, tanto de la relación con la naturaleza, como de la producción de las bases de la vida y de la redefinición de la economía y finalmente de la manera de concebir la organización colectiva y política de las sociedades. Pueden en sus diversidades contribuir al cambio necesario a la supervivencia de la humanidad y del planeta, a la definición del nuevo paradigma del Bien Común de la Humanidad. (Daiber & Hourtar, 2012).

Para Amanta Sens, el logro de bienestar de una persona puede considerarse como una evaluación del “bienestar” del estado de ser de una persona, es decir se debe evaluar los elementos constitutivos del ser de una persona vistos desde la perspectiva de su propio bienestar personal. Esto no implica que el bienestar de una persona no pueda comprender la preocupación por los otros, más bien hacer el bien puede permitir que una persona se sienta contenta o realizada; estos son logros importantes de funcionamiento²¹. Bajo esta perspectiva los funcionamientos se consideran fundamentales para la naturaleza de bienestar, aunque estas fuentes puedan ser externas a la persona. (Sens, 1996).

2.6. Desarrollo Humano

El desarrollo humano consiste en ampliar las libertades de modo que todos los seres humanos puedan aprovechar las posibilidades que consideren más valiosas. Estas libertades tienen dos aspectos fundamentales: la libertad de bienestar, representada por los funcionamientos y las capacidades; y la libertad de agencia, representada por la voz y la autonomía. (PNUD, 2016). Los funcionamientos son las diversas cosas que una persona podría valorar ser y hacer, como ser feliz, estar adecuadamente alimentada y gozar de buena salud, así como tener respeto propio y participar en la vida de la comunidad. Las capacidades son los diversos conjuntos de funcionamientos (ser y hacer) que puede lograr una persona. La agencia o capacidad para

²¹ Para Amanta Sens, los funcionamientos representan partes del estado de una persona en particular las cosas que logra hacer o ser.

actuar está relacionada con lo que una persona es libre de hacer y lograr cuando persigue los objetivos o valores que considera importantes. Ambos tipos de libertades son absolutamente necesarios para el desarrollo humano. (PNUD, 2016).

El primer Informe sobre Desarrollo Humano, publicado en 1990, presentaba el desarrollo humano como un enfoque del desarrollo centrado en las personas. El enfoque de desarrollo humano cambió el discurso del desarrollo, que pasó de perseguir la opulencia material a mejorar el bienestar humano, de maximizar los ingresos a aumentar las capacidades, de optimizar el crecimiento a ampliar las libertades. Se centraba en la riqueza de la vida humana y no solo en la riqueza de las economías, y, al hacerlo, cambió la perspectiva desde la que se analizaban los resultados de desarrollo. (PNUD, 2016).

El desarrollo humano es un proceso encaminado a ampliar las oportunidades de las personas que implica que las personas deben influir en los procesos que determinan sus vidas. En este contexto, el crecimiento económico es un medio importante para el logro del desarrollo humano, pero no es el fin último. El desarrollo humano es el desarrollo de las personas mediante la creación de capacidades humanas por las personas, a través de la participación activa en los procesos que determinan sus vidas, y para las personas, mediante la mejora de sus vidas. Se trata de un enfoque más amplio que otros, como el enfoque de recursos humanos, el de necesidades básicas y el de bienestar humano. (PNUD, 2016).

El desarrollo humano entraña una ampliación de las posibilidades, que determinan quiénes somos y lo que hacemos. Estas posibilidades se basan en varios factores: una gran variedad de opciones entre las que escoger (nuestras capacidades); las limitaciones sociales y cognitivas y las normas e influencias sociales que determinan nuestros valores y posibilidades; nuestro propio empoderamiento y la agencia (o capacidad de lograr resultados) que ejercemos de forma individual y como parte de grupos para desarrollar nuestras posibilidades y oportunidades; y los mecanismos que existen para resolver pretensiones contrapuestas de una forma justa y conducente al desarrollo del potencial humano. (PNUD, 2016).

El enfoque de desarrollo humano ofrece una forma sistemática de articular estas ideas. Puede ser un instrumento especialmente potente para arrojar luz sobre la interacción entre los factores que pueden actuar en detrimento de personas y grupos en diferentes contextos. Los

derechos humanos son el pilar fundamental del desarrollo humano. Ofrecen perspectivas útiles para el análisis del desarrollo humano. Las personas y entidades responsables en esta materia apoyan y potencian el desarrollo humano y deben rendir cuentas del fracaso de un sistema social que no logra generar dicho desarrollo. Estas perspectivas no solo van más allá de las pretensiones mínimas del desarrollo humano, sino que pueden ser también una poderosa herramienta para obtener reparación. (PNUD, 2016).

2.7. El Desarrollo Comunitario

2.7.1. ¿Qué es el desarrollo comunitario?

La base del desarrollo comunitario es la comunidad, la misma que está conformada por personas que comparten necesidades comunes y que buscan el bienestar. “La vida en la comunidad consiste en la posesión y el placer mutuos, así como en la posesión y el goce de los bienes comunes”; es por ello que se mantienen unidos: por un entendimiento tal, que no es preciso buscarlo, está ahí para ser usado. (Naranjo, 2009).

El término “comunidad” es uno de los conceptos más utilizados en las ciencias sociales. Se utiliza para designar un pequeño grupo de personas que viven juntas con algún propósito común; también se puede hablar de comunidad como un barrio, pueblo, aldea, o municipio. En otras ocasiones se aplica a un área más amplia: comarca, provincia, región, nación, continente..., hasta llegar al conjunto de la humanidad. La palabra sirve para designar algún aspecto de esas realidades, que son muy diferentes en cuanto a la amplitud espacial de “aquello” que designan. Sin embargo, hay que suponer que en todas esas realidades deben existir algunos rasgos o características, por las que se las puede denominar con este vocablo que se detallan a continuación (Ander-Egg, citado en Carvajal, 2011.):

- Cuando se habla de comunidad, se designa “algo” que se inscribe en un **espacio o territorio delimitado**. Se trata de la utilización del término para designar a las personas y relaciones que se establecen entre los que viven en un determinado espacio o territorio: barrio, pueblo, aldea, etc., que constituye una entidad identificable e individualizable por límites geográficos precisos.

- También se habla de comunidad para designar al conjunto de personas que **comparten una herencia social común**: tradiciones, costumbres, lengua o pertenencia a una misma etnia. Esto connota, en la misma noción de comunidad, un reconocimiento de una historia, una identidad y un destino comunes.
- Otras conceptualizaciones destacan la dimensión psicológica de la comunidad, considerando como aspectos sustanciales de la misma el **sentimiento o conciencia de similitud y pertenencia** generando la identidad colectiva. Es lo que hace que la gente se perciba como parte de una red de relaciones y lazos comunes que la identifican psicológicamente con la comunidad de la que forma parte.
- En ciertos casos, con el concepto se alude a las **relaciones sociales** que existen en un conjunto de personas que comparten intereses afines y están ligadas por aspiraciones, valores y objetivos igualmente comunes.
- Existe otra utilización de la palabra; es cuando se la emplea para hacer referencia a una **entidad funcional autónoma**, aunque inserta en otras unidades funcionales más amplias. Esta funcionalidad social de una comunidad se expresa en: a) las actividades económicas de producción, distribución y consumo; b) disponibilidad de determinados recursos, bienes y servicio; c) las instituciones, roles, status y clases sociales que se dan en su interior.

En el desarrollo comunitario se integra la comunidad con el fin de garantizar el cumplimiento de los diferentes proyectos emprendidos. El desarrollo comunitario corresponde a “un proceso para suscitar grupos funcionales de ciudadanos capaces de ser agentes activos y responsables de su propio progreso, usando para ello como medios, la investigación en común de los problemas locales, el planeamiento y la ejecución por sí mismos de las soluciones que antes convinieron, y la coordinación voluntaria con los demás grupos y con las autoridades oficiales, de modo que se obtenga el bienestar total de la comunidad”. El quehacer de una comunidad está determinado por la acción de sus integrantes; se orienta a lograr el bienestar; está guiado por la conducta de sus miembros; ésta es una forma de manifestación cultural, es decir, que el desarrollo comunitario depende de la cultura de la comunidad. (Naranjo, 2009).

La economía capitalista solo reconoce aquellas actividades que generan ingresos financieros y se desconoce el trabajo realizado por las mujeres, los campesinos, los trabajos comunitarios, trabajos voluntarios, etc. Es importante reconocer la existencia de grupos sociales que han generado formas alternativas para buscar su bienestar, por lo que es fundamental que se preste atención desde una mirada científica que permita entender e identificar cierto tipo de comportamiento organizacional en estos grupos sociales. (Naranjo, 2009).

Un componente muy importante de la acción comunitaria es la participación de los miembros de la comunidad en la toma de decisiones mediante un proceso participativo, cuyo fundamento es la acción comunicativa, que: "... presupone el lenguaje como un medio de entendimiento sin más abreviaturas, en que hablantes y oyentes se refieren, desde el horizonte pre interpretativo que su mundo de la vida representa, simultáneamente a algo en el mundo objetivo, en el mundo social y en el mundo subjetivo, para negociar definiciones de la situación que puedan ser comprendidas por todos", a partir de este planteamiento podemos resaltar la relevancia del lenguaje en relación al trabajo, como medio de visibilización social, puesto que éste permite alcanzar acuerdos orientados a buscar los medios necesarios para lograr el bienestar individual y colectivo. (Naranjo, 2009).

2.7.2. Características del desarrollo comunitario

Cuando se habla de desarrollo de la comunidad se señala como objetivo lograr que las comunidades impulsen su propio desarrollo y resuelvan sus problemas más agudos. Por otra parte Carvajal, considera el desarrollo de la comunidad como parte integrante del concepto más amplio, más general y complejo del "desarrollo", y se lo debe entender como método y técnica que contribuye positiva, real y efectivamente en un proceso de desarrollo integral y armónico, atendiendo fundamentalmente a ciertos aspectos extra-económicos, en particular psicosociales, que intervienen en la promoción de actitudes, aspiraciones y deseos para el desarrollo. (Carvajal, 2011).

Según Ander-Egg, (citado en Carvajal, 2011) el desarrollo de la comunidad como método y programa específico nace en un contexto y circunstancia muy diferente de la de la organización de la comunidad. Por otra parte, es distinto su escenario o ámbito de actuación (zonas rurales en países subdesarrollados) y, por otro, aparece como una forma de actuación

que no corresponde a ningún campo profesional en particular. Para este autor la expresión “desarrollo de la comunidad” se ha utilizado con cuatro alcances diferentes: como método de intervención social, como programa, como proceso inducido, como movimiento.

Al considerar como método de actuación sobre la realidad, el desarrollo de la comunidad es una forma de intervención social. No es una ciencia, ni una filosofía: está en el plano de la práctica social. Consecuentemente, es una tecnología social. Se trata de un conjunto de reglas prácticas y procedimientos específicos que, mediante la aplicación de conocimientos teóricos provenientes de las ciencias sociales y la psicología, y aplicando procedimientos sistematizados a objetivos prácticos, se traduce en una serie de acciones y actividades. A través de ellas se pretende mantener, modificar o transformar algún aspecto de la realidad social buscando resultados específicos que se expresan en objetivos y metas pre-establecidas. (Carvajal, 2011).

En cuanto a la intencionalidad última del desarrollo de la comunidad, ya sea como método o como programa, al igual que todas las formas de intervención social, viene dada por la cosmovisión o ideología subyacente de quienes promueven y realizan cada programa, proyecto o actividad en concreto. Esta cosmovisión y/o ideología no sólo proporciona una comprensión y significación de la realidad, sino que también expresa un horizonte utópico que concierne al modelo de sociedad que se considera necesario construir. (Carvajal, 2011).

Los rasgos que definen el desarrollo comunitario son (Nogueiras, citado en Carvajal, 2011.):

- a) Es un proceso educativo destinado a lograr cambios cualitativos en las actitudes y comportamientos de la población.
- b) Es una técnica de acción social. Por tanto, necesita de la intervención o colaboración de agentes con cierto grado de especialización.
- c) Se dirige a aquellas comunidades que se encuentran en situación de subdesarrollo (sociocultural o económico) o de insuficiente utilización de los recursos disponibles.
- d) Su objetivo primordial consiste en la consecución del bienestar social; y, consecuentemente, la mejora de la calidad de vida de la población o comunidad objeto de la intervención.

e) Requiere la participación voluntaria, consciente y responsable de los individuos en la resolución de sus propios problemas.

2.7.3. El Desarrollo rural en el Ecuador

Las políticas de desarrollo rural implementadas en el país a partir de los años 70, no estuvieron focalizadas hacia los pueblos indígenas, a pesar de que las primeras acciones de desarrollo en el medio rural (empezaron a mediados de siglo a cargo de la Misión Andina del Ecuador - MAE, justamente se concentraron en la población indígena de la sierra. La MAE, fue concebida como un programa que buscaba la integración de los productores indígenas en la vida nacional o más claramente en el mercado, fue un fracaso desde el punto de vista productivo, pero, y esta ha sido una constante en el caso ecuatoriano, tuvo un éxito inesperado en el ámbito organizativo. Si bien, el trabajo desplegado por la MAE estuvo marcado errores metodológicos, de concepciones etnocentristas, de acciones dispersas y de poco impacto caracterizadas por un desarrollismo fragmentado que con frecuencia eludía a las comunidades quechua hablantes, no obstante, sea como efecto directo o indirecto del trabajo desplegado en el campo, el nivel organizativo de la población rural tuvo un importante despegue. (Martínez, 2002).

Es interesante recuperar las enseñanzas de la MAE, porque muchas de sus falencias se repiten actualmente en las intervenciones privadas de desarrollo impulsadas por las (ONG). Desde los años 70 venían actuando en el país varias ONG que precisamente habían concentrado su trabajo en los sectores indígenas. Estas ONG, han pasado por varias etapas en su intervención en el desarrollo rural en el medio indígena y campesino (Martínez, 2002):

a) Una primera fase caracterizada por el apoyo a la organización campesina. Muchas de las actuales Organizaciones de Segundo Grado (OSG) provienen del decidido apoyo brindado por las ONG a través de proyectos de desarrollo más centrados en aspectos socio-organizativos que productivos. Esta primera fase que se puede caracterizar como "campesinista", se implementa desde mediados de la década del setenta hasta mediados de los ochenta y en muchos casos estaba orientada a la formación de un

movimiento campesino, bajo el supuesto de que toda intervención en el medio rural debía tener su contraparte campesina.

b) Una segunda fase que podría denominarse como productivista, se caracteriza por el impulso de proyectos de corte agropecuario, pues en la medida que se suponía que los campesinos habían recibido la tierra, era factible el impulso de actividades de riego, ganadería, comercialización, incorporación de tecnología, etc. El eje de estas intervenciones estaba dado por la supuesta vitalidad del trabajo comunal y de las relaciones de reciprocidad características del mundo andino. Esta fase se la puede situar entre la mitad de los años 80 hasta la mitad de los 90.

c) Una tercer fase de corte "micro-empresarial", empieza a delinearse en el último quinquenio y se consolida en sintonía con el discurso neoliberal, pero también como producto del desencanto con respecto a la gestión comunitaria de los recursos sobre todo en tierra, donde se constata una parcelización y una fuerte tendencia al manejo familiar en detrimento del comunal.

2.7.4. El desarrollo comunitario en el Ecuador

El desarrollo comunitario en el Ecuador no sido resultado de la teorización y/o conceptualizado, sino de práctica de las comunidades, en este sentido se expone la experiencia vivencial de la parroquia de Salinas del cantón Guaranda que mantiene un proyecto social y comunitario que ha transformado la vida de sus habitantes y les ha integrado en un proceso de participación democrática en las actividades comunitarias, sociales y productivas.

La comercialización de la sal²² fue una de las actividades económicas más importantes, estas minas se explotaron de manera artesanal hasta la década de los setenta; luego los precios de este producto descendieron drásticamente debido a la industrialización y comercialización de

²² La extracción de la sal como un trabajo comunitario no tuvo éxito, puesto que pronto el precio de la sal bajó por la comercialización de sal marina. Este hecho le obligó a convertirse en una Cooperativa de Ahorro y Crédito; luego se creó la primera planta que será comunitaria, que cerró tempranamente por problemas en el transporte, la comercialización y el margen de utilidad.

la sal procedente de la costa. Esta actividad se complementaba con labores agrícolas en pequeñas parcelas y con actividad ganadera muy limitada. Por todo ello, los niveles de pobreza de la población eran muy elevados; en el año 1970, la mortalidad infantil era de 45% y el analfabetismo, de cerca del 85%. No había carretera permanente, no disponían de servicios básicos como agua potable, energía eléctrica, teléfono; las viviendas eran humildes chozas de tierra y paja. (Naranjo, 2009).

A partir de la década de 1960 la diócesis de Guaranda inició un proceso de Reforma Agraria a través de la venta de sus quince mil hectáreas mediante créditos a bajos intereses otorgados por la Iglesia Católica. Este proceso enfrentó a las comunidades indígenas que habitaban allí y los nuevos propietarios de las tierras, problema que se mantuvo hasta la década de los noventa. Finalmente se logró redistribuir la tierra; sin embargo, todos los intentos de organizar actividades comunitarias fallaron hasta la llegada de la Misión Salesiana, en 1970. (Naranjo, 2009).

A finales de 1976, una comisión mixta de los gobierno de Ecuador y Suiza, junto con el Fondo Ecuatoriano Populorum Progressio (FEPP), visitaron zonas con potencial lechero. En febrero de 1978, se firmó un convenio de cooperación entre los dos gobiernos y el 16 de junio del mismo año inició el funcionamiento de la quesería “El Salinerito”; el capital provenía, en préstamo del FEPP y de una donación de la Cooperación Técnica Suiza (COTESU), bajo la dirección técnica del Señor José Dubach (Técnico Suizo); luego se abrió la “Tienda Quesera de Bolívar” en Quito, para la venta de los diferentes productos. (Naranjo, 2009). Este proyecto tuvo el apoyo de varias organizaciones, lo que le permitió convertirse en uno de los proyectos comunitarios locales con algún éxito; “la Misión Salesiana, el FEPP y otras instituciones vinculadas a la Iglesia proveyeron asistencia para la organización de empresas de propiedad comunitaria que socializaban sus ganancias, y para la fundación de instituciones participativas que, poco a poco, democratizaron las relaciones de poder político”.

Este proyecto, ha logrado un crecimiento sostenido y una diversificación de sus productos, aunque la elaboración de quesos sigue siendo la línea más importante. La quesería está conformada por un consorcio de aproximadamente cien organizaciones queseras, distribuidas en siete provincias del país; produce una gran variedad de quesos, mantequillas, yogurt y

líneas complementarias. Inicialmente, estos productos se vendían a través de sus propias tiendas comunitarias pero, a mediados de los años 90, se lo hace ya a través de las cadenas de supermercados más importantes del país; las queserías garantizaron un mercado a los pequeños y medianos productores de leche. También disponen de una hilandería, una fábrica de textiles, embutidos, fábrica de chocolates, turrone, mermeladas, artesanías, una planta piscícola, carpintería, mecánica y panadería. (Naranjo, 2009).

Más allá de la redistribución comunitaria, otro principio fundamental en la organización empresarial involucró la priorización de la eficiencia social sobre la eficiencia económica, lo que generó mayores oportunidades para incorporarse en la cadena productiva a sectores alejados de la cabecera cantonal; también permitió la incorporación de las mujeres en las actividades productivas y, posteriormente, en actividades de administración. (Naranjo, 2009).

2.7.5. Prácticas ancestrales del desarrollo comunitario

La reciprocidad es una característica muy especial de la conducta cotidiana y en la forma de gobierno en la vida andina. Mantener el *dar para recibir* es el eje del comportamiento indígena y esto se expresa no solo en lo social sino, en los diferentes trabajos comunitarios entrelazados a través de las diferentes actividades de intercambio. El *dar* en el mundo andino juega un papel preponderante en la consolidación del poder y de una autoridad, para un indígena es una manifestación de fortaleza y un honor el dar²³, el *no dar* significa debilidad. (Sandoval & De la Torre, 2004)

La Minga es la principal institución de reciprocidad indígena y se constituye como una de las bases fundamentales de la organización social andina. Consiste en el aporte de trabajo mancomunado y solidario de todos los miembros de un grupo social, con el fin de ejecutar una obra de interés común. La Minga perdura en muchas comunidades como un ritual ceremonial de convocatoria y cohesión de los pueblos, su participación masiva y colectiva permite mantener los intereses de la comunidad en medio de una expresión plena de solidaridad y de redistribución interna. (Sandoval & De la Torre, 2004)

²³ Cuando un indígena da más, adquiere más respeto en el seno de su familia y en la comunidad.

De hecho la minga no es solamente una actividad, es una institución social que aglutina lo organizativo, lo cultural, lo religioso y lo político de un pueblo. De la minga se desencadenan las múltiples variantes y formas de intercambio, redistribución y reciprocidad. La minga es muy practicada tanto en los ámbitos familiares como en los comunales y sociales más amplios; se ve reflejada en las actividades agrícolas que van desde la preparación del suelo hasta la cosecha y en la construcción de las casas que involucra desde los trabajos previos, como es conseguir las materias primas (maderas, tejas, ladrillos, paja, tapias, etc.) hasta la misma construcción de las viviendas. (Sandoval & De la Torre, 2004)

Es importante destacar que en el mundo andino nunca entra en juego el dinero, por el contrario la minga representa una ocasión para poner a disposición de la comunidad las distintas capacidades y productos disponibles por cada una de las familias, como elementos de redistribución y solidaridad. A través de la minga es posible conocer los diferentes productos que cada zona, a su vez permite entablar mayores canales de comunicación entre familias que muchas veces terminan en alianzas, ya sean matrimoniales o de vínculos a través del compadrazgo. (Sandoval & De la Torre, 2004)

2.8. Relación entre: desarrollo, desarrollo comunitario, educación y escuela

La educación juega un papel importante en los procesos de modernización de una sociedad, pues es la que: maneja, aporta e imparte el conocimiento que limitará el desarrollo de esta; siendo así, que el nivel educacional juega un papel prescindible en el desarrollo de las sociedades, ya que es un determinante del progreso.

Los sistemas educativos formales pretenden dar prioridad a la adquisición de conocimientos e intentan concebir la educación como un todo, sin embargo esta educación no debe tener el modelo tradicional, sino enfocarse en el modelo propuesto por Paulo Freire, en el cual la educación es humanizante y democrática. Este criterio es compartido por la UNESCO, quien considera que las políticas educativas como un proceso permanente de enriquecimiento de los conocimientos, de la capacidad técnica, pero también, y quizás sobre todo, como una estructuración privilegiada de la persona y de las relaciones entre individuos, entre grupos y

entre naciones (Informe a la UNESCO de la Comisión Internancional sobre la Educación para el siglo XXI).

Para José Antonio Rubio, el desarrollo comunitario debe permitir mejorar las condiciones de vida de las personas que habitan un determinado territorio (barrio, distrito, municipio, comunidad) a través del empoderamiento de las mismas. Es decir, deben ser las personas que habitan ese territorio, su comunidad, las protagonistas de su propio proceso de desarrollo participando activamente del mismo y de las decisiones sobre qué camino seguir (..) El desarrollo comunitario debe tratar no solo de mejorar materialmente sus condiciones de vida, sino ampliar las capacidades de elección de cada una de estas personas: su autonomía. (Rubio, 2006 pág. 2)

En este sentido, las capacidades de elección y autonomía se generar a través de una educación libertadora (democrática). Para Juan Delval, la educación democrática tienen que estar relacionada con unos contenidos determinados (estructurados técnicamente), pero que deben consensuarse y ejecutarse con la forma de funcionamiento de las instituciones escolares, porque la democracia no es un conjunto de conocimientos sino que es ante todo una práctica y una forma de vida. (Delval, 2006). Por otro lado, manifiesta que el papel de la escuela en los diferentes procesos de desarrollo de los pueblos debe ser parte de las acciones que se ejecuten, dejando de relegar como una institución de instrucción formal, siendo que la escuela debe ser un lugar que para la construcción del conocimiento y la autonomía del individuo, la escuela debe abrirse para el exterior, así: a) Convertir los problemas cotidianos en objeto de conocimiento y b) Conocimientos recibidos permitan resolver los problemas cotidianos. (Delval, 2006)

Después del acercamiento teórico al Desarrollo y sus características, al igual que la educación (importancia, paradigma entre otros), en el siguiente capítulo se abordará sobre la propuesta educativa del Gobierno de la Revolución Ciudadana, en el cual se podrá relacionar con lo mencionado en la introducción y el proceso de desarrollo del Ecuador.

CAPÍTULO III

3. LA PROPUESTA DE EDUCACIÓN DEL GOBIERNO DE LA “REVOLUCIÓN CIUDADANA”

El Ecuador se inspiró en el Programa de Promoción de la Reforma Educativa en América Latina y el Caribe-PREAL, para lo cual se comprometió asignar el 6% del Producto Interno Bruto- PIB para invertir en el sector de la educación. (Vásquez, Betancourt, Chàvez, Maza, Herrera, & Zuñiga, 2014). En este contexto, el gobierno presidido por el Eco. Rafael Correa ha definido como prioridad estatal impulsar políticas públicas para el mejoramiento de la educación a nivel nacional. Lo cual involucró a todos los niveles educacionales: inicial, primaria, secundaria y superior; generando distintas reformas al sistema educativo e involucrando a los distintos actores: estudiantes, maestros, padres de familia y autoridades.

La búsqueda de una educación integral y de calidad es uno de los principales objetivos del proyecto político de la Revolución Ciudadana, según el ex Ministro de Educación, Augusto Espinosa, el programa de transformación educativa que se ejecuta desde 2006 ha generado resultados fructíferos, los cuales se pueden medir bajo dos indicadores fundamentales: cobertura y calidad. (Agencia de Noticias Andes, 2015). Esta transformación se apega a la ejecución del Plan Decenal de Educación aprobado por mediante Consulta Popular en el 2006.

El Gobiernos de la Revolución Ciudadana se planteó varios proyectos para mejorar la calidad educativa en el país, entre los más sobresaliente: elaborar nuevos currículos, programas para que sean transmitido en las instituciones educativas, impulsar la rectoría del Ministerio de Educación – MINEDUC y gestión del sistema educativo, mejoramiento de la infraestructura educacional y revalorización de la profesión de docencia. (Araujo & Bramwell, 2015)

Los propósitos de la reforma educativa fueron: (Vásquez, Betancourt, Chàvez, Maza, Herrera, & Zuñiga, 2014)

- Propiciar la sensibilización de la sociedad nacional y de las comunidades locales con la educación.

- Mejorar la calidad educativa, que implica terminar con la selectividad, hacer pruebas finales nacionales de cada etapa.
- Mejorar la educación para la ciudadanía.
- Detener el abandono y fracaso escolar.
- Preparar a los estudiantes para la vida, para la participación en una sociedad democrática.

Los cambios producidos en el sistema educativo han sido evidentes a nivel nacional; sin embargo, varios de estos han sido catalogados como satisfactorios o lo contrario, lo cual depende de la población beneficiaria y de los cambios contraproducentes provocados. Pero se destaca que este gobierno es el que mayor inversión ha dado al sector de la educación según los presupuestos anuales.

Por otro lado, vale la pena puntualizar que el poder ejecutivo a cargo de la educación desde 2007 bajo la presidencia de Rafael Correa establece dos vías para garantizar y cumplir con los ciudadanos el derecho a la educación, por un parte, implementa una serie de normativas que pretenden dar líneas claras por las cuales se debe enfocar a la educación pensada como un escenario para la construcción del ciudadano y por otra parte, el crecimiento en cuanto a estructura física y estatal para la administración y gestión educativa.

3.1. Normativa Legal Vigente

Al garantizarse la educación en la Constitución de 2008, como aquel “derecho de las personas a lo largo de su vida y un deber ineludible e inexcusable del Estado y que constituye un área prioritaria de la política pública y de la inversión estatal, garantía de la igualdad e inclusión social y condición indispensable para el buen vivir. Las personas, las familias y la sociedad tienen el derecho y la responsabilidad de participar en el proceso educativo” (Constitucional del Ecuador, 2008). Al centrarse la educación en el ser humano como base de su desarrollo, se asume que el conocimiento es indispensable para generar y fortalecer competencias y capacidades en los ciudadanos.

Al ser prevista para tal fin el Estado garantizará: el acceso, permanencia, movilidad e ingreso sin ningún tipo de discriminación; así como la obligatoriedad a nivel inicial, básico y

bachillerato, por lo tanto la educación pública se mantiene como: laica, universal y gratuita hasta el nivel superior. Art. 67. (Constitucional del Ecuador , 2008). En este sentido, en el art. 68 (Constitucional del Ecuador , 2008), se establece que el Sistema Educativo deberá incluir programas de enseñanza conformes a la diversidad del país y se incorporara estrategias de gestión sea de descentralización y desconcentración; este artículo refuerza el art. 69 (Constitucional del Ecuador , 2008), en el cual se garantiza la educación intercultural y bilingüe.

Con respecto, a los educadores en el Art. 73, se establece que se regulara la carrera docente y se promoverá la política salarial, garantizará la estabilidad, capacitación, promoción y justa remuneración de los educadores en todos los niveles, y para ser beneficiarios de estos deberán someterse a una evaluación de su desempeño. (Constitucional del Ecuador , 2008)

La Normativa que rige el Sistema de Educación Nacional es Ley Orgánica de Educación Intercultural, está garantiza el derecho a la educación, y se encuentra enmarcada en el Buen Vivir. La interculturalidad y la plurinacionalidad. Aquí constan los derechos, obligaciones y garantías constitucionales que tienen los actores educaciones, así como las normas básicas para el funcionamiento del Sistema Nacional Educativo en todas las modalidades y a nivel institucional.

3.2. Educación interculturalidad en el Ecuador

La educación en el Ecuador como la conocemos hoy en día se ha constituido desde la colonia, época histórica en la que se construyen las primeras escuelas por parte de misiones religiosas encargadas desde la corona española de instaurar instituciones sociales primarias encargadas en el fondo del discurso educativo de ocultar el aprendizaje y los conocimientos de los pueblos originarios, además, de instaurar y dar valor a la educación occidental que apuntó hasta nuestros días a la construcción del ciudadano por medio del conocimiento y desarrollo del pensamiento desde la imposición de la cultura Occidental.

“La educación debería ser este espacio plural y diverso, porque es un lugar de encuentro, donde se aprende no tanto porque hay uno que enseña, sino porque hay muchos que construyen cultura confrontando sus propios conocimientos”
(Citado en: Odina, 2009 pág. 315)

En base al estudio realizado por Natalia Sierra y Angel Tibán: La educación intercultural bilingüe en el Ecuador: historia, balance y perspectivas se analiza que el proyecto de educación intercultural se sustenta como proyecto en cuanto la educación y las prácticas tanto estatales como del resto de actores del sistema de educación desde la época colonial atraviesan por un proceso de dominación, en cuanto la construcción de la sociedad ecuatoriana determinó el ocultamiento y negación del otro, aquel diferente desde la perspectiva de Dussel, filósofo y teólogo de origen argentino que analiza a la modernidad como aquella etapa de experiencia del descubrimiento del “otro” entendido este como sujeto violentado en un sistema binario frente a una verdad construida y validada desde el discurso de la cultura occidental. (Sierra & Tibán, 2015)

Desde la colonia hasta el proceso de construcción del Estado-Nación en el Ecuador la educación tuvo sus principios en una estructura jerárquica, estamentaria y racista, que colocó en evidencia, por una parte, la línea progresiva y tangible de la exclusión en cuanto al acceso y negación de la comunidad indígena, y sobre valoró el conocimiento occidental que se mantuvo con más fuerza hasta el momento como bandera del desarrollo y progreso para el país. De esta manera, al hallar un sistema educativo caracterizado por la exclusión, surgen nuevos lineamientos teóricos desde el contexto latinoamericano, pensadores y líderes de aquellos a quienes ha sido negada la educación e invalidado su forma de ver y explicar el mundo, enfocados en un solo objetivo: ser reconocidos e interpretar la realidad desde la diversidad.

Así, uno de los más reconocidos y que se apoya en la teología de la liberación para comprender la educación es Paulo Freire, pedagogo brasileño, quien plantea a la educación como práctica de la libertad en cuanto la conquista esteriliza el proceso en el cual el hombre desde una presentación antropológica construye su propia forma (Freire, 1970). La conquista para Paulo Freire interrumpió el esfuerzo por reflexionar sobre sí mismos, denomina el encuentro del sujeto en la época colonial como una consecuencia favorable a la intervención directa en cuanto a la reproducción y sometimiento al discurso Occidental.

En el contexto ecuatoriano la reivindicación indígena tomada de la mano al mismo tiempo con el desarrollo del pensamiento latinoamericano en búsqueda de una sociedad no más excluyente generó una serie de acontecimientos que determinaron tanto la visibilización de los pueblos

originarios y el valor a sus prácticas. Uno de los primeros hechos que determinan el mencionado objetivo es la reforma agraria que en Ecuador se desarrolla en el año 1962, en donde mediante la organización indígena se demanda al Estado la participación de la población en el desarrollo del país. Otro elemento que determina el camino hacia la interculturalidad es la incidencia de líderes indígenas que en contexto de la política de izquierda encontraron el lugar propicio para luchar por sus derechos y generar conciencia tanto en las comunidades como en el resto de la sociedad ecuatoriana de la identidad indígena, una de las más influyentes lideresas es Dolores Cacuango quien como indígena encuentra en la lucha social y el movimiento social, entendido como el colectivo de sujetos que los une tanto la lucha como la reivindicación social establece líneas claras de acción hacia el reconocimiento de derechos.

Una de las principales luchas de Dolores se encamina en la educación hacia los indígenas como generadora de libertad y reconocimiento. Una vez los primeros movimientos indígenas encuentran en la lucha y organización el espacio para presentar sus demandas a la sociedad y el Estado. El siglo XX se convierte en el espacio de conflicto constante con el Estado operado por gobiernos de derecha que polarizaron y deslegitimaron muchos de los procesos desde el movimiento indígena, sin embargo, una vez que es imposible desde el Estado frenar la lucha social de los movimientos, desde el propio Estado se determina una serie de acciones tanto en el ámbito jurídico, normativo y de gestión del mismo el reconocer los derechos y la cultura de los que desde la colonia se encontraban deslegitimados y negados.

La acumulación de demandas sociales en el ámbito étnico y cultural generó la necesidad de contar con un Estado que mantenga el tema étnico y cultural como elementos fundacionales de un nuevo Ecuador. Así, existen acercamientos desde el Estado para dar solución a las demandas sociales; en el ámbito institucional surge el proyecto de educación intercultural bilingüe que se traduce en una ley de educación intercultural.

*“La gente cree que somos tontos
Nos han estado hablando sin explicarnos nada.
Solo para hacernos aprender. Sin razonamientos.
Si queremos que nos expliquen clarito y con buenas palabras”
Dolores Cacuango*

En el contexto ecuatoriano, la educación intercultural bilingüe es un proceso social permanente (Krainer, 2002) en donde los indígenas tienen el derecho en cuanto a su participación como pueblo a una identidad propia que se ejerza bajo un pensamiento libre y se refleje en la construcción de una sociedad que respeta y valora la diversidad. Al hablar de educación es evidente que la misma implica el desarrollo a nivel cognitivo y de destrezas desde una formación integral que autoafirme y se apropie de la diversidad de culturas y sus distintos saberes con el objetivo de construir una sociedad plurinacional. Dicha educación se define desde lo indígena pues educa desde un mundo tanto conceptual y de conocimientos desde la realidad y formas de vida de dichos sectores.

A partir de 2007, se construye lo que se denomina el Buen Vivir, práctica filosófica de los pueblos indígenas del continente latinoamericano que se asienta en planes de Desarrollo con visión desde 2009 hasta el 2017 y que tienen el objetivo de crear objetivos a largo alcance con políticas y metas establecidas desde la construcción colectiva; se recalca que estas propuestas de cambio son planteados en el Gobierno del Eco. Rafael Correa.

Desde la versión del Plan de Desarrollo 2007-2010, 2009-2013 y 2013-2017 la educación es un pilar importante del proceso de la Revolución ciudadana, pues se plantea metas ambiciosas y un cambio de estructura del sistema educativo. Por esta razón, el Ministerio de Educación, institución gubernamental manifiesta la visión del buen vivir en el campo educativo desde una visión de mundo centrada en el ser humano y, por lo tanto, el sistema educativo dentro del buen vivir se encamina hacia el rol del Estado de garantizar el acceso a la educación como un derecho, que va de la mano con la competencia estatal de generar ciudadanos responsables con el Desarrollo del país.

Tabla 1. El buen vivir y la educación

El Buen vivir propone dentro del campo educativo:

1. El Desarrollo de Capacidades y valores que potencien la formación de ciudadanos.
2. Construcción de espacios para una Democracia deliberativa.
3. Diálogo constante entre las autoridades del Sistema Nacional de Educación y los otros actores del sistema educativo.
4. Edificación de instituciones educativas idóneas para el proceso de aprendizaje y la promoción y respeto de la diversidad e interculturalidad.
5. Vincular bajo lineamientos estratégicos las comunidades a los nuevos centros educativos

Elaboración: Diana Cajas

Fuente: Sitio web Ministerio MINEDUC

La educación en el Ecuador se convierte en un objetivo primordial del Estado, el mismo que se refleja en el Plan Nacional de Desarrollo bajo el fortalecimiento de capacidades y potencialidades en la ciudadanía, con características como: la emancipación del pensamiento, el conocimiento entendido como un proceso permanente en el cual prima el diálogo con los actores, el conocimiento se lo concibe como un instrumento para la libertad individual, se toma en cuenta la calidad del estudiante, el profesor y el entorno de los actores, además, se orienta al conocimiento como elemento de transformación económica y productiva.

Esta nueva concepción de la educación se asienta en la Constitución ecuatoriana (2008) aprobada vía referéndum por la población ecuatoriana, de la cual se concibe en el año 2012 la Ley Orgánica de Educación Intercultural – LOEI, normativa en la cual se asienta el nuevo Sistema de Educación Nacional. La Constitución 2008, insta a la educación como un derecho de las personas a lo largo de su vida y como deber inexcusable del Estado y se asume que es un requisito indispensable para lograr el buen vivir a partir de una formación integral para alcanzar la sociedad del conocimiento.

Como ordena la Constitución 2008, se expide en julio del 2012 la Ley Orgánica de Educación Intercultural en adelante con varios decretos por parte del ejecutivo que aportan como suplementos hasta marzo del 2017; dicha ley se crea para determinar tanto la estructura estatal para la educación como las características y gestión; al ser intercultural define parámetros relacionados en el campo de la educación a la igualdad y armonía entre todos los actores.

Tanto la Constitución como las normativas que comprenden el campo educativo pretenden generar una educación que fomente la participación comunitaria, el desarrollo y desenvolvimiento de los ciudadanos a partir de la escuela, institución social que además de generar los insumos necesarios para la construcción del ciudadano se convierta en un espacio de afirmación del encuentro diverso de actores bajo igualdad de derechos y oportunidades. El Estado propone entonces desde la educación y el reordenamiento de la oferta educativa la identidad y reproducción social de los pueblos.

Entre los principales cambios desde el discurso político, la Ley Orgánica de Educación Intercultural propone:

- Desconcentración de la gestión educativa
- Creación y requisitos para quienes formen parte del Sistema Nacional de Educación.
- Currículo nacional enfocado a la formación de ciudadanos en el campo cognitivo.
- Estándares e indicadores de la Educación
- Creación de organismos estatales que dirigen la evaluación del sistema educativo.
- Modalidades y niveles de educación formal.
- Modalidad de los profesores e instituciones educativas
- De la infraestructura educativa como espacio para el bien el desarrollo y apoyo de las actividades de las comunidades.
- Procesos de admisión
- Y el título VII sobre la educación intercultural bilingüe que plantea las siguientes características: Participación de la comunidad en la corresponsabilidad de la educación de los estudiantes, proteger la identidad cultural y lingüística de los pueblos y currículo con pertinencia para los pueblos y nacionalidades originarios.

3.3. Plan Decenal 2007-2016

El Plan Decenal de Educación – PDE, es el instrumento de política pública que articula el trabajo de las diferentes instituciones del Estado para la logro de metas comunes en el ámbito educativo desde el 2006 hasta el 2015; por lo cual se posiciona como un instrumento de gestión estratégica diseñado para implementar un conjunto de: acciones pedagógicas, técnicas, administrativas y financieras que guían los procesos de modernización del sistema educativo según el Ministerio de Educación - MINEDUC. Su finalidad es mejorar la calidad educativa y lograr una mayor equidad, garantizando el acceso y la permanencia de los y las estudiantes en el sistema educativo; para tal fin, se propone desde 2006 hasta el 2015 implementar 8 políticas que pretenden romper la brecha de inequidad y desigualdad en el país. (Ministerio Educación del Ecuador, 2006)

Hay que mencionar, además que el Plan Decenal de Educación se realizó mediante la participación directa del Ministerio de Educación como unidad ejecutora y la Unión Europea – UE, como cooperante financiero. Por otro lado, las prioridades y las metas establecidas en el PDE fueron aprobadas mediante plebiscito nacional en el 2007 con una aprobación de casi el 70% de la ciudadanía, y fueron posteriormente ratificadas con la aprobación de la nueva Constitución del Ecuador en el 2008. (Ministerio de Educación del Ecuador, 2015)

El Plan Decenal de Educación busco que los programas, objetivos y metas sean constituidos en el marco de las políticas de Estado ya definidas y que, como país, se le dé la continuidad adecuada. En el caso del Ecuador, el Plan Decenal se convirtió en una estrategia imprescindible para la gestión del (ex) Presidente Constitucional de la República, economista Rafael Correa, quien se comprometió a impulsar la aprobación de los instrumentos legales para el respectivo financiamiento del Plan, con el fin de mejorar la educación y cumplir a cabalidad con cada una de sus políticas.

A continuación, se expondrá las ocho políticas que conforman el Plan Decenal de Educación del Ecuador:

Primera política: *Universalización de la Educación Inicial de 0 a 5 años.*

La política 1 del Plan Decenal, tuvo como objetivo brindar educación inicial para niñas y niños menores de 5 años, equitativa y de calidad que garantice y respete sus derechos, la diversidad cultural y lingüística, el ritmo natural de crecimiento y aprendizaje y fomente valores fundamentales, incorporando a la familia y a la comunidad en el marco de una concepción inclusiva. (Ministerio Educación del Ecuador, 2006)

El Gobierno Ecuatoriano para dar cumplimiento al objetivo de esta política, lanzó en el 2013 la Estrategia Nacional Intersectorial para la Primera Infancia llamada “Infancia Plena”, dirigida a los 2’009.964 niños y niñas de 0 a 5 años que habitan en el país según el último censo de población y vivienda del 2010. Cabe mencionar que esta estrategia va dirigida a aquellos que se encuentran en condición de pobreza. Por otro lado, alineándose al principio de no discriminación, el Gobierno Nacional con el fin de prevalecer: la inclusión, interculturalidad, respeto, cuidado a la naturaleza y las buenas prácticas de convivencia, crea el proyecto “Educación Inicial con Calidad y Calidez”. (Lupa Fiscal, 2014)

Segunda Política: *Universalización de la Educación General Básica de primero a décimo.*

La política 2 del Plan Decenal estableció la universalización de la Educación General Básica que busca brindar educación de calidad con enfoque inclusivo y de equidad a todos los niños y niñas, para que desarrollen sus competencias de manera integral y se conviertan en ciudadanos positivos y activos, capaces de preservar un ambiente cultural y respetuoso de la pluricultural y multilingüismo. (Ministerio Educación del Ecuador, 2006)

Dentro de la inversión dedicada a la universalización de la Educación General Básica se identifican 3 grandes proyectos: el primero abarca tres proyectos de inversión destinados a la eliminación de barreras. El segundo implica la línea de gasto de inversión y corriente

denominada Bono Matrícula²⁴ y finalmente se contabiliza el gasto corriente en el pago a docentes de Educación General Básica. (Lupa Fiscal, 2014)

Cuadro 1: Proyectos ejecutados en la Segunda Política.

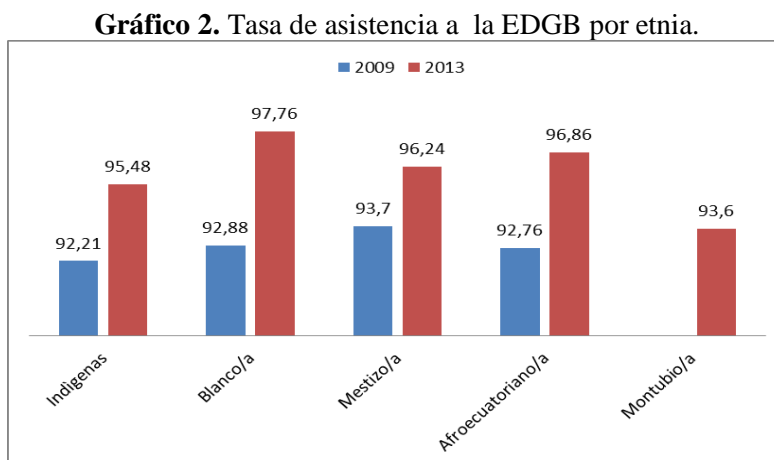
Proyecto - Iniciativa	Proyecto – Líneas de acción	Principales características
Proyectos de inversión para la eliminación de barreras	Hilando Desarrollo	El proyecto que se ejecutó desde 2012 buscó beneficiar a los artesanos al involucrarlos en la confección de uniformes para estudiantes de todas las instituciones públicas.
	Programa de Alimentación escolar (PAE)	En el año 2012, el MINEDUC implementó en las zonas rurales y urbanas marginales la dotación de un refrigerio en la mañana para estudiantes de primero a décimo de básica, nivel inicial y bachillerato en las Unidades del Milenio.
	Textos escolares gratuitos	A partir del año 2012 el MINEDUC entregó libros gratuitos a los estudiantes de educación general básica así, como a estudiantes de bachillerato unificado.
Bono Matrícula		Este proyecto implementado desde 2007 buscó eliminar la contribución voluntaria de los padres de familia a las instituciones públicas tratando de garantizar la gratuidad de la educación.
Gasto corriente en Pago a docentes		Este proyecto busco el pago de remuneraciones justas a los docentes para educación básica general.

Fuente y elaboración: (Lupa Fiscal, 2014)

²⁴ Bono de matrícula o aporte voluntario de los padres de familia a las escuelas fiscales (25 dólares), este aporte fue eliminado por el MINEDUC con el objetivo de reducir las barreras de acceso a la educación y avanzar hacia la gratuidad de la educación fiscal.

Los logros que ha tenido la ejecución de esta política de acuerdo a los datos presentados por el Sistema de Indicadores Sociales del Ecuador – SIISE, es que la tasa de asistencia a la Educación General Básica ha incrementado tomando como referencia los años 2009 y 2013.

A continuación, se muestra la tabla con la variación de la tasa de asistencia a EGB, según etnia durante el 2009 y 2013.



Fuente: SIISE

Publicado por: (Lupa Fiscal, 2014)

Elaboración: Diana Cajas

Para finalizar, con la descripción de la segunda política se observa que todas las etnias han tenido un considerable incremento con respecto a la asistencia a EGB, sin embargo se destaca que en la población que mayor acceso ha tenido son las personas consideradas como montubios, sin embargo es importante mencionar que en el 2009 no era reconocida como etnia en los estatutos establecidos en los censos.

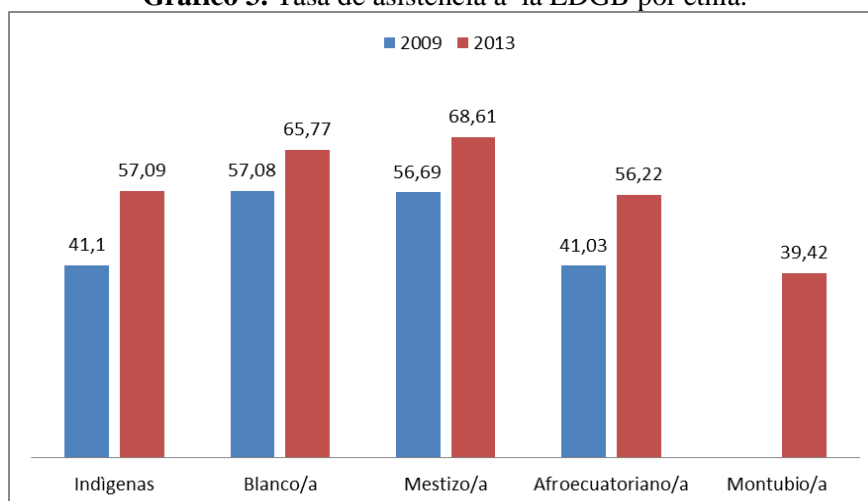
Tercera Política: *Incremento de la población estudiantil del Bachillerato hasta alcanzar al menos el 75% de los jóvenes en la edad correspondiente.*

Esta política tiene como objetivo formar jóvenes competentes con enfoque intercultural inclusivo y equitativo, que les permitan continuar con los estudios superiores e incorporarse a la vida productiva, conscientes de su identidad nacional con orientación pluricultural y multiétnica en el marco de respeto a los derechos humanos y colectivos, la naturaleza y la vida. (Ministerio Educación del Ecuador, 2006)

En el caso de la política 3 se identificaron tres líneas de inversión: el proyecto del Nuevo Bachillerato Ecuatoriano conocido como Bachillerato General Unificado –BGU (requirió la implementación de un nuevo currículum unificado para todas las instituciones públicas), el Bono Matrícula para la eliminación del aporte voluntario²⁵ y el pago de salarios de los docentes.

De igual manera, se muestra a continuación la Asistencia neta por etnia a al bachillerato con respecto al 2009 y 2013.

Gráfico 3. Tasa de asistencia a la EDGB por etnia.



Fuente: SIISE

Publicado por: (Lupa Fiscal, 2014)

Elaboración: Diana Cajas

Del 2009 al 2013 el incremento de asistencia por etnia al bachillerato ha sido significativo, la asistencia de la población indígena al sistema educativo aumentó con referencia del 2009 al 2013 un 15.99%, en la población blanca significó un aumento del 8,69%, mestizos 11,92% y afroecuatorianos 15.19%. En base a los porcentajes obtenidos se observa que en el 2013 la población mestiza es la que mayor asistencia al bachillerato ha tenido.

²⁵ Bono de matrícula o aporte voluntario de los padres de familia a los colegios fiscales (30 dólares), este aporte fue eliminado por el MINEDUC con el objetivo de reducir las barreras de acceso a la educación y avanzar hacia la gratuidad de la educación fiscal.

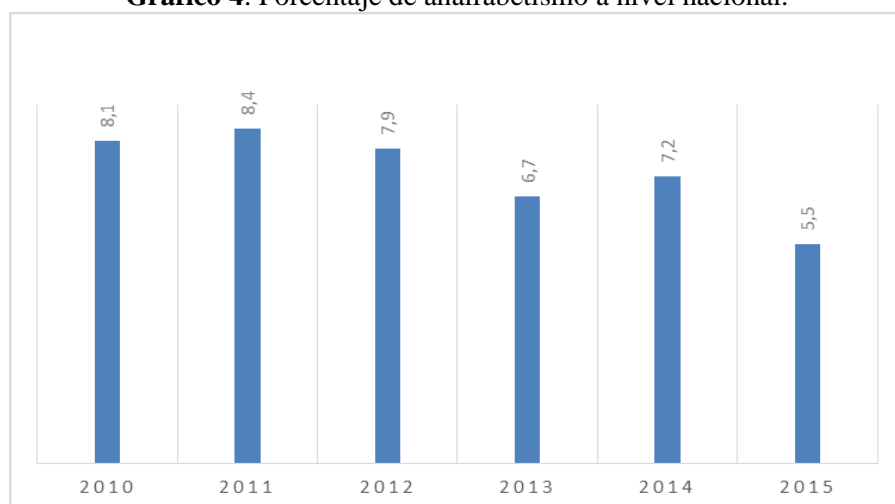
Cuarta Política: *Erradicación del analfabetismo y fortalecimiento de la educación para adultos.*

La política 4 está relacionada con la erradicación del analfabetismo y el fortalecimiento de la educación continua para jóvenes y adultos. Su objetivo es garantizar a través del Sistema Nacional de Educación Básica para adultos el: acceso, permanencia, continuación y conclusión efectiva de los estudios de la población con rezago educativo, a través de los programas nacionales de educación básica para adultos, considerando a la alfabetización como su punto de partida, en el marco de una educación inclusiva. (Ministerio Educación del Ecuador, 2006)

En el periodo de análisis del proyecto destinado a la eliminación del analfabetismo es el denominado “Educación Básica para Jóvenes y Adultos”; para llevar a cabo este proceso se plantea varias etapas que deberá cursar el educando: La primera es la alfabetización y la segunda es la post-alfabetización. Los módulos y libros de texto que utilizan en el proceso de alfabetización han sido adaptados para la población hispana y bilingüe, además la metodología de aprendizaje ha utilizado la metodología Dolores Cacuango (alfabetización en la lengua materna). (Lupa Fiscal, 2014). La segunda etapa es denominada como post-alfabetización, la cual consiste en continuar con el proceso de aprendizaje hasta adquirir los conocimientos necesarios que luego le permitirán aprobar el nivel de Educación General Básica, y finalmente acudir al bachillerato para jóvenes y adultos.

A continuación, se muestra el porcentaje de la población mayor a 15 años que se consideran analfabetos de acuerdo a la encuesta Urbana de Empleo y Desempleo, realizada durante los años 2010, 2011, 2012, 2013, 2014 y 2015 por el Instituto Nacional de Estadística y Censos.

Gráfico 4. Porcentaje de analfabetismo a nivel nacional.



Fuente: Encuesta Urbana de Empleo y Desempleo – INEC

Elaboración: Diana Cajas

De acuerdo, a las encuestas realizadas por el INEC se observa que el porcentaje de personas que no saben leer y/o escribir de 15 años o más y que se consideran como analfabetas ha disminuido entre el año 2010 y el 2015; sin embargo en el año 2011 y 2014 aumento el porcentaje en relación con los años pasados.

Quinta Política: *Mejoramiento de la infraestructura física y el equipamiento de las Instituciones Educativas.*

La política 5 del Plan Decenal de Educación se enmarco en el mejoramiento de la calidad de los servicios educativos a nivel físico y tecnológico, para ello se adecuo, la infraestructura y equipamiento de las unidades educativas. Para cumplir con esta política se plantearon siete proyectos de inversión (Ministerio Educación del Ecuador, 2006), a saber:

1. La construcción de Unidades Educativas del Milenio.
2. El proyecto para Nueva Infraestructura Educativa.
3. Construcción de escuelas multifuncionales y seguras.
4. Unidades Educativas del Milenio para la Frontera Norte.
5. Desarrollo de infraestructura para los Pueblos Indígenas del Ecuador.

6. El Sistema de Tecnologías para la Escuela y la Comunidad.

7. El programa de Infraestructura para la Educación con Calidad y Equidad.

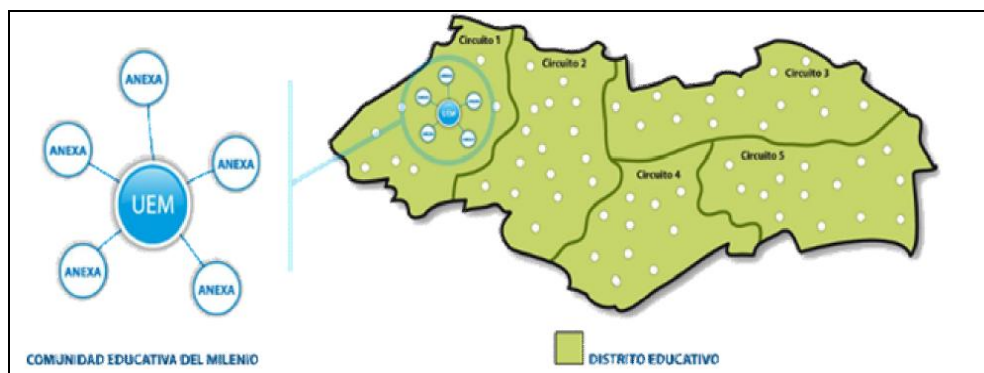
Es importante recalcar que para la ejecución de esta política se tomó como criterios de selección para la construcción de Unidades Educativas del Milenio a los sectores que han sido históricamente excluidos, tratando beneficiar a los estudiantes con escasos recursos e incluirlos en el sistema educativo en construcción y con enfoque intercultural.

Los criterios de selección para la construcción de la Unidades Educativas del Milenio fueron:

- Nivel de pobreza de la población
- Falta de oferta de servicios educativos
- Resultados en las pruebas de evaluación a los estudiantes.
- Satisfacer la demanda estudiantil rural
- Mejorar la calidad académica y las condiciones locales.

A continuación, se muestra una representación de la lógica de funcionamiento de las Unidades Educativas del Milenio con respecto a las instituciones (antiguas) que se encuentran en el mismo territorio.

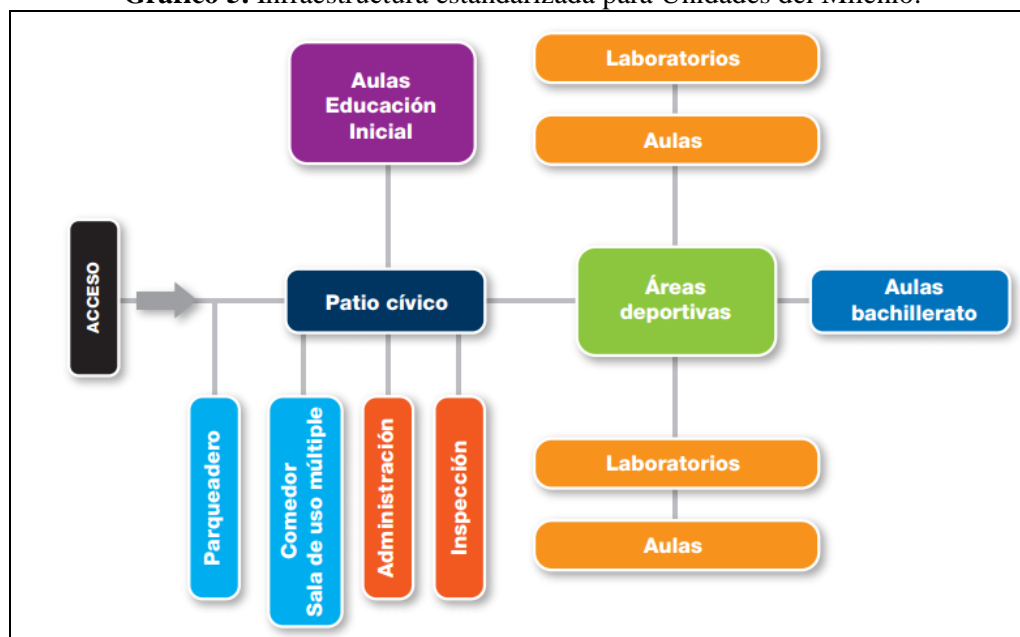
Imagen 3. Lógica de funcionamiento de las Unidades Educativas del Milenio



Fuente y elaboración: (Secretaría Nacional de Planificación y Desarrollo, 2013)

Según el INEC, los estándares de infraestructura²⁶ de las instituciones educativas en general responden a dos tipos: arquitectónicos y urbanísticos, los cuales pretenden ser construidos en función a las llamadas Unidades Educativas del Milenio, las mismas que son de dos tipos: a) Escuela del Milenio Tipo 1, que abarca una población estudiantil mayor o igual a 450 estudiantes y b) Escuela del Milenio Tipo 2, que abarca una población estudiantil menor a 450 estudiantes. (Secretaría Nacional de Planificación y Desarrollo, 2013)

Gráfico 5. Infraestructura estandarizada para Unidades del Milenio.



Fuente: Estándares de calidad Educativa 2012

Sexta Política: *Mejoramiento de la Calidad y Equidad de la Educación e Implementación de un Sistema Nacional de Evaluación.*

El objetivo de esta política es garantizar que los estudiantes que terminen el sistema educativo tengan competencias necesarias para su correcto desarrollo e inclusión social. Para ello, se trabajó en: a) Implementación de sistema nacional de evaluación que permita medir los logros académicos, evaluación de la gestión institucional y el desempeño del docente, b) Desarrollo e

²⁶ Estándares de infraestructura son criterios normativos para la construcción y distribución de los espacios escolares, con requerimientos pedagógicos que aporten al mejoramiento de la calidad en la educación; estas condiciones de infraestructura son obligatorias para todas las instituciones educativas. (Ministerio de Educación del Ecuador, 2012)

implementación de modelos pedagógicos relacionados al entorno, y c) Implementación de un sistema de rendición de cuentas de todos los actores sociales de la EIB. (Ministerio Educación del Ecuador, 2006)

Entre las principales acciones que se realizaron en esta política fueron:

1. La desconcentración del MINEDUC, creando un nuevo modelo de gestión, la cual se subdividió en coordinaciones ubicadas en zonas, distritos y circuitos, con esto se pretendió fortalecer institucional y la rectoría del Sistema Educativo del MINEDUC.

Imagen 3. Modelo de gestión MINEDUC



Fuente y elaboración: Ministerio de Educación – MINEDUC

2. El Sistema Nacional de Evaluación, se implementó varias acciones para que se evalúen todos los procesos de la educación, lo cual involucra al educador y al educando. Este sistema estuvo compartido por el Ministerio de Educación – MINEDUC, sin embargo a finales del 2012 parte de las competencias de este proyecto se traspasaron al Instituto Nacional de Evaluación (INEVAL).

Imagen 4. Logo de las evaluaciones dirigidas a los docentes.



Fuente y elaboración: Ministerio de Educación – MINEDUC

Imagen 5. Logo de las evaluaciones dirigidas a los estudiantes de bachillerato.



Fuente y elaboración: Ministerio de Educación – MINEDUC

Por otro lado, es importante mencionar que existieron 14 proyectos que formaron parte de la política 6, estos fueron:

Tabla 2. Programas y proyectos de la Política 6.

Nro.	Programa/ Proyecto
1	Fortalecimiento de la Educación General Básica
2	Fortalecimiento de la calidad educativa
3	Modelo de educación inclusiva
4	Fortalecimiento de la Educación intercultural bilingüe
5	Fortalecimiento pedagógico de las unidades educativas del milenio
6	Nuevo modelo de gestión educativa
7	Nuevo modelo de supervisión educativa
8	Estrategia intersectorial de prevención del embarazo adolescente y planificación familiar
9	Implementación de escuelas del Buen Vivir
10	Actualización AMIE
11	Tele Educación
12	Reducción de riesgos ante los desastres naturales en la comunidad educativa del Ecuador
13	Sistema Nacional de evaluación y rendición de cuentas
14	Bachillerato Internacional

Fuente: (Lupa Fiscal, 2014)

Elaboración: Diana Cajas

Séptima Política: *Revalorización de la profesión docente, mejoramiento de la formación, condiciones de trabajo y calidad de vida.*

El objetivo de la política 7, consiste en estimular el ingreso de los ciudadanos a la carrera de formación docente a través del mejoramiento de su formación, condiciones de trabajo, calidad de vida y la percepción de la comunidad frente a su rol. (Ministerio Educación del Ecuador, 2006). Para el cumplimiento de esta política se plantearon la ejecución de los siguientes proyectos:

- Fortalecimiento de la Enseñanza del Inglés como Lengua Extranjera,
- Sistema Nacional de Desarrollo Profesional (SI-PROFE)
- Universidad Nacional de Educación,
- Gasto en jubilación a docentes, pruebas de mérito y oposición e incentivos a docentes.

Por otro lado, es importante mencionar que esta política busca fortalecer la política 5, pues el incremento de escuelas del milenio requieren docentes especializados, para que la estrategia de garantizar el acceso a la educación sea integral. En este sentido, los procesos de capacitación y formación (nacional y extranjera) destinados a los docentes aumentaron, al igual que los incentivos económicos, los cuales reemplazaron al proceso de la carrera de escalafón que contemplaban a los educadores ecuatorianos. Uno de las acciones de esta política que se materializó fue la generación de unidades de formación para docentes, entre ellas Universidad Nacional de Educación²⁷ - UNAE, ubicada en Azogues.

A continuación, se muestra un editorial sobre el inicio de actividades de la UNAE:

Cerca de 300 estudiantes en las carreras de Educación Inicial y Educación Básica, de la Universidad Nacional de Educación (UNAE), ubicada en Azogues, en el sur del

²⁷ Como misión la UNAE busca contribuir a la formación de talento humano del sistema educativo para la construcción de una sociedad justa, equitativa, libre y democrática generando modelos educativos de excelencia caracterizados por rigor científico, enfoque de derechos y de interculturalidad. http://www.unae.edu.ec/La_Instit

Ecuador, inician su primer ciclo académico hoy, miércoles 27 de mayo de 2015. La UNAE es la primera institución del país especializada en formación docente. Por eso, para su rector, Freddy Álvarez, este día es importante en la historia del Ecuador. “Hoy empieza la misión de ser la mejor universidad de educación del mundo”, (...). Diario EL COMERCIO.<http://www.elcomercio.com/tendencias/universidadnacionaldeeducacion-unaedocentes-clases-azuay.html>.

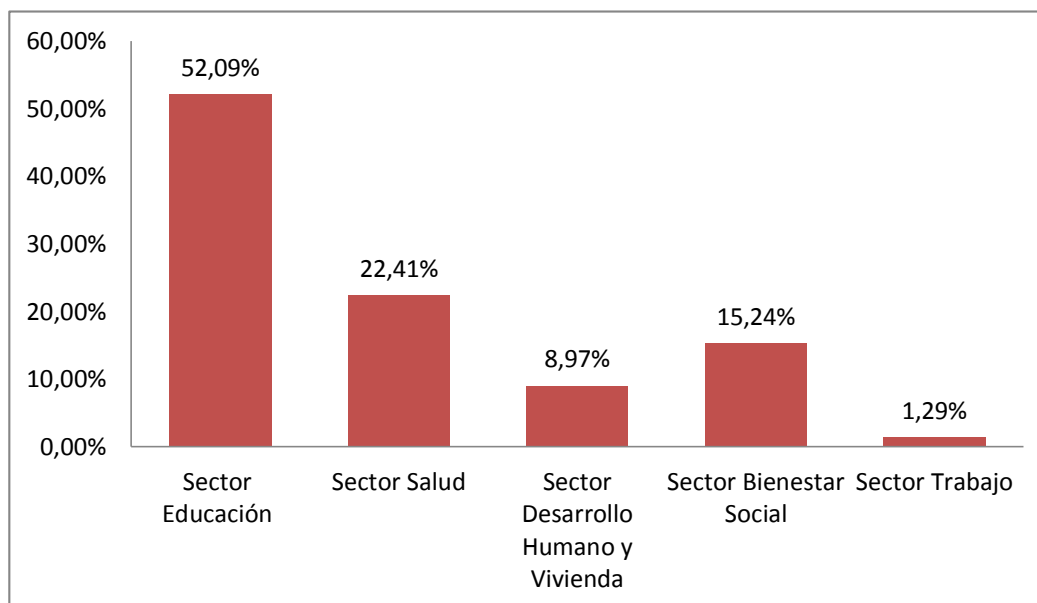
Octava Política: *Aumento del 0,5% anual en la participación del sector educativo en el PIB hasta el año 2012, o hasta alcanzar al menos el 6% del PIB.*

La política 8 tiene como objetivo garantizar los recursos financieros necesarios para que el sistema educativo (equipamiento, física, tecnológica) promueva el desarrollo sostenido y sustentable del país es el objetivo de la política mencionada. Como se mencionó anteriormente, esta política también se relaciona con la quinta política. Por otro lado, se señala que el aumento del porcentaje destinado a la educación también se lo reglamento en la Constitución de la República del Ecuador (2008), en la Disposición transitoria decimoctava:

El Estado asignará de forma progresiva recursos públicos del Presupuesto General del Estado para la educación inicial, básica y el bachillerato, con incrementos anuales de al menos el cero punto cinco por ciento del Producto Interior Bruto hasta alcanzar un mínimo del seis por ciento del Producto Interior Bruto (Constitucional del Ecuador , 2008)

A continuación, se presenta en la siguiente grafico la distribución del Gasto Público en el sector Social.

Gráfico 6: Distribución del Gasto Público en el sector



Fuente: Ministerio de Finanzas, 2014

Elaboración: Diana Cajas

La inversión del presupuesto general del Estado históricamente en nuestro país ha sido “definida por el gasto social” que implica: salud, educación, desarrollo humano y trabajo; pues son estos representan problemas sociales en la población, con la implementación del Plan Decenal se pretendió la inversión en educación sea mayor, lo cual se ha ratificado según las cifras presentadas por el Ministerio de Finanzas, donde se observa que la distribución del gasto es mayor para el sector educativo.

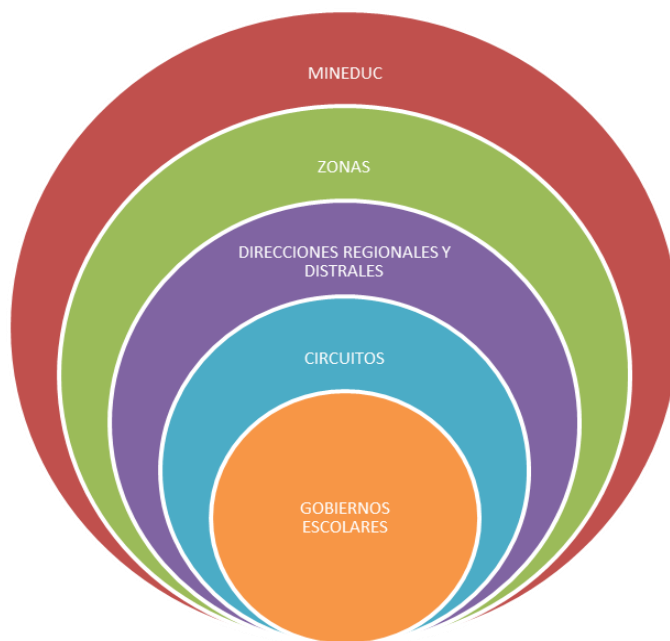
3.4. Sistema Educativo ecuatoriano y su planificación institucional

En este sentido, el nuevo modelo educativo se inició en enero de 2010, con la reestructura total del Ministerio de Educación, con el objetivo de asegurar el acceso a la educación inicial en el Ecuador con calidad y calidez fortaleciendo la autoridad educativa, articulando con un sistema desconcentrador. Para cumplir con este objetivo se ha apostó por la desconcentración cuyo fin es buscar un acercamiento con los ciudadanos. (Vásquez, Betancourt, Chàvez, Maza, Herrera, & Zuñiga, 2014)

Resultado de esta reforma que la estructura organizacional del Ministerio de Educación se desconcentre los servicios en Zonas, Direcciones Regionales y Distritales, Circuitos y

Gobiernos Escolares, se recalca que está clasificación se encuentra contemplada en el Art. 25 de la LOEI.

Gráfico 6. Estructura MINEDUC



La reorganización consistió en crear 9 zonas, 140 distritos y 1142 circuitos; las zonas están conformadas por provincias, a saber:

Tabla 3. Conformación de las zonas

ZONAS	PROVINCIAS
Zona 1	Esmeraldas, Carchi, Imbabura, Sucumbíos
Zona 2	Pichincha, Napo, Orellana
Zona 3	Cotopaxi, Tungurahua, Chimborazo, Pastaza
Zona 4	Manabí, Santo Domingo de los Tsáchilas
Zona 5	Bolívar, Guayas, Los Ríos, Santa Elena, Galápagos
Zona 6	Azuay, Cañar, Morona Santiago
Zona 7	El Oro, Loja, Zamora Chinchipe
Zona 8	Guayaquil, Zamborondón, Duran
Zona 9	Distrito Metropolitano de Quito

Fuente y elaboración: (Vásquez, Betancourt, Chávez, Maza, Herrera, & Zuñiga, 2014)

En este capítulo se pretendió abordar la propuesta del Gobierno de la Revolución Ciudadana con respecto a la educación, para ello se utilizó el Plan Decenal de Educación, documento que permite conocer los ejes de trabajo instaurados durante la ejecución de la nueva política; en este sentido, el siguiente capítulo presentará un estudio de caso sobre dicha aplicabilidad que corresponde a la Comunidad de San Rafael de Alpamág, perteneciente al cantón Pujilí, provincia de Cotopaxi. Para ello, se empezará con una breve descripción de la multiculturalidad del Ecuador y posteriormente la descripción de la Comunidad.

CAPÍTULO IV

4. ECUADOR, UN PAÍS MULTICULTURAL

Ecuador hasta los últimos años del siglo XX se caracterizaba por la construcción de la sociedad y la política nacional como un territorio heterogéneo en cuanto a su diversidad. La estructura característica de la época colonial dio por sentado el desarrollo de la sociedad ecuatoriana al otorgar rasgos de supremacía del blanco/mestizo²⁸, generando dos procesos totalmente negativos; por una parte, se negó rasgos característicos de los pueblos y nacionalidades originarias en el Ecuador como territorio desde los primeros relatos históricos que dan cuenta de la existencia de seres humanos en el país desde hace más de doce mil años.

Por otra parte, se pretendió generar un tipo de sociedad a partir de la matriz colonial de excluir y esconder a lo diferente, lo que generó la construcción de razas y una estructura de poder que sobreponía desde el lenguaje y la política un discurso de exclusión.

Catherine Walsh en su texto: *Interculturalidad, Estado, Sociedad: luchas de (coloniales) de nuestra época* (2009) describe que se ocultó a la realidad geográfica, social, las formas de hablar y la comida; elementos que construyen lo que denomina la identidad ecuatoriana, para dar lugar a la construcción de un Ecuador idéntico sin visibilizar siquiera las condiciones geográficas y del clima que sin duda influyen en la construcción de comunidades.

En el caso ecuatoriano y a nivel latinoamericano la autora propone que la instauración de la estructura colonial que oculta la realidad de los pueblos y mantiene como orden hegemónico la distinción de razas y costumbres, unas sobre otras; generó la necesidad tanto en el campo académico, político y social de construir una sociedad a partir del reconocimiento de la diversidad y un Estado que garantice y respete: valores, costumbres y conocimientos de todos quienes lo componen.

²⁸ Desde la Colonia hasta los momentos actuales, el lenguaje y la política del blanqueamiento y la blancura –claramente reflejados en las dos citas– han reinado tanto en el Ecuador como en sus países vecinos, sirviendo simultáneamente como damnificación y como esperanza de la cultura nacional y de la sociedad moderna. Damnificación por no ser sociedades compuestas de una población blanca, y esperanza por querer serlo, dando así inicio a una serie de políticas y prácticas dirigidas al “mejoramiento de la raza” y a la adopción de valores, costumbres, actitudes y conocimientos ajenos y “universales”. (Walsh, 2009)

Por tal motivo, desde el escenario académico se genera el análisis de la interculturalidad en el contexto ecuatoriano a partir del reconocimiento de la “vocación de blanquearse” (Walsh, 2009, pág. 26). Se entiende así el proceso de mestizaje como movimiento jerárquico instituido con el objetivo de encaminar al sujeto hacia lo moderno, hacía la pérdida de sentido y valor de lo indígena, de lo negro, de todo aquello que representa su origen y que es contrario a lo Occidental.

En el Ecuador el proceso de ocultar y desvalorizar a lo que no representa ser Occidental tuvo sustento en la propia estructura colectiva y la política nacional. A partir de 2008 se prepara el escenario para pensar desde la lucha social de los pueblos y la expectativa ciudadana de reconocer la diversidad cultural. Surge entonces lo que Walsh denomina “desde su forma más general-el contacto e intercambio entre culturas en términos equitativos; en condiciones de igualdad”. (Walsh, 2009)

La interculturalidad, en la manera que ha venido promoviéndola el movimiento indígena, se centra en la transformación de la relación entre pueblos, nacionalidades y otros grupos culturales, pero también del Estado, de sus instituciones sociales, políticas, económicas y jurídicas y de las políticas públicas (Walsh, 2009 pág. 2)

Desde la Constituyente de 1997 en la que se define al Ecuador como un Estado multiétnico hasta la nueva promulgación de la Constitución en 2008 desde el campo político se plantea la construcción de un proyecto de identidad colectiva. Es así, que se define como deber primordial del Estado: Promover la unidad y la igualdad en la diversidad y las relaciones interculturales. Además, ejerce la rectoría como promotor de la cultura y el ejercicio de la interculturalidad y el desarrollo y fortalecimiento de la educación intercultural bilingüe.

Se rescata además de la construcción de la interculturalidad en el Ecuador desde la academia y el Estado la lucha social de los movimientos sociales como actores y promotores desde la práctica de vida filosófica de los pueblos la creación de sociedades integrales a partir del respeto y promulgación de derechos para los pueblos y nacionalidades. En el siguiente apartado se referirá a movimiento indígena y a la lucha por la educación.

4.1. Comunidades Indígenas del Ecuador

Se denomina comunidades indígenas a los territorios dentro del Ecuador que han preservado sus modos de vida en una dirección contraria al procesos de desarrollo social y la lógica del capital (Martínez, 2002), dimensión territorial que se establece a partir de la cosmovisión indígena, conocimiento que atribuye al tiempo, espacio, fenómenos naturales y la reproducción de la vida como un movimiento cíclico e interrelacionado sobre todo con la naturaleza.

Martínez, menciona que las comunidades indígenas se caracterizan por su composición tanto política, social y económica de indígenas en su mayoría, que comparten elementos comunes construidos a través de tiempo como: la lengua, cultura, educación identidad bajo una organización étnico-social. Dentro de las comunidades el autor plantea que existen dos fenómenos necesarios para comprender su presencia hasta nuestros días.

En primer lugar, se plantea que las comunidades buscan desde diversa forma de organización un principio básico: la reproducción de la vida social a partir de la organización comunitaria. En segundo lugar, la práctica individual y comunitaria hacia la armonía con el entorno que los rodea.

A pesar de que las comunidades indígenas desde el surgimientos de sistemas económicos a partir de la colonia como: la hacienda, explican el desequilibrio que se mantiene hasta el día de hoy en cuanto al hombre con la naturaleza y la disminución de la reproducción multidimensional, que ha convertido a los sujetos en elementos reproductores del capital y la desintegración comunitaria.

En base a información proporcionada por el Instituto Nacional de Estadísticas y Censos (INEC) a 2017, en el Ecuador existen 15 nacionalidades y 21 pueblos que están distribuidos en las regiones de la Costa, Sierra y Amazonía. En Cotopaxi, provincia a la que pertenece la comunidad de San Rafael de Alpamálag es descendiente del pueblo Panzaleo.

A continuación se menciona las características comunitarias:

Tabla 4. Características comunitarias.

Basadas en principios de integración y corresponsabilidad de los integrantes:
• Interacción con objetivos comunes
• Estructura social
• Comunicación entre sus miembros
• Normas sociales
• Clima social comunitario
• Grupo limitado
• Culturalmente constituido

Fuente: Manual de Desarrollo comunitario-Universidad Santo Tomás-Colombia.

Elaboración: Diana Cajas

4.1.1. Cosmovisión indígena

Se comprende como cosmovisión indígena en base al texto “La cosmovisión de los pueblos indígenas de Guadalupe Vargas Montero (2010)”, como la comprensión del mundo en el que se vive, diferentes pueblos en distintos territorios del mundo entero se han realizado la pregunta sobre su origen, desde el más particular de los individuos hasta llegar a la comprensión colectiva de la existencia.

El concebir la vida desde los objetos naturales que nos rodean y la producción cultural de cada pueblo es la finalidad del concepto de cosmovisión, una mirada macro y ya puesta en la conciencia de los individuos la cosmovisión como respuesta estructurada que los pueblos tradicionales tienen y combinan de manera coherente medio ambiente, hábitat y universo. (Vargas, 2010).

En la práctica cotidiana la cosmovisión se convierte en la manera de ser y pensar de los individuos, la misma se representa en cada uno de los ciclos de la vida, lo que la autora

denomina bajo una concepción cronológica de la misma como: el nacimiento, crecimiento y muerte. Dentro de los pueblos indígenas se configura desde los primeros relatos la cosmovisión como el elemento principal de la vida cultural de las poblaciones.

4.1.2. Movimiento Indígena Ecuatoriano y la defensa de los Sistemas de Educación de sus pueblos y nacionalidades

En el Ecuador las nacionales y los pueblos indígenas han sufrido distintas formas de discriminación, dominación y explotación durante siglos, sin embargo mediante la organización social han logrado en cierta medida resistir y defender sus derechos. En este sentido, en 1980 se conformó el Consejo Nacional de Coordinación de Nacionalidades Indígenas – CONACNIE, el objetivo fue promover la consolidación de pueblos indígenas; posteriormente en el año 1986 se constituye la Confederación de Nacionalidades Indígenas del Ecuador – CONAIE, organización que es resultado de la lucha continua de las nacionales y pueblos. (CONAIE)

La mayoría de las experiencias de educación indígena surgieron por iniciativa del movimiento indígena campesino. Desde la década de los años cuarenta del siglo XX, los indígenas campesinos empezaron a agruparse para luchar (...) demandaron más y mejor educación, ya que “sin aprender la letra para comprender la Ley no se puede exigir nada” (Raquel Rodas 1998:165). Así que los indígenas campesinos comenzaron a luchar por una educación propia, demandando al Estado ecuatoriano participación, respeto y justicia. (Krainer, 2010. Pág. 43)

Para la autora Anita Krainer, desde la colonia hasta la actualidad, diferentes grupos, organizaciones e instituciones han intentado educar a los indígenas mediante una educación formal con criterios occidentalista y dominación. En este contexto, uno de los objetivos del proyecto político de la CONAIE es luchar y fortalecer a la educación intercultural bilingüe, la cual consiste en reconocer la formación y desarrollo de los pueblos indígenas, respondiendo a los requerimientos políticos, filosóficos, culturales y lingüísticos de las diferentes culturas. Durante varios años se ha conseguido pequeños y grandes logros, como fue la creación de la Dirección Nacional de Educación Intercultural Bilingüe - DINEIB en noviembre de 1988. (Krainer, 2010)

Según Inti Cartuche Vacacela, la CONAIE, como parte del movimiento indígena y por medio de la acción colectiva de diverso tipo, alcanzó un control relativo de ciertos espacios institucionales en el Estado destinados a los pueblos indígenas: Dirección

Nacional de Educación Intercultural Bilingüe (...). Estos espacios institucionales estuvieron destinados a la implementación de políticas, programas y planificación destinados a los pueblos indígenas del país. (Vacacela, 2015)

Durante la tutela de la CONAIE en la DINEIB, se logró consolidar las escuelas indígenas mediante la introducción de la lengua nativa dentro de los currículos de los programas de estudios dirigidos para la “alfabetización” de los grupos indígenas, así como el desarrollo de currículos acorde a las necesidades de la población indígena, además a la producción y utilización de materiales didácticos, de acuerdo con los criterios lingüísticos pedagógicos de las particularidades culturales y lingüísticas de cada nacionalidad indígena. Otra de las acciones que se recalcan fue la formación y capacitación de los profesores en la educación intercultural y su incidencia en la orientación de los institutos pedagógicos bilingües.

Sin embargo, mediante Decreto Ejecutivo 196 “Regulación del Sistema de Educación Intercultural Bilingüe”, publicado en el Registro Oficial 113 con fecha 21 de enero del 2010, en su artículo 1, se menciona que:

El Sistema de Educación Intercultural Bilingüe será desarrollado, fortalecido y potenciado, bajo la rectoría de las políticas públicas del Estado a través del Ministerio de Educación, que formulará la política para el sistema educativo nacional, con respeto a los derechos de las comunidades, pueblos y nacionalidades; regulando y controlando las actividades y el funcionamiento de las entidades del sistema, bajo los principios de interculturalidad y plurinacionalidad, procurando la concepción y prácticas de éstos en todo el sistema educativo nacional. (Asamblea Nacional del Ecuador, 21 de enero del 2010)

En este sentido, los currículos y programas del sistema de educación intercultural bilingüe se vieron afectados, ya que como se menciona en el capítulo destinado a las políticas establecidas el Plan Decenal de Educación, una de estas corresponde a la estandarización de un currículo general de educación a nivel nacional, en el cual se descarta las particularidades culturales de los pueblos indígenas y nacionalidades.

4.2. Línea Base Social Comunidad San Rafael de Alpamág

4.2.1. Metodología

La construcción de la línea base social constó de tres procesos:

El primer proceso, se caracterizó en recopilar información secundaria de las zonas de influencia tanto directa como indirecta. Las principales fuentes fueron el INEC, SIISE, Plan de Desarrollo Cantonal y Parroquial. Mediante esta información se construyó el material a usarse en el siguiente proceso.

El segundo proceso, fue recopilar datos que permitan describir el componente social de la comunidad. Las herramientas de investigación usadas fueron: entrevistas semiestructuradas y observación directa.

El tercero consistió en la recopilación y procesamiento de la información obtenida tanto en campo como fuentes secundarias.

HERRAMIENTA DE INVESTIGACIÓN APLICADA EN EL TRABAJO DE CAMPO PARA EL LEVANTAMIENTO DE INFORMACIÓN PRIMARIA DEL COMPONENTE SOCIAL

Tabla 5. Herramientas de investigación aplicadas.

No.	MATERIAL	CANTIDAD	POBLACIÓN OBJETIVO
1	Entrevistas para levantamiento de información socio económica a líderes comunitarios	1	Líder comunitario.
2	Entrevistas para levantamiento de información socio económica con las familias	25	Familias
3	Entrevistas a Operadores de Agua	1	Directivos de las Juntas de Agua u operadores.

Fuente: Trabajo de Campo, julio, 2017.

Elaboración: Diana Cajas.

4.2.1.1. Generalidades

I. Ubicación

La Comunidad San Rafael de Alpamálag, es una comunidad rural y se encuentra ubicada en el Cantón Pujilí²⁹, Provincia de Cotopaxi.

²⁹ El Cantón Pujilí está conformado por siete parroquias: La Matriz (Pujilí), La Victoria, Guangaje, Angamarca, Pilaló, Zumbahua y Tingo La Esperanza.

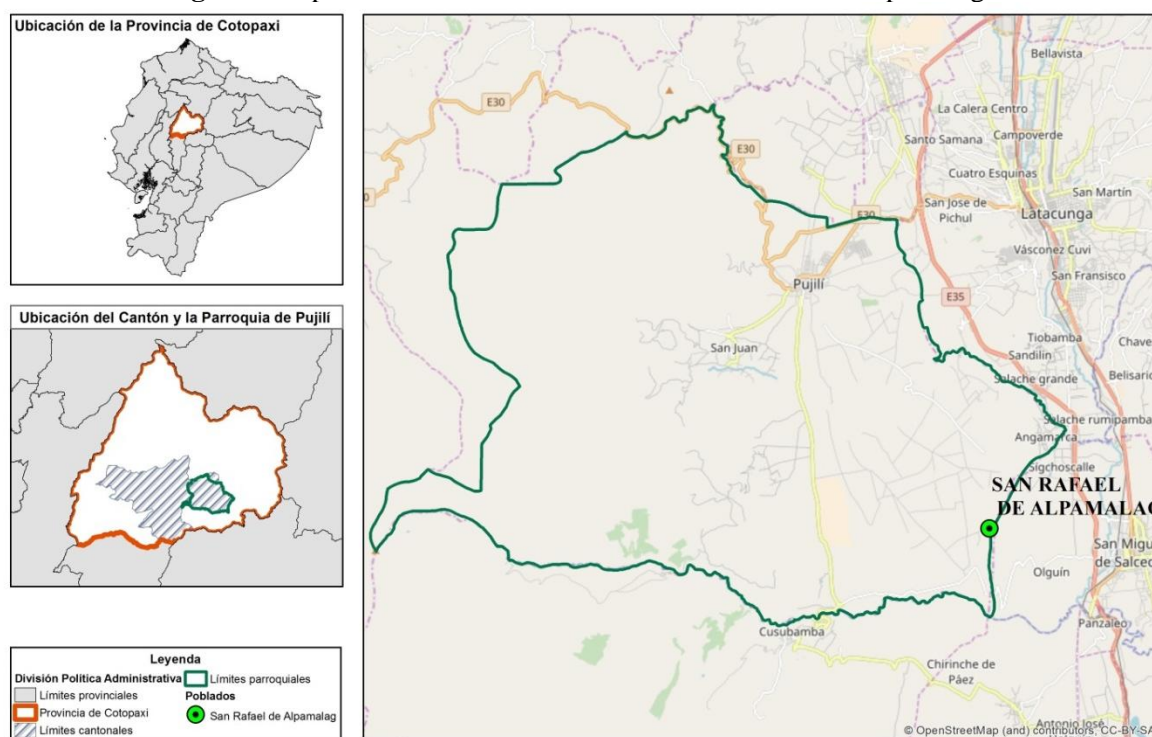
Tabla 6. Jurisdicciones Territoriales

PROVINCIA	CANTÓN	PARROQUIA	COMUNIDAD
Cotopaxi	Pujilí	Pujilí	San Rafael de Alpacamálag

Fuente: Trabajo de Campo, julio, 2017.

Elaboración: Diana Cajas.

Imagen 6. Mapa Político de la Comunidad de San Rafael de Alpacamálag.



Fuente: Sistema Nacional de Información base IGM, actualizado 2013

Elaboración: Emilia Lema

La Comunidad San Rafael de Alpacamálag limita al norte con la Cooperativa Ramospamba de Alpacamálag, al sur con la Comunidad El Relleno de Alpacamálag, al este con la Comunidad San Vicente de Alpacamálag y al oeste con la Comunidad San José de Alpacamálag.

Tabla 7. Límites de la comunidad

NOMBRE DE LA COMUNIDAD	EXTENSIÓN	LÍMITES			
		NORTE	SUR	ESTE	OESTE
San Rafael de Alpacamálag	250ha	Cooperativa Ramospamba de Alpacamálag	Comunidad El Relleno de Alpacamálag	Comunidad San Vicente de Alpacamálag	Comunidad San José de Alpacamálag

Fuente: Trabajo de Campo, julio, 2017.

Elaboración: Diana Cajas.

II. Entrevistados

Durante el proceso de trabajo de campo y levantamiento de información primaria se realizó en total 25 entrevistas semiestructuradas a diferentes actores sociales del comunidad, pues los comuneros son quienes conocen mejor su realidad y frente a la escasa información de fuentes secundarias del sector.

A continuación se detallan los datos de las personas entrevistadas:

Tabla 8. Lista de entrevistados en la Comunidad San Rafael de Alpmálag

No.	NOMBRE DEL ENTREVISTADO	CARGO / POSICIÓN EN LA COMUNIDAD
1	Luis Guillermo Palomo	Vicepresidente de la Comunidad
2	Conterón Mancero María Rosa	Comunera
3	Chasi Conterron Margarita	Tesorera de la Comunidad
4	Mancero Aguisa Blanca Fabiola	Comunera
5	Mancero Aguisa Martha Yolanda	Comunera
6	Mancero Jácome María Manuel	Comunera
7	Augustin Tonato	Presidente de la Comunidad
8	Palomo Conteron María Beatriz	Comunera
9	Palomo Conteron María Aurora	Comunera
10	Palomo Mancero Aurora	Comunera
11	Palomo Pillisa Xavier	Comunera
12	Palomo Criollo Manuel	Comunera
13	Quishpe Chuquitarco Manuel	Comunera
14	Sangucho Chango María Ramona	Comunera
15	Tonato Palomo María Rosario	Comunera
16	Tonato Palomo Lucrecia	Comunera
17	Yugla Tonato Josefina	Comunera
18	Chiguano Paulina	Comunera
19	Yugla Sangucho Manuel	Comunera
20	Criollo Conteron Lesly	Comunera
21	Quishpe Allauca Diana Fernanda	Comunera
22	Palomo Palomo Deysi	Comunera
23	Pilliza Palomo Rosa Elvira	Comunera
24	Palomo Tonato Mauro	Comunera
25	Sevilla Yugla Dario	Comunera

Fuente: Trabajo de Campo, julio, 2017.

Elaboración: Diana Cajas.

4.2.1.2. Demografía – Cantón Pujilí

I. Composición de la población por sexo – Cantón Pujilí

De acuerdo, al Censo Nacional realizado en el año 2010, la población del cantón Pujilí es de 69,055.00 habitantes; de los cuales 36,319.00 son mujeres, quienes representa el 53% de la población y el 32,736.00 son hombres representando el 47% del total de la población.

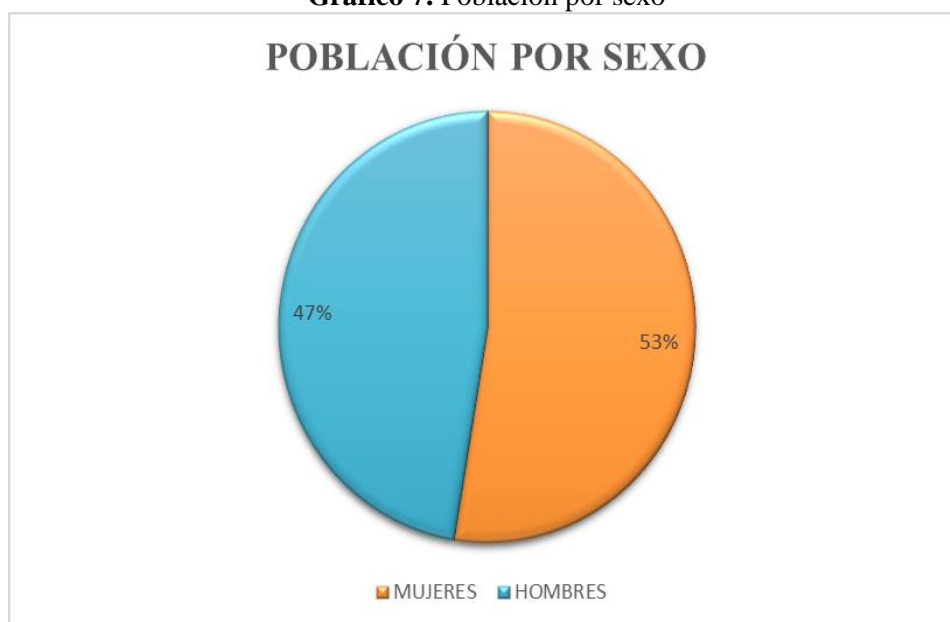
Tabla 9. Demografía

HABITANTES	CANTÓN PUJILÍ	MUJERES	HOMBRES
Número de habitantes	69,055.00	36,319.00	32,736.00

Fuente: Sistema Integrado de Indicadores Sociales del Ecuador. Censo INEC 2010.

Elaboración: Diana Cajas

Gráfico 7. Población por sexo



Fuente: Sistema Integrado de Indicadores Sociales del Ecuador. Censo INEC 2010.

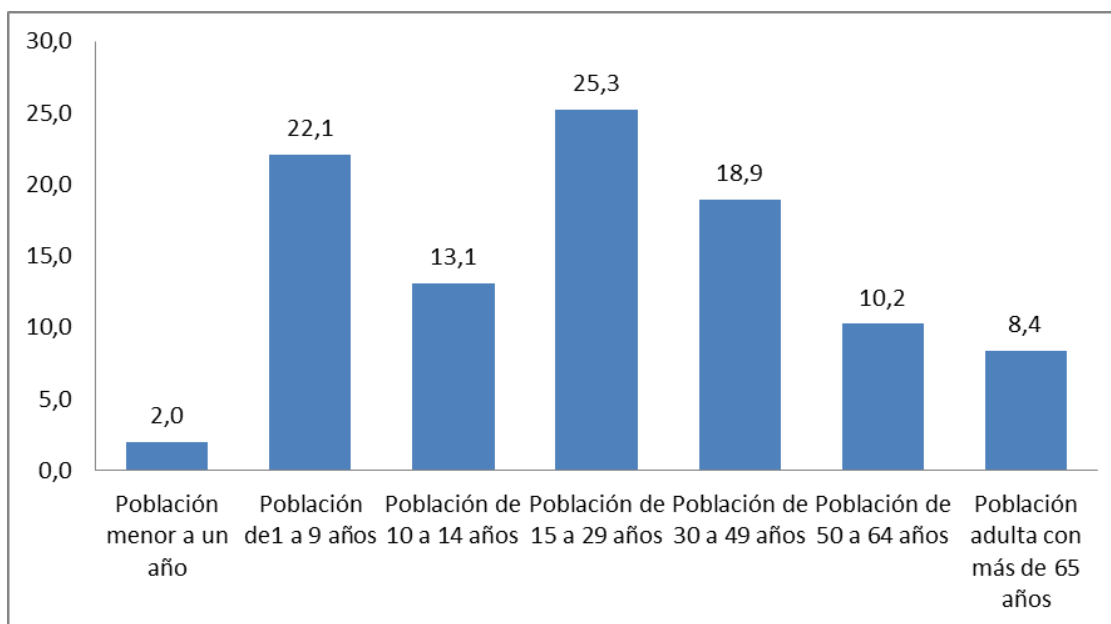
Elaboración: Diana Cajas

II. Composición de la población por edad – Cantón Pujilí

La mayoría de la población del cantón Pujilí oscila entre la edad de 15 a 29 años que representa el 25,3%, el segundo grupo con mayor es la población infantil de 1 a 9 años de edad que representa el 22,1% en tercer lugar tenemos a la población que tiene de 30 a 49 años de edad que representa el 18,9%. Por otro parte, se puede observar que la población adulta mayor

que tiene 65 años en adelante representa el 8,4% y el grupo poblacional con menor número son los menos de 1 año.

Gráfico 8. Composición de la población por edad.



Fuente: Sistema Integrado de Indicadores Sociales del Ecuador. Censo INEC 2010.

Elaboración: Diana Cajas

4.2.1.3. Demografía – Comunidad San Rafael de Alpamálag

De acuerdo, a la información emitida por el líder comunitario la comunidad de San Rafael de Alpamálag tiene 340 habitantes y aproximadamente está conformada por 110 familias, de las cuales el promedio de personas que conforman cada familia es de 3 a 4. Adicionalmente, es importante mencionar que la mayoría de personas se identifican como indígenas – campesinos.

Tabla 10. Población de la Comunidad

TOTAL HABITANTES COMUNIDAD	FAMILIAS	PROMEDIO DE PERSONAS POR FAMILIA
340	110	3 a 4 personas

Fuente: Trabajo de Campo, julio, 2015.

Elaboración: Diana Cajas

4.2.1.4. Dinámica de la Población

I. Organización Social de la comunidad de San Rafael de Alpamálag

La comunidad de San Rafael de Alpamálag se encuentra organizada por: presidente, vicepresidente, tesorera, secretaria y un vocal. Las reuniones se realizan cada tres meses en la casa comunal existente en el sector y la toma de decisiones se da a través del consenso y votación. Adicionalmente, el líder comunitario mencionó que aproximadamente el 60% de los comuneros asisten a las reuniones.

Tabla 11. Organización Social de la Comunidad San Rafael de Alpamálag

COMUNIDAD	TIENE DIRECTIVA		TOMA DECISIONES			
	SI	NO	CONSENSO	VOTACIÓN	DECIDE SOLO LA DIRECTIVA	DECIDEN OTRAS PERSONAS
San Rafael de Alpamálag	X		X	X		

Fuente: Trabajo de Campo, julio, 2017.

Elaboración: Diana Cajas.

Tabla 12. Directiva de la Comunidad San Rafael de Alpamálag

COMUNIDAD	NOMBRE	CARGO
San Rafael de Alpamálag	Agustín Tonato	Presidente
	Luis Guillermo Palomo	Vicepresidente
	Arsenio Criollo	Secretario
	Margarita Conteron	Tesorero
	Aurora Palomo	Vocal

Fuente: Trabajo de Campo, julio, 2017.

Elaboración: Diana Cajas.

Tabla 13. Mecanismo de reunión de la Comunidad San Rafael de Alpamálag

COMUNIDAD	MECANISMO DE REUNIÓN/COMUNICACIÓN	FRECUENCIA	% POBLACIÓN QUE ASISTE
San Rafael de Alpamálag	Asambleas	Cada 3 meses	60%

Fuente: Trabajo de Campo, julio, 2017.

Elaboración: Diana Cajas.

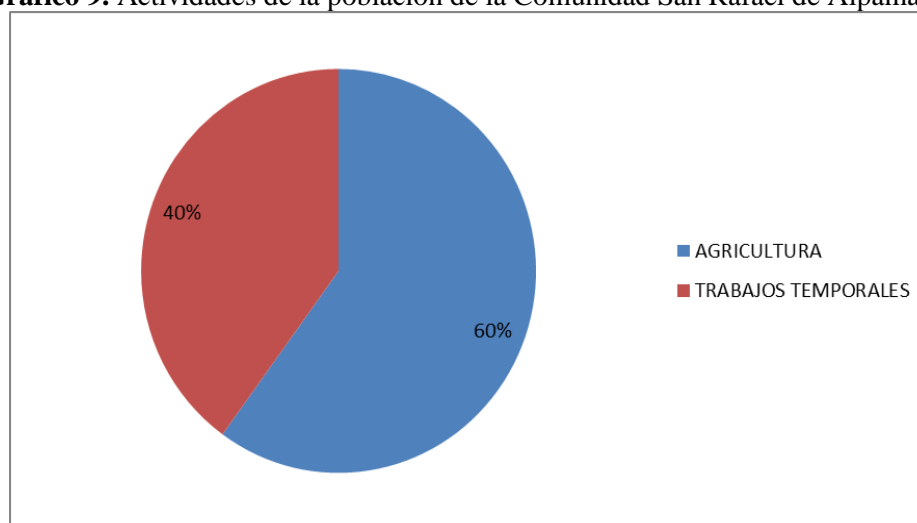
II. Formas de asociación de la Comunidad San Rafael de Alpamálag

Según el vicepresidente de la comunidad no existe ninguna forma de asociación por parte de los moradores, sin embargo mencionó que varias instituciones bancarias se han acercado a la comunidad en los últimos meses para ofrecer servicios de asociaciones, los cuales han sido rechazados por los moradores. En el caso de la Junta de Agua, está conformada por las mismas autoridades de la comunidad, es decir el presidente de la comunidad ocupa el cargo del presidente de la Junta de Agua.

III. Actividades económicas de la población

El 60% de la población de la Comunidad San Rafael de Alpamálag se dedica a actividades relacionadas a la agricultura, lo cual concuerda con el uso de la tierra. El 40% trabaja en compañías como trabajadores temporales, realizando trabajos como: jornaleros, albañiles, controladores, entre otros.

Gráfico 9. Actividades de la población de la Comunidad San Rafael de Alpamálag



Fuente: Trabajo de Campo, julio, 2017.

Elaboración: Diana Cajas.

IV. Procesos de movilidad humana

Para entender la dinámica migratoria de la comunidad San Rafael de Alpamálag, se utilizará la entrevista realizada al líder comunitario, quién mediante un aproximado describen la situación de la movilidad poblacional en el sector.

El proceso emigratorio en la comunidad San Rafael de Alpamálag se da por motivos de educación y laborales, en el primer caso las familias han salido al cantón Pujilí, ya que ahí se encuentran varias instituciones educativas de índole público, mientras que en el segundo caso la mayoría de la población sale a la ciudad de Quito, lugar donde laboran como: albañiles, ayudantes de obra, controladores y vendedores ambulantes. Durante la entrevista se mencionó que muy pocas personas han salido fuera del país, sin embargo existen dos familias que los jefes de hogar se encuentran en España.

4.2.1.5. Acceso al Agua

El 100% de las familias de la Comunidad San Rafael de Alpamálag se abastece de agua proveniente de un ojo de agua denominado como Atocha, el cual se encuentra ubicado en el Sector de Cusubamba, este es administrado por la Red que conforman cuatro comunidades: San Pedro, San Rafael de Alpamálag, El Relleno y San Vicente de Alpamálag. El abastecimiento del líquido a las casas se da por medio de tuberías, no poseen medidor y el pago del agua es de 2 dólares mensuales, adicionalmente todo trabajo que requiere realizar en el sistema de agua es organizado y trabajado mediante mingas comunitarias.

Fotografía 1. El Ojo de agua Atocha, se encuentra cerca del río Nagsiche



Fuente: Archivo fotográfico Escuela Marco Tulio Varea

Fotografía 2. Tanque de agua de la comunidad San Rafael de Alpamálag



Fuente: Trabajo de Campo, julio, 2017.

Tomada por: Diana Cajas

Por otro lado, el 100% de las familias usan el agua con cloro, el cual es colocado en los tanques de reserva de la comunidad, sin embargo de acuerdo a las entrevistas realizadas a las familias estas no dan ningún tratamiento al líquido para consumirlo. Es importante mencionar que el agua de la vertiente Atocha es usada para el consumo humano y aseo. Adicionalmente, es importante, mencionar que la Comunidad San Rafael de Alpamálag no posee un sistema de regadío, lo cual significan que trabajan con la agricultura en función de las estaciones del año.

Tabla 14. Fuentes de abastecimiento de agua de la Comunidad San Rafael de Alpamálag

COMUNIDAD	% FAMILIAS POR FUENTE DE ABASTECIMIENTO DE AGUA									EN CASO DE TENER SISTEMA DE AGUA, DE DONDE TOMA ÉSTE EL AGUA
	POZO PROFUNDO			VERTIENTE/OJO DE AGUA			TANQUERO			
	CONSUMO	ASEO	CONSUMO		CONSUMO	TODOS LOS USOS	CONSUMO	ASEO	TODOS LOS USOS	
San Rafael de Alpamálag	0%	0%	0%	0%	0%	100%	0%	0%	0%	Atocha - Cusubamba

Fuente: Trabajo de Campo, julio, 2017.

Elaboración: Diana Cajas.

4.2.1.6. Infraestructura Sanitaria

Los moradores de la Comunidad San Rafael de Alpamálag no poseen alcantarillado, por ello su infraestructura sanitaria se organiza de la siguiente manera: el 70% de las vivienda tiene letrinas, el 15% baterías sanitarias (baños)³⁰ y el 15% carece de infraestructura sanitaria y realizan sus necesidades básicas al aire libre. Por otro lado, tanto las viviendas que posee letrinas y baterías sanitarias (85%) desembocan sus desperdicios en pozos sépticos construidos manualmente.

Tabla 15. Viviendas por tipo de infraestructura sanitaria en la Comunidad San Rafael de Alpamálag.

COMUNIDAD	% VIVIENDAS POR TIPO DE INFRAESTRUCTURA SANITARIA			
	BAÑO	LETRINA	NINGUNA	OTRA
San Rafael de Alpamálag.	15%	70%	15%	0%

Fuente: Trabajo de Campo, julio, 2017.

Elaboración: Diana Cajas.

³⁰ El 15% fueron beneficiarios del proyecto realizado por el GADM de Pujilí en el 2014, para el reemplazo de letrinas por baterías sanitarias, sin embargo estos aún siguen desembocando en pozos sépticos.

Tabla 16. Viviendas por desagüe sanitario en la Comunidad San Rafael de Alpamálag.

COMUNIDAD	% VIVIENDAS POR DESAGÜE SANITARIO				
	POZO SÉPTICO	POZO CIEGO	AIRE LIBRE	ALCANTARILLADO	OTRO
San Rafael de Alpamálag.	85%	0%	15%	0%	0%

Fuente: Trabajo de Campo, julio, 2017.

Elaboración: Diana Cajas.

4.2.1.7. Telefonía

En la Comunidad de San Rafael de Alpamálag no hay acceso a la telefonía convencional, pero existe cobertura celular de tres operadoras CNT, Movistar y Claro. Adicionalmente, no existen centros de cómputo ni públicos ni privados, sin embargo los entrevistados mencionan que en la escuela que fue cerrada existen computadores sin usar, los mismos que fueron gestionados por los padres de familia y que podían ser utilizados por toda la comunidad.

Tabla 17. Acceso a la telefonía en la Comunidad de San Rafael de Alpamálag no hay acceso a la telefonía convencional, pero existe cobertura celular de tres operadora

COMUNIDAD	ACCESO A TELEFONÍA							OBSERVACIONES
	CONVENCIONAL		CELULAR		PRINCIPAL OPERADORA			
	SI	NO	SI	NO	CLARO	MOVISTAR	CNT	
San Rafael de Alpamálag		X	X		X	X	X	La escuela cerrada tiene computadores que también eran utilizados por los comuneros.

Fuente: Trabajo de Campo, julio, 2017.

Elaboración: Diana Cajas.

Fotografía 3. Comuneros reunidos en el centro de cómputo de la Escuela Marco Tulio Varea.



Fuente: Archivo fotográfico Escuela Marco Tulio Varea

4.2.1.8. Saneamiento Ambiental

La Comunidad San Rafael de Alpamálag no cuenta con el servicio de recolección de basura, por ello, los moradores se ven obligadas a disponer de los desperdicios de diversas formas. El 80% de los comuneros quema los desechos, el 10% entierra los plásticos y lo orgánico usa como abono y por último el 10% deposita las basura en depósitos improvisados o en cualquier parte.

Tabla 18. Servicio de recolección de basura de la Comunidad San Rafael de Alpamálag

COMUNIDAD	SERVICIO RECOLECCIÓN BASURA		INSTITUCIÓN ENCARGADA	% DE FAMILIAS QUE ACCEDEN EL SERVICIO	
	NO	SI		DE SERVICIO EN TODA LA COMUNIDAD	SOLO CENTRO POBLADO O VÍA
San Rafael de Alpamálag	X				

Fuente: Trabajo de Campo, julio, 2017.

Elaboración: Diana Cajas.

Tabla 19. Disposición de la basura en la Comunidad San Rafael de Alpacamálag

COMUNIDAD	% VIVIENDAS POR DISPOSICIÓN BASURA				
	QUEMAN	ENTIERRAN PLÁSTICO, USAN COMO ABONO LO ORGÁNICO	ENTIERRAN TODO JUNTO	BOTAN EN CUALQUIER PARTE	OTRA (DETALLE)
San Rafael de Alpacamálag	80%	10%	-	10%	-

Fuente: Trabajo de Campo, julio, 2017.

Elaboración: Diana Cajas.

4.2.1.9. Energía

El 100% de la población de la Comunidad de San Rafael de Alpacamálag poseen energía eléctrica en sus viviendas, este servicio es administrado por la Empresa Eléctrica de Cotopaxi, el servicio que se recibe es bueno y no presenta cortes u otros defectos.

4.2.1.10. Salud

I. MEDICINA CONVENCIONAL

La Comunidad de San Rafael de Alpacamálag no cuenta con un Centro de Salud cercano, ya que aproximadamente hace dos años por políticas estatales de salud se cerró el Puesto de Salud que se ubicaba en la Comunidad San Gerardo de Alpacamálag (comunidad cercana). Esto se realizó con la intención de mejorar la calidad y ofrecer mejores servicios de salud, en este sentido los comuneros deben acudir al Centro de Salud Tipo A ubicado en el barrio San Juan, situado al oeste del Cantón Pujilí.

Fotografía 4. Centro de Salud Pujilí - Tipo A



Fuente: Trabajo de Campo, julio, 2017.
Tomada por: Diana Cajas

Fotografía 5. Puesto de Salud de la Comunidad San Gerardo



Fuente: Trabajo de Campo, julio, 2017.
Tomada por: Diana Cajas

II. MEDICINA TRADICIONAL

La población de la Comunidad de San Rafael de Alpamálag utilizan plantas medicinales, entre las más comunes: manzanilla, toronjil, llantén, y diente de león. Por otro lado, los pobladores manifiestan que cuando existen algún problema de “mal viento, espanto u mal de ojo”, las

personas mayores limpian de estos males a los enfermos utilizando huevos, cuyes y hierbas amargas.

4.2.1.11. Educación

El 100% de población en edad escolar de la Comunidad de San Rafael de Alpamálag utiliza establecimientos educativos de la red pública, sin embargo hace cuatro años aproximadamente cerraron el establecimiento que ofertaba educación básica en la zona, llamada Escuela Fiscal Anexa Marco Tulio Varea; dicha acción fue emitida por disposición del Ministerio de Educación – MINEDUC, en concordancia a las nuevas políticas para la mejora de la calidad y acceso a la educación.

Fotografía 6. Fachada actual de la Escuela de la Comunidad

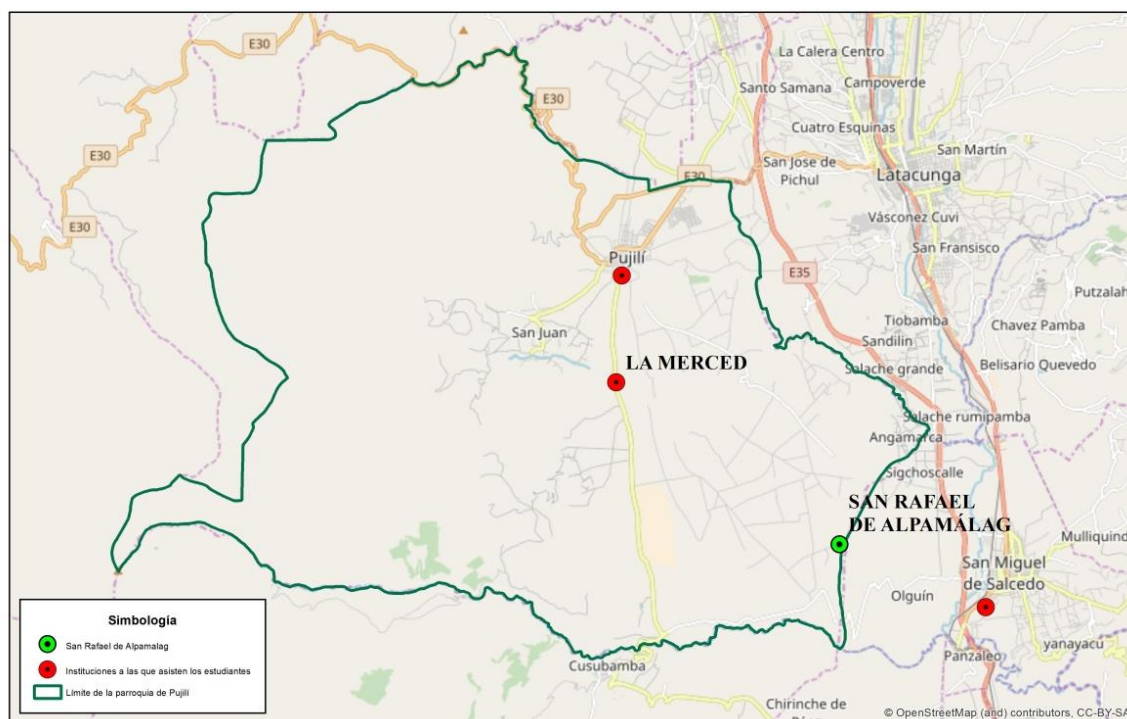


Fuente: Trabajo de Campo, julio, 2017.

Tomada por: Diana Cajas

Actualmente, los estudiantes de la comunidad acuden a escuelas y colegios ubicados en los centros poblados de: La Merced (5km) y los Cantones Pujilí (8km) y Salcedo (4km), en algunos casos los estudiantes por los escasos ingresos económicos de las familias han dejado de acudir a los establecimientos educativos.

Ubicación de las Instituciones de Educación



Fuente: Sistema Nacional de Información base IGM, actualizado 2013

Elaboración: Emilia Lema

4.2.1.12. Vivienda e infraestructura comunitaria

I. Vivienda

El 100% de la población de la comunidad tienen viviendas propias, los materiales predominantes para la construcción son barro, cemento y paja; los techos de teja o zinc.

Tabla N°22: Tenencia y materiales de la Comunidad San Rafael de Alpacalag

COMUNIDAD	TENENCIA VIVIENDA		MATERIALES VIVIENDA			
	PROPIA	PRESTADA / ARRENDADA	CEMENTO	SOLO MADERA	PAJA	BARRO
San Rafael de Alpacalag	100%	0%	X	X	X	X

Fuente: Trabajo de Campo, julio, 2017.

Elaboración: Diana Cajas.

Fotografía 7. Casas del sector



Fuente: Trabajo de Campo, julio, 2017.
Tomada por: Diana Cajas

II. Infraestructura Comunitaria

La Comunidad San Rafael de Alpmálag cuenta con la siguiente infraestructura física, está se encuentra ubicado en el centro poblado de la comunidad, sin embargo es importante mencionar que tanto la Escuela y el CIBV se encuentran cerradas por disposición del Gobierno Central y se observa que la infraestructura está deteriorada.

Tabla 20. Infraestructura de la Comunidad San Rafael de Alpmálag
Comunidad San Rafael de Alpmálag

Infraestructura	Cantidad	Estado
Casa Comunal	1	Bueno
Cancha	2	Malo – tierra Buena - cemento
Cancha Cubierta	0	-
Coliseo	0	-
Escuela	1	Regular - Cerrado
Establecimiento de salud	0	-
Iglesia	1	Bueno
CIBV	1	Malo – Cerrado
Infocentro	0	-
Cementerio	0	-
Parque	0	-

Fuente: Trabajo de Campo, julio, 2017.
Elaboración: Diana Cajas

Fotografía 8. CIBV de la Comunidad de San Rafael de Alpamálag



Fuente: Trabajo de Campo, julio, 2017.

Tomada por: Diana Cajas

Fotografía 9. Casa Comunal de la Comunidad de San Rafael de Alpamálag



Fuente: Trabajo de Campo, julio, 2017.

Tomada por: Diana Cajas

Fotografía 10. Iglesia de la Comunidad de San Rafael de Alpamálag



Fuente: Trabajo de Campo, julio, 2017.
Tomada por: Diana Cajas

Fotografía 11. Escuela de la Comunidad de San Rafael de Alpamálag



Fuente: Trabajo de Campo, julio, 2017.
Tomada por: Diana Cajas

4.2.1.13. Tenencia y uso de la tierra

I. TENENCIA DE LA TIERRA

Los límites de la comunidad se encuentran bien definidos, según los entrevistados se encuentran en un proceso de diálogo con las comunidades vecinas para delimitar de acuerdo a ley, ya que estos límites no constan en un mapa y/o plano, para así no tener inconvenientes.

Sin embargo, se registra que existen disputas entre las comunidades pero que responden a problemas culturales internos referente a que el danzante autóctono a donde pertenece.

Por otro lado, con respecto a la tenencia de tierras por parte de los comuneros se identificó que las tierras que pertenecen a esta comunidad antiguamente era una Hacienda, la cual fue entregadas a los trabajadores, quienes con el pasar de los años fueron heredando a sus hijos o vendiéndose entre ellos. En este sentido, las tierras han sido heredadas por el 60% de la comunidad, 20% pertenecen a sus dueños otorgados por parcelas y el 20% han sido adquiridas por compra. De igual manera, el 80% tienen escrituras, mientras el 20% (parcelas) se encuentran en proceso de legalización.

II. USO DE LA TIERRA

En función al uso de la tierra el 100% de la tierra está destinado al uso agrícola, sin embargo, esta tierra no es apta para el cultivo, ya que es arenosa y no hay un sistema de riego, a pesar de ello se cultiva con mayor frecuencia maíz, quinua, cebada.

Fotografía 12. Moradora cuidando a sus animales



Fuente: Trabajo de Campo, julio, 2017.

4.2.1.14. Seguridad Alimentaria

Los moradores la comunidad San Rafael de Alpamálag han manifestado que existe 1 tienda en la zona, la misma que abastece con alimentos de primera necesidad a la comunidad. Sin embargo, para el consumo semanal acuden los días domingos a las plazas de los cantones de

Salcedo y Pujilí para realizar las compras. Los alimentos que habitualmente compran son: atún, azúcar, sal, aceite arroz y fideo, mientras que los alimentos que producen dentro de la comunidad son: maíz, papas, frejol, cebada, alverja y quinua. Además, los animales menores que crían los comuneros son usados para el consumo familiar, estos son: gallinas y cuyes.

Fotografía 13. Cuyes



Fuente: Trabajo de Campo, julio, 2017.

Tomada por: Diana Cajas

Por otro lado, para cocinar sus alimentos utilizan leña, los cuales son recogidos del bosque cercano, el uso de gas doméstico no es habitual, sin embargo este es expedido en la tienda del sector.

Tabla 21. Seguridad alimentaria de la comunidad San Rafael de Alpamálag

COMUNIDAD	ACCESO		DETALLE COMPOSICIÓN DIETA		
	NÚMERO DE TIENDAS	A DONDE VAN A COMPRAR LA COMIDA	ALIMENTOS PRODUCIDOS EN LA COMUNIDAD	ANIMALES MENORES QUE CRÍAN - CONSUMIR	ALIMENTOS COMPRADOS
San Rafael de Alpamálag	1	Plaza del Cantón Pujilí y Salcedo	maíz, papas, frejol, cebada, alverja y quinua	gallinas, vacas	atún, azúcar, sal, aceite arroz y fideo

Fuente: Trabajo de Campo, julio, 2017.

Elaboración: Diana Cajas.

Fotografía 14. Cocina de leña
Casa de un morador de comunidad San Rafael de Alpamálag



Fuente: Trabajo de Campo, julio, 2017.
Tomada por: Diana Cajas

4.2.1.15. Vialidad y Transporte

Los caminos que comunican a la Comunidad San Rafael de Alpamálag con otras comunidades vecinas y con los cantones de Pujilí y Salcedo son tercer orden, es decir son caminos de tierras, sin lastrar, siguen senderos realizados a mano por los moradores.

Fotografía 15. Caminos de la Comunidad de San Rafael de Alpamálag



Fuente: Trabajo de Campo, julio, 2017
Tomada por: Diana Cajas



Fuente: Trabajo de Campo, julio, 2017
Tomada por: Diana Cajas

Los medios de transporte más usados en la Comunidad San Rafael de Alpacán son: camionetas y buses. El transporte que brinda servicio a la comunidad (bus) corresponde a las cooperativas cantonales que tienen las siguientes rutas:

Tabla 22. Transporte más común en la Comunidad San Rafael de Alpacán

RUTA	TRANSPORTE MÁS COMÚN				NÚMERO O TURNOS /DÍA	COOPERATIVA	COSTO DEL PASAJE
	BUS	CAMIONETA	MOTO	CARRO PROPIO			
Cantón Pujilí a la Comunidad San Rafael de Alpacán	X	X			2	Cooperativa La Merced	0.60 ctvs.
Cantón Salcedo a la Comunidad San Rafael de Alpacán	X	X			2	Cooperativa Camino Real	0.50 ctvs.

Fuente: Trabajo de Campo, julio, 2017.
Elaboración: Diana Cajas

- La Cooperativa La Merced realiza la ruta desde el Cantón Pujilí a la Comunidad San Rafael de Alpacán, el valor es de 60 ctvs. para adultos y 30 ctvs. para niños/as y estudiantes. Este bus cantonal realiza dos viajes durante el día en la mañana (6am) y la tarde (12:30am).

Fotografía 16. Bus de la cooperativa La Merced



Fuente: Trabajo de Campo, julio, 2017.
Tomada por: Diana Cajas

- La Cooperativa Camino Real, realiza la ruta desde el Cantón Salcedo a la Comunidad San Rafael de Alpamág, el valor es de 0.50 ctvs. para adultos y 0.25 ctvs. para niños/as y estudiantes. Este bus cantonal realiza dos viajes durante el día en la mañana (6am) y la tarde (12:30am).

Fotografía 17. Bus de la cooperativa Camino Real



Fuente: Trabajo de Campo, julio, 2017.
Tomada por: Diana Cajas

4.2.1.16. Principales Fiestas y Celebraciones

Los comuneros de la Comunidad San Rafael de Alpamálag celebran la fiesta del Corpus Christi, misma que suele realizador a finales del mes de mayo o en el mes de junio, esta celebración tiene el objetivo de dar gracias al Dios Sol por las cosechas. Durante las entrevistas realizadas, los comuneros manifestaron que esta fiesta es propia de las comunidades de alrededor o denominadas comunidades de “Alpamalags”, sin embargo esta celebración es compartida con otro fin y desde una perspectiva folclórica por el Cantón Pujilí y es llamada como “Fiesta de la Octava de Corpus Christi”, el personaje principal de esta fiesta es el DANZANTE.³¹

Fotografía 18. Danzante de la Comunidad de San Rafael de Alpamálag



Fuente: Archivo fotográfico Escuela Marco Tulio Varea

4.2.1.17. Programas Gubernamentales - Presencia de ONGs

Según la información proporcionada por los moradores de la comunidad desconocen de los PDOTs tanto parroquial, cantonal y provincial, a pesar que estos han sido remitidos por el Gobierno Municipal del Cantón Pujilí y han sido notificados para participar en los presupuestos participativos; provocando que no tengan ningún proyecto y/o plan de trabajo con el Municipio.

³¹ El danzante, conocido también con el nombre de “*tushug*” o sacerdote de la lluvia era el personaje que bailaba en los rituales en los que se rendía culto a los dioses como muestra de agradecimiento y gozo por las cosechas y la producción de maíz. Este culto lo hacía con los brazos abiertos, simulando ser un cóndor de los Andes. (Herrera & Monje, 2012)

Por otro lado, los moradores han manifestado que algunos son parte de los programas gubernamentales como el “bono” que es otorgado por el Ministerio de Inclusión Económica y Social – MIES, datos exactos sobre el número de beneficiarios no se pudo recopilar ya que existe un recelo por parte de los moradores para dar esta información. Adicionalmente, no se ha registrado la presencia de ONGs u organizaciones no gubernamentales que trabajen con los moradores de la comunidad.

4.2.1.18. Problemas ambientales

Los problemas ambientales que tiene la comunidad se dan por el mal uso de los desperdicios comunes y que son generados por los habitantes, sin embargo durante las entrevistas realizadas los comuneros manifestaron que existe una gran contaminación por las haciendas cercanas al sector, ya que usan químicos en los monocultivos.

Fotografía 19. Monocultivo de brócoli



Fuente: Trabajo de Campo, julio, 2017.

Tomada por: Diana Cajas

A continuación, se expondrá el panorama antes y después de la reforma educativa propuesta por el Gobierno de La Revolución Ciudadana en la comunidad de San Rafael de Alpamág, así como los efectos producidos, entendiendo que una de las acciones de la implementación de la política fue el proceso de desconcentración de los centros educativos, es decir la reubicación de las instituciones educativas; en este contexto la Escuela que pertenecía a la Comunidad, llamada Marco Tulio Varea, fue cerrada y las/los niños fueron ubicados en establecidos en los Centros Poblados de los cantones de Pujilí y Salcedo.

CAPÍTULO V

5. CAMBIOS PRODUCIDOS POR LA REFORMA EDUCATIVA DEL GOBIERNO DE LA “REVOLUCIÓN CIUDADANA” EN EL MODELO EDUCATIVO EN EL CANTÓN PUJILÍ Y LA COMUNIDAD SAN RAFAEL DE ALPAMÁLAG

5.1. Metodología

La metodología utilizada para conocer los efectos de las reformas educativas del gobierno de la Revolución Ciudadana en la Comunidad de San Rafael de Alpamálag, se apoyó en la ejecución de un grupo focal y la aplicación de entrevistas personalizadas a moradores de la comunidad, así como ex profesores de la Escuela Fiscal Anexa Marco Tulio Varea; resaltando que se realizaron las gestiones necesarias para contar con un criterio de las autoridades distritales, sin embargo no fue posible por ya que adujeron que no se encuentran autorizadas para exponer un juicio al respecto.

Fotografía 20. Grupo Focal



Fuente: Trabajo de Campo, agosto, 2017.

Tomada por: Diana Cajas

5.2. Descripción de la situación previa a la reforma educativa de la Comunidad San Rafael de Alpamálag.

Durante el trabajo de campo se pudo observar que la comunidad se encuentra intensamente relacionada con la familia y viceversa, en este sentido ha sido dificultoso realizar una

descripción estricta de la situación previa y actual entre ambas dimensiones; ratificando que la vida familiar es tratada desde la comunidad, así resaltar la importancia de la vida comunitaria en estos pueblos.

5.2.1. Organización comunitaria

➤ Interacción con objetivos comunes

De acuerdo a las entrevistas realizadas y la información recopilada durante el grupo focal, la Comunidad de San Rafael de Alpamálag antes de la reforma educativa tenía como objeto común “*el trabajo de la escuela y el trabajo por la escuela*”, sin embargo estas dos acciones siempre se realizaron a través de la minga comunitaria. A continuación se describe estas dos aseveraciones:

I. El trabajo de la escuela, se refiere al trabajo que realiza la escuela para la comunidad, los diversos proyectos comunitarios que se gestionó a través de la institución educativa, los cuales permitieron que los comuneros mejoren sus condiciones de vida de las familias; estos proyectos comunitarios tuvieron la colaboración de ONGs y de los distintos niveles de gobierno; entre los proyectos comunitarios que se idéntico y que fueron gestionadas a través de la escuela fueron:

- **Adquisición de un terreno para la comunidad y escuela.**- está compra fue gestionada a través de la organización Ejército de Salvación³², quién apoyo económicamente a la comunidad y escuela, con el fin de adquirir un bien para posteriormente centrarse en proyectos agrícolas o ganaderos (animales menores). Este terreno fue utilizado en primera instancia para el cultivo de maíz, chochos y cebada, con los recursos adquiridos a través de estos se planteó el proyecto de crianza de cuyes.

³² El Ejército de Salvación, un movimiento internacional, es una parte evangélica de la Iglesia Cristiana Universal. Tomado de la página oficial de la institución. Ver en: <http://www.ejercitodesalvacion.ec/quienes-somos/>

Fotografía 21. Luego de la cosecha de chochos
Proceso de des-choche realizado dentro de la Escuela Marco Tulio Varea



Fuente: Archivo fotográfico Escuela Marco Tulio Varea

- **Proyecto de crianza de cuyes**, de igual manera este fue gestionado a través de la organización Ejército de Salvación, quién apoyo económicamente a los moradores para la construcción de cuyeras, así como a la escuela Marco Tulio Varea; sin embargo, estos recursos económicos también fueron adquiridos a través de las cosechas realizadas en el terreno, las mismas que eran realizadas a través de mingas comunitarias.

Una vez construidas las cuyeras, se reorganizo el trabajo y se destinó parte del terreno para el cultivo de alfalfa que servía posteriormente para alimentar los cuyes que estaban bajo el cuidado de la escuela, ya que las labores (siembra, cuidado y cosecha) se encontraban repartidas entre los docentes de la institución, los padres de familia, niños y niñas de la escuela.

Fotografía 22. Cuyera perteneciente a la Escuela Marco Tulio Varea



Fuente: Archivo fotográfico Escuela Marco Tulio Varea

De acuerdo, a las versiones de los padres de familia este proyecto de cunicultura, era único en el sector y enseñaba a los niños a conocer el campo, quienes al ser entrevistados comentaron que el trabajo de los maestros no solo se basó en la enseñanza de una educación formal sino también complementaban sus horas con el trabajo en campo, las cuales se asemejan con las actividades diarias del comunero del sector.

Versión de un ex estudiante de la escuela Marco Tulio Varea:

“...Cortábamos la hierba, para que los cuyes estén gordo, cuando estaban gordos los cuyes, todos comíamos...”

II. Trabajo por la escuela, este se refiere al trabajo que realizaba la comunidad para escuela, los moradores han manifestado que la labor para la construcción de la escuela se realizó desde varios años atrás, desde que está comenzó a funcionar en la hacienda de quien lleva el nombre.

Versión de un comunero de la comunidad San Rafael de Alpamálag:

“...Comenzamos a trabajar juntos, la comunidad, los niños de ese entonces...la escuelita era de paja y poco a poco fue cambiando hasta que salió de la hacienda y construimos en el terreno de la comunidad una de cemento...”

Por otro lado, es importante mencionar que la construcción de la escuela tuvo el apoyo de los diferentes niveles de gobiernos, adicionalmente fue gestionada de manera particular por los comuneros con ONG y organizaciones no gubernamentales, quienes aportaron con la infraestructura, material didáctico, implementación tecnológica entre otros.

Fotografía 23. Escuela Marco Tulio Varea, año 2012



Fuente: Archivo fotográfico Escuela Marco Tulio Varea

Uno de los trabajos que la comunidad y los padres de familia realizaban era el arreglo de las instalaciones de la institución educativa, estas la realizaban a través de mingas, las cuales consistían en arreglar: los huertos escolares, pintar la institución, sembrar en el terreno de la comunidad, entre otras.

Fotografía 24. Padres de familia participando de una minga en beneficio de la Escuela Marco Tulio Varea



Fuente: Archivo fotográfico Escuela Marco Tulio Varea

Fotografía 25. Comuneras participando de una minga en beneficio de la Escuela Marco Tulio Varea



Fuente: Archivo fotográfico Escuela Marco Tulio Varea

➤ **Estructura Social, Comunicación entre sus miembros**

De acuerdo a la información recopilada los comuneros manifestaron que la estructura social de la comunidad era fuerte y existía una buena comunicación entre los moradores, quienes

participaban activamente en las diferentes actividades: mingas, fiestas, reuniones, misa y/o eventos deportivos.

Fotografía 26. Festejo de los comuneros



Fuente: Archivo fotográfico Escuela Marco Tulio Varea

Un actor importante que se pudo identificar que contribuía con el fortalecimiento de la estructura comunitaria e incentivaba a la participación de los miembros es el maestro – educador – profesor, quien era parte de la comunidad por su trabajo constante sea a nivel educativo o para acompañar en la gestión y ejecución de los proyectos.

Fotografía 27. Reunión de padres de familia



Fuente: Archivo fotográfico Escuela Marco Tulio Varea

➤ **Culturalmente Constituido**

La comunidad de San Rafael de Alpamálag según sus moradores compartían características comunes, lo cual les permitía identificarse como parte de esta comunidad, a continuación se expondrá dos actividades que se realizaba anualmente en la comunidad, en las cuales estaba incluida la participación de la escuela:

- *Fiestas del Corpus Chisti.*- La comunidad de San Rafael de Alpamálag festeja la fiesta al Sol, en tributo a las cosechas recibidas en ese año. Está fiesta en la Comunidad duraban tres días, sin embargo desde que cerraron la escuela solamente dura un día. A continuación se expondrá cómo se organizaba la fiesta con participación de la escuela.

Primer día (Viernes), los niños y niñas de la comunidad participaban en las comparsas (acuden delegaciones a nivel cantonal) organizadas por las autoridades del Cantón Pujilí.

Fotografía 28. Niños de la escuela Marco Tulio Varea, luego del desfile. Año 2012



Fuente: Archivo fotográfico Escuela Marco Tulio Varea

Fotografía 29. Niños de la escuela Marco Tulio Varea, luego del desfile. Año 2011



Fuente: Archivo fotográfico Escuela Marco Tulio Varea

Segundo día (Sábado), los niños y niñas de la comunidad conjuntamente con sus padres y la comunidad participaban en las comparsas (acuden delegaciones a nivel nacional) organizadas por las autoridades del Cantón Pujilí. Posterior a esto, acudían a la comunidad para continuar con la celebración, en la cual realizaban “castillos o palos encebados”.

Fotografía 30. Participación de la Comunidad en las Fiestas Cantonales



Fuente: Archivo fotográfico Escuela Marco Tulio Varea

Tercer día, las familias utilizan los trajes originales y autóctonos del danzante que pertenecen a la comunidad, y posteriormente participaban en el encuentro de todas las comunidades de Alpamalags, el cual se realiza en el Cantón Pujilí. Las familias, llevan comida para compartir luego del evento y regresan a la comunidad para terminar con la celebración mediante baile.

Fotografía 31. Danza en la Comunidad de San Rafael de Alpamálag



Fuente: Archivo fotográfico Escuela Marco Tulio Varea

- *Paseos comunitarios.*- La escuela Marco Tulio Varea entre las actividades académicas realizaba un paseo al final de cada año lectivo, en el cual participan los moradores. Se puede aducir que era una tradición que la comunidad salga de paseo con la escuela, el lugar de preferencia que visitaban era el Santuario de la Virgen de Agua Santa, ubicado en el Cantón Baños. Los comeros llevaban “cucayos” para servirse, los mismos que eran compartidos en una mesa general por todos los viajeros; es importante mencionar que el costo de transporte era gestionada por la institución educativa y la contribución por parte de los moradores era mínima.

Fotografía 32. Pase a la Ciudad a Baños, año 2012



Fuente: Archivo fotográfico Escuela Marco Tulio Varea

Fotografía 33. Pase a la Ciudad a Baños, año 2011



Fuente: Archivo fotográfico Escuela Marco Tulio Varea

5.2.2. Familia

En San Rafael de Alpacán, la familia era parte de la vida comunitaria, es por ello que en el caso de existir algún inconveniente con algún morador o familia, estos problemas eran tratados en las asambleas comunitarias, con el fin de solucionar y/o orientar; mientras en el caso de existir algún festejo familiar (bautizo, matrimonios, confirmaciones, entre otros), estos

contaban con la participación de toda la comunidad, quienes contribuían con “jochas”³³ para la fiesta. En este sentido, la escuela como parte de la comunidad también participaba de estas celebraciones y viceversa.

Fotografía 34. Festejo de la Comunidad, en la cual participaban los docentes de la escuela



Fuente: Archivo fotográfico Escuela Marco Tulio Varea

³³ **Jochas.**- para los moradores de la comunidad de San Rafael de Alpamálag son entendidas como la contribución voluntaria para la ejecución de la fiesta, el mismo que debe ser retribuido cuando el voluntario realice otro celebración; observando así que existe un sistema de reciprocidad comunitaria.

Fotografía 35. Festejo por el día del Niño



Fuente: Archivo fotográfico Escuela Marco Tulio Varea

La escuela cumplía un papel importante dentro la familia, ya que como se mencionó anteriormente el rol de la escuela era acompañar en los distintos proyectos comunitarios que beneficiaban directamente a las familias de San Rafael de Alpamág, en este contexto, durante la recopilación de información se pudo identificar que existió un proyecto en particular destinado a la familia, el cual fue concebido desde la escuela: huertos escolares y familiares.

Huertos escolares y familiares.- este proyecto fue promovido por la escuela y consistió en primera instancia en la elaboración de huertos escolares, se destinaba una parte de la institución educativa para el cultivo de: frutillas, maíz, col, zanahoria, cebolla, rábanos, lechugas, acelgas, taxo, pimientos, brócoli, remolacha, habas, chochos y papas, estos productos eran sembrados, cultivados y cosechados por los niños y profesores; se resalta que estos alimentos se utilizaban para la alimentación diaria de los infantes que era preparada por las madres de familia que se organizaban en mingas semanales para cocinar.

Fotografía 36. Cosecha de rábanos



Fuente: Archivo fotográfico Escuela Marco Tulio Varea

Fotografía 37. Cuidado de habas



Fuente: Archivo fotográfico Escuela Marco Tulio Varea

Fotografía 38. Cosecha de habas



Fuente: Archivo fotográfico Escuela Marco Tulio Varea

Fotografía 39. Niños y maestra desgranando habas, para su posterior consumo



Fuente: Archivo fotográfico Escuela Marco Tulio Varea

Adicionalmente, los productos cosechados eran repartidos a todos los niños de la escuela para que compartan con sus familias, lo cual contribuye con la economía familiar, al igual que las semillas eran compartidas para el uso de la comunidad.

Fotografía 40. Distribución de semilla con la comunidad



Fuente: Archivo fotográfico Escuela Marco Tulio Varea

5.3. Descripción de la situación actual de la Comunidad San Rafael de Alpamálag.

Para la descripción de la situación actual de la Comunidad San Rafael de Alpamálag luego de cierre de la Escuela Marco Tulio Varea, se utilizará las versiones de los moradores recogidas en las entrevistas y durante la ejecución del grupo focal, adicionalmente se mencionará algunos aspectos que fueron identificados a través de la observación directa y el registro fotográfico.

5.3.1. Organización comunitaria

Durante el trabajo realizado se pudo identificar que la organización comunitaria se encuentra debilitada, según los comuneros el desaparecimiento de la escuela ha provocado que varias familias salgan de la Comunidad San Rafael de Alpamálag, el objetivo común que era “*el trabajo de la escuela y el trabajo por la escuela*”, repentinamente se vio modificado al “*trabajar cada quien por su lado*”, siendo partícipes de la destrucción de la escuela a nivel simbólico, cultural y social.

El trabajo de la escuela para la comunidad se vio perjudicada y con ello los proyectos comunitarios desaparecieron, tanto en la gestión para nuevos proyectos como el seguimiento (trabajo) de los proyectos existentes, estos se registraron fotográficamente. Es así que:

- *El terreno de la comunidad y escuela*, actualmente se encuentra abandonados, la comunidad ya no cultiva en el mencionado bien y este se encuentra sin utilización. Los comuneros han mencionado que ya no cultivan en este terreno, ya que varias familias han salido (vivir) a los poblados donde se encuentran las instituciones educativas, entre ellos: Pujilí y Salcedo.

Versión de un comunero de la comunidad San Rafael de Alpamálag:
“...*Con guaguas y perros se han ido de una vez (...) se fueron botando la casa con tal de ver a los guaguas...*”

Fotografía 41. Terreno de la Comunidad y Escuela - abandonados



Fuente: Trabajo de Campo, julio, 2017.

- *Proyecto de crianza de cuyes*, de igual manera este proyecto ya no continúa en la escuela, ya que la sostenibilidad se perdió desde que la comunidad y la escuela dejaron de cultivar alfalfa.

Versión de una comunera de la comunidad San Rafael de Alpamálag
“*aquí era la cuyera, aquí cocinábamos también el desayuno y almuerzo escolar (...) nos organizábamos por mamases, la madre de familia cocinaba el café y el almuerzo (...) los huertos escolares servían para los niños, sembraban los profesores con los niños, ellos les enseñaban también a cultivar, entonces eso cuando crecían utilizábamos para hacer las ensaladas, las sopas. Se cultivaba zanahoria, rábanos, lechugas, coles, de todo teníamos (...) ahora es*

triste (...) nos hace ve ver botado la escuela, antes todo era bulla de los niños y ahora todo es una montaña”

Fotografía 42. Aspecto actual de la cuyera de la escuela



Fuente: Trabajo de Campo, julio, 2017.

Sobre lo que se denominaba como el *Trabajo por la escuela*, los comuneros han manifestado que la comunidad dejaron de trabajar conjuntamente, que las mingas comunitarias dejaron de ejecutarse, al igual que la estructura social, ya que dicen que observan que la participación comunitaria ha disminuido.

Versión de una comunera de la comunidad San Rafael de Alpamág:
“...sufríamos nosotros cada que pasábamos por la escuela, en las reuniones ya no había el director que nos converse las cosas, nos hacía comprender algunas cosas, dialogaba con nosotros (...) trabajábamos con los profesores hacíamos mingas, hacíamos paseos a Baños, arreglábamos la escuelita y también trabajábamos juntos por la escuelita...”

5.3.2. Familia

La familia al igual que la comunidad también se vio afectada por el cierre de la escuela Marco Tulio Varea, ya en primer lugar algunas migraron a los poblados, donde se encuentran las instituciones educativas, lo cual significo la desvinculación con la comunidad; actualmente comuneros manifiesta que los problemas ya no son tratados a través de la asamblea y que las celebraciones ya no aglutina a la comunidad.

A continuación, se presentan algunas fotografías del estado actual de la infraestructura de la escuela:

Fotografía 43. Comedor escolar



Fuente: Trabajo de Campo, agosto, 2017.

Fotografía 44. Interior de un aula



Fuente: Trabajo de Campo, agosto, 2017.

Fotografía 45. Juegos Infantiles



Fuente: Trabajo de Campo, agosto, 2017.

Fotografía 46. Fachada Interna de la escuela



Fuente: Trabajo de Campo, agosto, 2017.

Los proyectos de los Huertos escolares y familiares en la actualidad ya no funcionan, de acuerdo a la información recopilada los comuneros aducen que la alimentación de los niños ha cambiado “ahora solo comen golosinas y ya no comida del campo”, adicionalmente la economía familiar ha sufrido alteraciones, ya que el aporte diario para que los niños vayan a las escuelas en los centros poblados exige de transporte y alimentación extra.

Fotografía 47. Huertos escolares

ANTES



ACTUAL



Fuente: Archivo fotográfico Escuela Marco Tulio Varea y Trabajo de Campo, agosto, 2017.

Fotografía 48. Fachada de la escuela

ANTES



ACTUAL



Fuente: Archivo fotográfico Escuela Marco Tulio Varea y Trabajo de Campo, agosto, 2017.

Fotografía 49. Cancha de la Escuela

ANTES



ACTUAL



Fuente: Archivo fotográfico Escuela Marco Tulio Varea y Trabajo de Campo, agosto, 2017.

5.4. Análisis de los efectos de la reforma educativa del Gobierno de la “Revolución Ciudadana” en el desarrollo comunitario de la Comunidad San Rafael de Alzamán.

Desde la perspectiva Occidental la educación es sinónimo de civilización y cultura, ya que a través de la aprehensión del conocimiento permite a los seres humanos abandonar su estado “irracional”. Es así que, el sistema educativo formal se ha legitimado de tal forma que otras prácticas educativas –cómo la educación informal o no formal- quedan anuladas frente a este sistema; debido a la carencia de cientificidad que ésta requiere. El sistema educativo formal se ha expandido desde el centro hacia la periferia, imponiéndose como modelo único que debe ser impartido a través de unidades o instituciones educativas bajo un régimen institucionalizado.

La universalización del sistema educativo formal desde el centro hacia la periferia no toma en cuenta particularidades de cada población, más bien trata de estandarizar y educar a todos en base al conocimiento científico, dejando de lado otras formas de concepción de mundo. En primer lugar, el sistema educativo no toma en cuenta aspectos específicos como: culturales, sociales y formas de vida. En segundo lugar, quienes acceden al sistema educativo no ingresan en igualdad de condiciones, ya que el conocimiento no solo proviene de la educación formal. En tercer lugar, el hecho que se garantice el acceso a la educación esto no significa que los conocimientos sean aprehendidos y aplicados por los estudiantes.

Cómo se mencionó en el primer capítulo la educación es un eje primordial del desarrollo, pues ha permitido supervivencia y alcanzar mejores condiciones de vida. A lo largo de la historia todos los pueblos han educado, han obtenido su conocimiento desde las experiencias empíricas hasta llegar al conocimiento institucionalizado a través de centros educativos. Al igual que la educación formal, el desarrollo se ha institucionalizado cómo discurso, de tal forma que se considera un modelo a seguir.

Como plantea Arturo Escobar, el discurso del desarrollo se ha enfocado en el crecimiento y la acumulación de capital; desde esta perspectiva se afianza la idea que los países que se encuentran en el centro deben ayudar a la periferia a salir del subdesarrollo, ya que por sí mismos no podrían lograrlo. En este proceso se fueron tipificando a las personas como:

pobres, iletradas, etc.; temas que de manera progresiva se han convertido en objeto de estudio, pues son considerados como problemas a consecuencia de la mala distribución del capital. Adicional, desde el estado se plantean políticas que pretenden mitigar estas condiciones.

Cómo lo manifiesta Tortosa, después de la época neoliberal el retorno del Estado, implicó que éste enfocara sus políticas inclusivas hacia toda la población con la finalidad de garantizar los derechos de los ciudadanos. Desde la perspectiva de este autor el desarrollo ha generado un *mal desarrollo*, es decir el discurso del mismo fracasa debido a que no logra satisfacer las necesidades de la población y en consecuencia se genera un *mal vivir*.

Escobar considera que el discurso de desarrollo nunca toma en cuenta las particularidades culturales de cada población, partiendo de esta idea que manifiesta el autor se puede decir que el desarrollo ha generado una disrupción dentro las comunidades afectando y anulando prácticas ancestrales. Partiendo de esta idea la Reforma educativa impulsada por el Gobierno de la Revolución ciudadana, trae consecuencias negativas en las comunidades del país, debido a que la educación no tiene un enfoque holístico, no toma en cuenta elementos y prácticas culturales presentes en estas comunidades fragmentando de esta manera la organización y el tejido social.

Estas políticas de reformas educativas (desarrollistas) no han tomado en cuenta la cosmovisión indígena, el idioma y prácticas culturales propias de la población y han implantado e impuesto un régimen académico homogéneo a las distintas realidades de los pueblos de Ecuador, lo cual ha perjudicado la vida comunitaria y más aún la educación comunitaria que asemeja con la propuesta de la nueva concepción de Paulo Freire, donde esta no debe enseñar sino dialogar y reflexionar.

Este fue el caso de la Comunidad San Rafael de Alpamág, una comunidad rural, que tenía su propia forma de vida, su propia concepción desarrollo, en la cual la escuela cumplía un papel fundamental para la articulación comunitaria. La educación que se impartía en esta institución educativa no era la convencional o formal sino era una educación que involucraba la enseñanza formal con la experiencia de vida cotidiana de la comunidad; sin embargo esta realidad no fue tomada en cuenta durante la reforma educativa, provocando el desvanecimiento de la vida comunitaria.

6. CONCLUSIONES

El Gobierno de la Revolución Ciudadana en su afán de lograr sus metas y propuestas planteadas en el Plan Decenal de Educación, ha implementado varias políticas que han reformado la educación en el Ecuador, sin embargo muchas de estas acciones han sido implementadas desde los escritorios de los servidores que han estado a cargo de las mismas, sin considerar la realidad de los pueblos y comunidades; provocando desequilibrio de la vida comunitaria, pérdida de identidad colectiva y en varios casos desestructuración familiar. Siendo así, que todos los logros alcanzados han sido cuantificados numeralmente de acuerdo a lo establecido: cobertura y calidad, los cuales no permiten observar los efectos en las comunidades, en especial el referente al cierre de las instituciones educativas en los sectores rurales.

Los movimientos indígenas que defienden la interculturalidad y prevalencia de los pueblos y nacionalidades en nuestro país han luchado históricamente por la defensa de los derechos de las diferentes culturas. Con respecto a la educación se logró el reconocimiento e instauración de la Educación Intercultural Bilingüe, la cual prometía la inclusión de las particularidades y riqueza de la cosmovisión y forma de vida de los diferentes pueblos, en otras palabras una educación propia de los pueblos; sin embargo, la propuesta educacional del Gobierno de Revolución Ciudadana ha desconocido estos logros, implantando una educación homogenizante que ha desestructurado la organización comunitaria y ha provocado la pérdida de la identidad cultural de los pueblos y nacionalidades.

La escuela Marco Tulio Varea cumplió un papel importante dentro de la Comunidad San Rafael de Alpamág, el tipo de educación que se impartía en esta institución educativa es semejante a la propuesta por el autor Paulo Freire, ya que el proceso educacional consistía no solo de impartir la una educación formal sino dialogar con la comunidad, padres de familia y estudiantes, quienes eran considerados como sujetos; la reforma educativa propuesta por el Gobierno de Revolución Ciudadana a más de provocar la desestructuración del tejido social ha provocado que la educación se enmarque a un modelo exógeno, donde el individuo solo es parte del proceso de enseñanza como objeto.

Durante las entrevistas realizadas se puede percibir que los comuneros de la Comunidad San Rafael de Alpamálág se encuentran inconformes con las reformas educativas ejecutadas por el Gobierno de Revolución Ciudadana, ya que consideran que han sido perjudicados en diversos aspectos, a saber:

- Los padres de familia de la comunidad que tienen a sus hijos en las instituciones educativas ubicadas en el Cantón Pujilí consideran que los egresos son mayores que cuando los niños estudiaban en la escuela de la Comunidad, lo cual no favorece a la economía del hogar, pues deben salir a trabajar en actividades como la albañilería y/o ventas ambulantes, abandonando el trabajo en el campo (agricultura).
- Los comuneros de San Rafael de Alpamálág, manifiestan que el cierre de la Escuela Marco Tulio Varea ha ocasionado que los moradores de la comunidad de alejen y la organización social que existía decaiga, adicionalmente ha provocado que los proyectos comunitarios que existían en el lugar se paralicen y en varios casos desaparezcan.
- Sobre el tipo de educación, los padres de familia de este sector expresan que el proceso de enseñanza que se impartía en la Escuela Marco Tulio Varea era mejor e integral a diferencia del proceso de enseñanza que reciben los niños y niñas en las Unidades Educativas urbanas; ya que en la primera escuela la educación utilizaba los lineamientos académicos generales y conocimientos de la vida comunitaria, plasmados en los distintos proyectos del sector que se realizaban: cuidado y cultivo de los huertos comunitarios, acuicultura y agricultura.

En este contexto, los moradores de la Comunidad San Rafael de Alpamálág desearían que se pueda reabrir la Escuela Marco Tulio Varea, petición que también es compartida como parte de una de las conclusiones de esta investigación, pues se ha evidenciado que la institución educativa no solo ha cumplido el papel de educar sino de fortalecer el tejido social de la comunidad.

7. BIBLIOGRAFÍA

- Agencia de Noticias Andes. (15 de Enero de 2015). *La educación es una de las apuestas más fuertes de la Revolución Ciudadana, en Ecuador*, págs.
<http://www.andes.info.ec/es/noticias/educacion-es-apuestas-mas-fuertes-revolucion-ciudadana-ecuador.html>.
- Araujo, M. D., & Bramwell, D. (2015). Cambios en la política educativa en Ecuador desde el año 2000. *EDUCATION FOR ALL GLOBAL MONITORING REPORT*, 1-22.
- Asamblea Nacional del Ecuador. (21 de enero del 2010). *Decreto Ejecutivo 196. Regulación del Sistema de Educación Intercultural Bilingüe*. Quito.
- Barrantes, S. (s.f.). *Desarrollo: sostenido, sostenible, sustentable, ¿O simplemente desarrollo?* Perú.
- Cálix, A. (2016). *Los Enfoques de Desarrollo en América Latina – hacia una Transformación Social-Ecológica*. México: Fundación Friedrich Ebert.
- Calvo, T. (2003). ¿Por qué y cómo educar? Paideía y política en Aristóteles. *Revista de Filosofía*, 9-21.
- Carvajal, A. (2011). *Apuntes sobre desarrollo comunitario*. España: Eumed.net.
- CONAIE. (s.f.). *Confederación de Nacionalidades Indígenas del Ecuador*. Recuperado el 22 de Octubre de 2017, de <https://conaie.org/quienes-somos/>
- Constitucional del Ecuador . (2008).
- Daiber, B., & Hourtar, F. (2012). *Un paradigma poscapitalista: El bien común de la Humanidad*. Panamá: Ruth Casa Editorial.
- de la Torre, L. M., & Sandoval, C. (2004). *La Reciprocidad en el Mundo Andino: el caso del pueblo de Otavalo*. Quito: Abya Yala.
- Delval, J. (2006). *Aprender en la vida y en la escuela. Ciudadanía y escuela. El aprendizaje de la participación*. Madrid: Morata.

- Durkheim, E. (1976). *Educación y sociología. La educación como socialización*. Salamanca: Sigüeme.
- Durkheim, E. (2001). *La división social del trabajo*. Barcelona: Akal.
- Echeverría, B. (1998). *La modernidad de lo barroco*. México: Era.
- Echeverría, B. (2001). *Definición de la Cultura*. México: Itaca.
- Escobar, A. (2007). *La invención del Tercer Mundo: construcción y deconstrucción del desarrollo*. Venezuela: Fundación Editorial el perro y la rana.
- Freire, P. (1970). *Pedagogía del Oprimido*. Tierra Nueva: Siglo XXI.
- Freire, P. (2004). *La educación como práctica de la libertad*. Buenos Aires: Siglo Veintiuno.
- Furtado, C. (1968). *Teoría política y desarrollo económico*. México: Siglo Veintiuno Editores.
- Guillén, A. (s.f.). Modelos de desarrollo y estrategias alternativas en América Latina. s.l.
- Herrera, S., & Monje, E. (2012). *EL DANZANTE, ÍCONO CULTURAL DE LA FIESTA DE LAS OCTAVAS DE CORPUS CHRISTI DE PUJILÍ*. Ecuador: Ecuador Oculto.
- Informe a la UNESCO de la Comisión Internancional sobre la Educación para el siglo XXI. (s.f.). *La educación encierra un tesoro*. Francia: UNESCO.
- Jaeger, W. (2001). *Paideia: Los Ideales de la Cultura Griega*. México: Fondo de Cultura Económica.
- Kaplun, M. (1998). *Periodismo cultural. La gestión cultural ante los nuevos desafíos*.
- Kaplun, M. (2005). *Los Tres Modelos de Educación*. Guatemala: SERJUS.
- Krainer, A. (2002). *Educación intercultural bilingüe en el Ecuador*. Quito: Abya-Yala.
- Krainer, A. (2010). La educación intercultural en Ecuador: logros,. En O. Kaltmeier, J. Ströbele-Gregor, T. Valiente, A. Krainer, W. Gutierrez, & U. v. Gleich, *Fortalecimiento de Organizaciones Indígenas América Latina: Construyendo interculturalidad:*

- Pueblos Indígenas, Educación y Políticas de Identidad de América Latina.* (págs. 38-43). Frankfurt: Deutsche Gesellschaft.
- Losa, A. (. (2009). *Modelos de desarrollo en América Latina.* Murcia: Universidad de Murcia.
- Lupa Fiscal. (2014). *Plan Decenal de Educación y el enfoque de Derechos a través del presupuesto público.* Quito: Grupo FARO.
- Martínez, L. (2002). *Desarrollo rural y pueblos indígenas: aproximación al caso ecuatoriano.* Quito.
- Ministerio de Educación del Ecuador. (2012). *ESTÁNDARES DE CALIDAD EDUCATIVA: Aprendizaje, Gestión Escolar, Desempeño Profesional e Infraestructura.* Quito: MINEDUC.
- Ministerio de Educación del Ecuador. (2015). *Rendición de cuentas. Coordinación Zonal 7. ZONA 7: MINEDUC.*
- Ministerio Educación del Ecuador. (2006). *Plan Decenal del Ecuador 2006 -2015.* Quito: MINEDUC.
- Morín, E. (1990). *Introducción al pensamiento complejo.* España: Gedisa.
- Morín, E. (1999). *Los siete saberes necesarios para la educación del futuro.* Francia: Santillana.
- Naranjo, E. (2009). *Análisis de la evolución histórico-cultural del proyecto de desarrollo comunitario en la Parroquia Salinas de la provincia de Bolívar, 30,* 118-124. Quito.
- Odina, T. A. (2009). *Educación Intercultural Perspectivas y propuestas.* Madrid: Editorial Universitaria Ramón Aceres.
- Pedro, H. D. (s.f.). *Pensamiento Educativo de Aristòteles.* Obtenido de [https://www.google.com.ec/url?sa=t&rct=j&q=&esrc=s&source=web&cd=3&cad=rja&uact=8&ved=0ahUKEwi-74ySz6zWAhWBOCYKHSv5ArsQFggvMAI&url=http%3A%2F%2Frevistas.um.es%](https://www.google.com.ec/url?sa=t&rct=j&q=&esrc=s&source=web&cd=3&cad=rja&uact=8&ved=0ahUKEwi-74ySz6zWAhWBOCYKHSv5ArsQFggvMAI&url=http%3A%2F%2Frevistas.um.es%2F)

2Fdaimon%2Farticle%2FviewFile%2F14281%2F13761&usg=AFQjCNFjwKMFuzJ9
e9_cM3tZNCrFtTqIug

- Pico, J. (1999). *Cultura y modernidad: seducciones y desengaños de la cultura moderna*. Madrid: Alianza.
- PNUD. (2016). *Informe sobre Desarrollo Humano 2016*. New York.
- Pozo, A., Alvarez, M., Navas, L., & Otero, J. (2004). *La educación como objeto de conocimiento*. Madrid: Boblioteca Nueva.
- Ramírez, A., Sánchez, J., & García, A. (2003). El desarrollo sustentable: interpretación y análisis. *Revista del Centro de Investigación*, 55-59.
- Real Academia de la Lengua . (2004). *Diccionario Ilustrativo Latín-Español/ Español-Latín*. Barcelona: SPES.
- Rubio, J. A. (2006). A vueltas con el desarrollo comunitario: características, reflexiones y retos. *Cuadernos de Trabajo Social*, 287-295.
- Salas, J. (2012). *Historia general de la educación*. México: Red Tercer Milenio.
- Sandoval, C., & De la Torre, L. (2004). *La Reciprocidad en el Mundo Andino: el caso del pueblo de Otavalo*. Quito: Abya Yala.
- Secretaria Nacional de Planificación y Desarrollo. (2013). *Informe de Seguimiento y Evaluación del Proyecto Unidades Educativas del Milenio Zona 4-Pacífico*. Zona 4: SENPLADES.
- Sen, A. (1996). Capacidad y Bienestar. En M. Nussbaum, & A. Sen, *La calidad de vida* (págs. 54-100). México: Fondo de Cultura Económica.
- Sierra, N., & Tibán, A. (15 de 04 de 2015). *La educación intercultural bilingüe en el Ecuador: historia, balance y perspectivas*. Recuperado el 05 de septiembre de 2017, de Red de Conocimientos de Abya Ayala: <http://www.reduii.org/cii/?q=node/109>

- Tortosa, J. M. (2001). *El juego global: Maldesarrollo y pobreza en el capitalismo mundial*. Barcelona: Icaria Antrazyt.
- Touriñán, J. (1996). *Análisis Conceptual de los Procesos Educativos*. «Formales», «No Formales» e «Informales». Salamanca: Universidad de Salamanca.
- Tünnermann, C. (2008). *Modelos educativos y académicos*. Nicaragua: HISPAMER.
- UNESCO. (2012). *La Educación para el Desarrollo Sostenible en acción*. Francia: ONU .
- Universidad San Rafael de Landiva. (s.f.). *La Educación*. *Obtenido de Concepto de la educación*. Obtenido de http://biblio3.url.edu.gt/Libros/didactica_general/1.pdf
- Vacacela, I. C. (2015). El conflicto entre la CONAIE y la Revolución Ciudadana. *La línea de fuego: Pensamiento Crítico*, 1.
- Vargas, G. (2010). La cosmovisión de los pueblos indígenas. *Patrimonio Cultural*, 108-115.
- Vásquez, J. A., Betancourt, A., Chávez, G., Maza, J., Herrera, G., & Zuñiga, N. (2014). Análisis de la reforma educativa en el Ecuador. *QUIPUKAMAYOC*, 201-207.
- Walsh, C. (2009). *Interculturalidad, Estado, Sociedad: Luchas (de) coloniales de nuestra época*. Quito: Abya-Yala.

8. ANEXOS

8.1. ENTREVISTAS UTILIZADAS PARA LEVANTAMIENTO DE INFORMACIÓN – LÍNEA BASE

8.1.1. ENTREVISTAS DIRIGIDO A LOS COMUNEROS

FECHA:

NOMBRE DEL ENTREVISTADO:

TELÉFONO:

CARGO / POSICIÓN EN LA COMUNIDAD:

1. Ubicación y características generales de la población.

1.1. ¿A qué distancia queda su vivienda de la escuela?

a) Escuela que asistente los niños/as de la comunidad:

b) Escuela de la comunidad:

2. Demografía

2.1. ¿Cuántas familias viven en su casa? Y cuántas personas tiene cada familia?

2.2. ¿Hay personas que vienen a menudo a visitarlo? ¿Cada cuánto? ¿Quiénes son?

2.3. ¿Pertenece a alguna nacionalidad o son parte de algún pueblo indígena? ¿Cómo se auto identifican?

3. Problemas limítrofes

3.1. Tiene usted algún problema de linderos con sus vecinos. Si es así, ¿De qué tipo?

3.2. ¿Desde hace que tiempo tiene este problema? y ¿Qué está haciendo para solucionar este problema?

4. Dinámica de la población

4.1. Migración

4.1.1. ¿Hay personas de su familia que se ha ido a vivir a otra parte?

_____ NO

_____SI A dónde?

_____ Otro país

_____ Otra provincia

_____ Otra ciudad / pueblo

_____ Otro lugar, describa:

4.1.2. ¿Por qué motivo se han ido a vivir a otro lugar?

4.1.3. ¿Hay personas que en el último año han venido a vivir en la comunidad?

Cuántos son, de dónde han venido y por qué razones?

5. Organización social en la población

5.1. ¿Cómo se comunican las cosas importantes dentro de la comunidad? ¿Hay asambleas, reuniones, etc.? Si es así, ¿cada que tiempo las realizan?

5.2. ¿Usted o algún miembro de su familia pertenecen a alguna asociación u organización?

6. Tenencia de la tierra

6.1. Si la tierra es suya, ¿tiene usted escrituras o es posesionario?

6.2. ¿Tiene una sola propiedad o más en la comunidad? Detalle

7. Agua

7.1. ¿De dónde obtiene el agua que consume (para tomar y cocinar)?

7.2. ¿De dónde obtiene el agua para el aseo, para lavar la ropa, los platos, etc.?

7.3. ¿Si paga por el agua, cuánto paga al mes?

7.4. ¿Le da algún tratamiento al agua antes de tomarla?

8. Servicios básicos

8.1. ¿Tiene electricidad en su vivienda?

8.2. ¿En la comunidad hay teléfonos convencionales?

8.3. ¿Hay señal de celular en la comunidad, de qué operadora? ¿Tiene señal en su casa?

8.4. ¿En su casa tienen internet? Si no lo tiene, ¿a dónde va cuándo necesita este servicio?

9. Salud

9.1. ¿Qué tipo de infraestructura sanitaria tiene en su vivienda?

___ Baño ___ Letrina ___ No tiene Otro _____

9.2. ¿En dónde desembocan las aguas residuales - servidas?

___ Pozo séptico ___ Pozo ciego ___ Alcantarillado Otro _____

9.3. ¿Tiene servicio de recolección de basura? Si es así, ¿Cada cuánto pasa recolector?

9.4. Si no tiene servicio de recolección de basura, ¿qué hace usted con sus desechos?

10. Salud

10.1. ¿Cuándo alguien de la familia enferma, a dónde lo lleva? ¿A qué distancia queda?

10.2. ¿En la comunidad hay sobador, curandero? Si es que hay, ¿Usted y su familia se atienden con esta persona?

11. Educación

11.1. ¿En la comunidad hay establecimientos educativos? ¿Cuántos y a qué distancia quedan de su casa? ¿Se encuentra funcionando el establecimiento? ¿Es público o privado?

11.2. ¿Sus hijos estudian? ¿Dónde? En caso de estudiar fuera de la comunidad, ¿A qué distancia quedan los establecimientos educativos de su casa?

12. Vialidad y transporte

12.1. Generalmente ¿Cómo se transportan (bus, camioneta, carros propios, etc)?

12.2. ¿Qué línea de transporte público pasan por aquí?, ¿Con qué frecuencia pasan y a dónde van?

12.3. ¿Cuánto cuesta el pasaje a los diferentes destinos?

13. Seguridad alimentaria

13.1. ¿Qué alimentos generalmente consumen en su casa?

13.2. ¿Dónde compran los alimentos que no producen? ¿A qué distancia queda de su casa?

13.3. ¿En la comunidad hay tiendas?

13.4. ¿Con qué combustible cocina en su casa? ¿Cómo y a qué precio obtienen este combustible?

14. Fiestas tradicionales

14.1 ¿Qué tipo de celebraciones hay en el comunidad? ¿Qué fecha? ¿Qué realizan durante la celebración?

15. Economía de la zona

15.1. ¿Cuál es el ingreso mensual de su familia?

15.2. ¿Alguien de su familia cobra o cobraba el bono de desarrollo humano?

16. ¿Usted sabe sobre algún problema de contaminación presenta en el territorio de la comunidad? Detalle y que lo originó.

8.1.2. ENTREVISTAS DIRIGIDOS A LOS LÍDERES COMUNITARIOS

Fecha:

Nombre del entrevistado: _____

Teléfonos del entrevistado: _____ Edad: _____

Cargo / Posición en la Comunidad: _____

1. Ubicación y características generales de la comunidad

1.1 ¿Cómo se encuentra organizado el territorio?

____ Comunidad

____ Caserío

____ Barrio

____ Comuna

____ Cooperativa

____ Otro, detalle: _____

____ Pre-cooperativa

1.2 ¿La comunidad está legalizada?

____ No

____ Si, con qué institución _____

____ Está en trámite de legalización, con qué institución _____

1.3 ¿Si está legalizada, bajo qué figura?

____ Comunidad

____ Comuna jurídica

____ Comunidad indígena

____ Otro, detalle: _____

1.4 ¿Cuándo se creó y/o fundó la comunidad?

1.5 ¿A qué distancia queda el centro poblado de la comunidad? ¿Cómo se llama el centro poblado?

2. Demografía

2.1 ¿Cuántas personas viven en la comunidad?

2.2 ¿Cuántas familias viven en la comunidad?

2.3 ¿Cuántas personas en promedio tienen las familias en esta comunidad?

2.4 ¿Hay personas que vienen a menudo a visitar familiares o por otra razón? ¿Cada cuánto? ¿Cuántas personas en promedio? ¿Quiénes son?

2.5 ¿Si es una cooperativa o pre cooperativa, cuántos socios tiene? (conseguir lista de socios)

2.6 ¿Pertencen a alguna nacionalidad o son parte de algún pueblo indígena? ¿Cómo se auto identifican?

3. Problemas limítrofes

3.1 ¿Aquí en la comunidad hay algún problema de linderos entre los vecinos? O ¿de la comunidad con otras comunidades?

3.2 Si es así, ¿Qué tipo de problema tienen?

3.3 ¿Desde hace cuánto tiempo tienen este problema?

3.4 ¿Qué están haciendo para solucionar este problema?

4. Dinámica de la población

4.1 Migración

4.1.1 ¿Hay personas de la comunidad que se han ido a vivir a otra parte?
___ NO

___ SI A Dónde? ___ Otro país

___ Otra provincia

____ Otra ciudad/ pueblo. Describa:

4.1.2 ¿Las personas que han salido de la comunidad, cuántas aproximadamente son, o qué porcentaje de la población representan?

4.1.3 ¿Cuáles han sido sus motivos?

4.2 Organización social en la población

4.2.1 ¿Tienen directiva, de qué tipo y cada cuanto se elige? Por favor detalle sus miembros

NOMBRE	CARGO	TELÉFONOS
	Presidente	
	Vicepresidente	
	Secretario	
	Tesorero	
	Vocal	

4.2.2 ¿Cuál es el mecanismo que usa la comunidad para tomar decisiones?

Consenso__ votación__ decide la directiva__

Decide otra persona de la comunidad__ Otra forma (detallar):

4.2.3 ¿La directiva coordina sus actividades con la Junta Parroquial, la Tenencia Política, el Municipio, el Consejo Provincial o con quién?

ENTIDAD CON LA QUE COORDINA	SI	NO	¿CUÁL?	ESPECIFICAR EL PROYECTO/PROGRAMA
Consejo Provincial				
Municipio				
Junta Parroquial				
Tenencia Política				

Ecuador Estratégico				
ONG				
Institución Pública				

4.2.4 ¿Qué organizaciones sociales hay en la comunidad? Y ¿quiénes las dirigen?

ORGANIZACIÓN	SI	NO	NOMBRE	NOMBRE DEL PRESIDENTE / DIRECTOR	TELÉFONO
Asociaciones (gremiales, artesanales, etc.)					
Comités pro mejora					
Asociaciones de profesores					
Comités de Padres de familia					
Asociaciones de género					
Juntas de agua					
Asociaciones de mujeres					

4.2.5 ¿Qué porcentaje de la comunidad asiste a las asambleas o reuniones?

4.3 Planes de desarrollo y Ordenamiento Territorial - PDOTs

4.3.1 ¿Conocen los PDOTs de la parroquia, del cantón y de la provincia?

4.3.2 ¿Saben cómo incluir proyectos de la comunidad en los PDOTs de los Gobiernos Locales? ¿Qué proyectos han incorporado en dichos planes?

4.4 Tenencia de la tierra

4.4.1 ¿Qué porcentaje aproximado de las personas de la comunidad tienen tierras o solares propios?

4.4.2 ¿De las personas que tienen tierras y/o solares propios, qué porcentaje aproximado tiene escritura?

4.4.3 ¿Cómo han adquirido las tierras la mayoría de propietarios o poseedores de la comunidad?

FORMA DE ADQUISICIÓN	% DE PROPIETARIOS /POSESIONARIOS
Compra	
Herencia	
Donación de sus padres en vida (partición entre hijos)	
Adjudicación del INDA/IERAC/MAGAP u otro	
Otra, describa	

4.4.4 ¿Cuál es la extensión de la comunidad, con qué limita en todos sus costados?

Norte: _____

Sur: _____

Este: _____

Oeste: _____

5. Agua

5.1 ¿De dónde obtiene la comunidad el agua para sus diferentes usos?

TIPO DE FUENTE	% DE FAMILIAS: PARA CONSUMO	% DE FAMILIAS: PARA ASEO	UBICACIÓN DE LA FUENTE / PROVEDOR
Pozo profundo			
Ojo de agua /Vertiente			
Tanquero			
Agua lluvia			
Otra (detalle)			

5.2 ¿Cómo se abastecen de agua las viviendas de la comunidad?

FORMA DE ABASTECIMIENTO	% DE FAMILIAS
Tubería dentro de las casas	
Baldes	

Tanqueros	
Recolecta agua lluvia	
Otra (detalle)	

5.3 ¿Qué tratamiento le dan al agua antes de tomarla las familias de la comunidad?

TRATAMIENTO	% DE FAMILIAS
Hierven el agua	
Le ponen cloro	
Ninguno	
Otro (detalle)	

6. Servicios básicos

6.1 ¿Qué porcentaje de viviendas de la comunidad tiene electricidad?

6.2 ¿El servicio eléctrico es de buena o mala calidad (sufren cortes, tienen luz solo unas horas en el día, tienen variaciones de voltaje)?

6.3 ¿De dónde obtienen la energía eléctrica?

FUENTE DE ABASTECIMIENTO	% DE FAMILIAS
Red pública	
Paneles solares	
Generador	
Planta eléctrica	
Otra (detalle)	

6.4 ¿Qué porcentaje de viviendas de la comunidad posee alcantarillado?

6.5 ¿Hay señal de celular en la comunidad, de qué operadora?

6.6 ¿Hay telefonía fija en la comunidad?

6.7 ¿Qué tipo de infraestructura sanitaria tienen las viviendas de la comunidad?

TIPO DE INFRAESTRUCTURA SANITARIA	% DE FAMILIAS
Baño dentro de casa	
Letrina	
Ninguna	
Otra (detalle)	

6.8 ¿Esta infraestructura de las viviendas en dónde desemboca?

DESAGUE DE INFRAESTRUCTURA SANITARIA	% DE FAMILIAS
Pozo séptico	
Pozo ciego	
Al aire libre	
Al río (detalle el nombre del río)	
A otros cuerpos de agua (esteros, acequias, etc.)	
Otra (detalle)	

6.9 ¿La comunidad tiene servicio de recolección de basura? Si es así, ¿Cada cuánto pasa el recolector y a qué institución pertenece?

6.10 El recolector atiende solo al centro poblado o también a las viviendas alejadas? Qué porcentaje aproximado de las viviendas de la comunidad cuentan con este servicio?

6.11 ¿Qué hacen con la basura las familias que no cuentan con este servicio?

TRATAMIENTO DE DESECHOS	% DE FAMILIAS
Queman la basura	
Entierran los plásticos y usan como abono lo orgánico	
Entierran todo junto	
Botan en cualquier parte	
Otra (detalle)	

7. Salud

7.1 ¿La comunidad tiene establecimientos de salud? De qué tipo son y en qué horario funcionan?

7.2 ¿En la comunidad hay curanderos, sobadores, parteras, etc.?

8. Educación

8.1 ¿En la comunidad hay establecimientos educativos? ¿Cuántos y qué oferta educativa tienen?

8.2 ¿A dónde van mayoritariamente a estudiar los niños y adolescentes de la comunidad?

8.3 En su comunidad cuántas personas calcula usted que tienen:

_____ Ninguna (Analfabetos)

_____ Terminada la primaria

_____ Terminada la secundaria

_____ Estudios universitarios

9. Vialidad y transporte

9.1 Generalmente ¿Cómo se transportan las personas de la comunidad (bus, camioneta, carros propios, etc.)?

9.2 ¿Qué líneas de transporte público pasan por aquí?, ¿Con qué frecuencia pasan y a dónde van?

9.3 ¿Cuál es el sitio al que van la mayoría de personas con más frecuencia? ¿A cuánto tiempo queda?

9.4 ¿Cuánto cuesta el pasaje a los diferentes destinos?

10. Uso de Recursos Naturales

10.1 Uso de la tierra

HA TOTALES DE LA COMUNIDAD	
----------------------------	--

USO AGRÍCOLA (CULTIVOS, INVERNADEROS)	
USO PECUARIO	
OTRO USO (DETALLE)	

11. Seguridad alimentaria

11.1 ¿En la comunidad hay mercados o tiendas en los que se puedan comprar alimentos?

11.2 De estos alimentos ¿Cuáles se producen en la comunidad?

11.3 ¿En dónde compran generalmente las familias los alimentos que no están disponibles en la comunidad? A qué distancia queda y cómo se transportan?

11.4 ¿Qué porcentaje de familias crían animales? Qué tipo de animales? ¿Son para autoconsumo o para venta?

ANIMALES	% DE FAMILIAS	PARA CONSUMO	PARA VENTA
Gallinas			
Chanchos			
Patos			
Ganado			
Porcinos			
Otra (detalle)			

12. Fiestas Tradicionales

12.1 ¿La comunidad celebra alguna fiesta, con qué motivo?

12.2 Si es así, ¿cuándo es, cómo celebran y cuánto tiempo dura la celebración?

12.3 La comunidad participa de otras fiestas de la parroquia, el cantón o la provincia, ¿de cuáles?

13. Economía de la zona

13.1 ¿A qué se dedica la mayoría de las personas de la comunidad? De qué viven?

PRINCIPALES ACTIVIDADES ECONÓMICAS	% DE PERSONAS
Agricultura	
Ganadería	
Empleo fijo	
Empleo temporal	
Artesanía	
Turismo	
Transportista	
Otra (detalle)	

13.2 ¿Qué productos agrícolas se producen en la comunidad?

13.3 ¿Hay agua de regadío en la Comunidad? ¿Qué porcentaje de comuneros son beneficiarios?

13.4 ¿Cuál es el ingreso mensual (aproximado) promedio de una familia en la comunidad?

13.5 ¿En la comunidad hay personas que cobran el bono de desarrollo humano, qué porcentaje de la población lo cobra?

14. Proyectos productivos y de desarrollo comunitario

14.1 La comunidad o alguien de la comunidad tiene algún proyecto productivo en marcha o está tramitando la realización del algún proyecto?

_____No

_____Si, detallar:

17.2 Este atractivo turístico ¿es actualmente aprovechado solo por los miembros de la comunidad?

17.3 ¿Cuántas personas calcula que lo visitan al mes?

17.4 La comunidad o alguien ¿cobra a quien lo visita? Si es así ¿Cuánto cobran?

17.5 ¿Con qué infraestructura turística cuenta la comunidad?

17.6 ¿En la comunidad se hacen artesanías? Si las hacen ¿de qué tipo? Y ¿Con qué material?

17.7 ¿Cuántas personas o familias de la comunidad se dedican a esto?

18. Riesgos

18.1 Usted sabe sobre algún problema de contaminación presenta en el territorio de la comunidad? Detalle y que lo originó.

19. Presencia ONG´s

19.1 ¿En la comunidad hay alguna ONG? Y si es así, ¿Cuál es y qué proyecto está llevando a cabo?

8.2. GUÍA DE PREGUNTAS UTILIZADAS EN EL GRUPO FOCAL Y/O ENTREVISTAS

8.2.1. GUÍA DE PREGUNTAS UTILIZADAS EN EL GRUPO FOCAL – COMUNEROS

¿Cómo construyeron la escuela Marco Tulio Varea?

¿Qué actividades se realizaban en la escuela Marco Tulio Varea?

¿Cuéntenme del terreno de la escuela? ¿Qué hacían? Y Ahora ¿qué paso con ese terreno?

¿Cuéntenme de los paseos de la comunidad que eran organizados por la escuela? ¿Qué hacían?
Y Ahora ¿sale la comunidad algún paseo?

¿Cuéntenme de las fiestas de la comunidad que eran organizados por la escuela? ¿Qué hacían?
Y Ahora ¿Cómo organizan las fiestas?

¿Cuéntenme de los huertos que tenía la escuela? ¿Qué hacían?

¿Qué proyectos comunitarios ha orientado la escuela anteriormente?

¿Cuál era el papel de la escuela dentro de la comunidad?

¿Cómo era la vida comunitaria cuando la escuela estaba abierta?

¿Cuándo la escuela estaba abierta, como era la relación entre la escuela y la familia?

¿Qué organización o ONG ha intervenido en el desarrollo comunitario y de la escuela?

¿Qué ha pasado con la infraestructura de la escuela?

¿Qué es lo que más extrañan de la escuela?

¿Qué sintieron cuando les comunicaron que iban a cerrar la escuela?

¿Qué acciones realizaron para impedir que cierren la escuela?

¿Cómo es la vida comunitaria ahora que la escuela está cerrada?

¿Actualmente, cómo es la relación entre la escuela y la familia?

¿Cuáles son los problemas que tienen actualmente los padres de familia de la comunidad para que sus hijos puedan acceder a la escuela?

¿Cuáles son los problemas que tienen actualmente los niños de la comunidad para acceder a la escuela?

¿Qué piensan de las reformas educativas, están de acuerdo con el cierre de la escuela?

¿Consideran que la educación que impartían en la escuela Marco Tulio Varea era mejor que la que reciben actualmente?

¿Cuándo gastaban más cuando estaba abierta de la escuela Marco Tulio Varea o ahora que los niños acuden a escuelas fuera de la comunidad?

¿Antes los niños que terminaban la escuela Marco Tulio Varea a que se dedicaban y ahora a que se dedican?

¿Antes que problemas tenía la comunidad y ahora?

¿Qué sienten al ver la escuela cerrada, que siente al ver que la escuela que tanto les consto ahora se encuentra deteriorándose?

¿Les gustaría que vuelvan abrir la escuela?

¿Qué les dirían a las autoridades de educación con respecto a la escuela?

8.2.2. GUÍA DE PREGUNTAS UTILIZADAS EN LAS ENTREVISTAS A LOS EX MAESTROS.

¿Cuánto tiempo ejerce la docencia Ud.?

¿Cómo calificaría las reformas educativas ejecutadas por el Gobierno de la Revolución Ciudadana, con respecto a la centralización de la educación?

¿Cómo se construyó la escuela de la comunidad?

¿Qué actividades se realizaban en la escuela?

¿Cuál era el papel de la escuela dentro de la comunidad?

¿Cómo era la vida comunitaria cuando la escuela estaba abierta?

¿Cuáles fueron los efectos del cierre de la escuela comunitaria?

¿Cómo calificaría el proceso de educación actual?

¿Cuál era el rol del maestro en la comunidad?

¿Cuáles son los problemas que enfrentan actualmente los niños, familias y la comunidad al respecto de las reformas educativas?