

UNIVERSIDAD POLITÉCNICA SALESIANA

SEDE QUITO

CARRERA:

EDUCACIÓN INTERCULTURAL BILINGÜE

Trabajo de titulación previo a la obtención del título de: LICENCIADO EN
CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN CON MENCIÓN EN DOCENCIA BÁSICA
INTERCULTURAL BILINGÜE.

TEMA:

LA PROFESIONALIZACIÓN DE DOCENTES INTERCULTURALES
BILINGÜES Y SU INCIDENCIA EN EL ÁMBITO EDUCATIVO. ESTUDIO DE
CASO EN LA PARROQUIA MIGUEL EGAS CABEZAS DEL CANTÓN
OTAVALO.

AUTOR:

TÚPAC AMARU JIMBO MUENALA

DIRECTORA:

DIANA YANETH ÁVILA CAMARGO

Quito, marzo del 2015

**DECLARATORIA DE RESPONSABILIDAD Y AUTORIZACIÓN DE USO
DEL TRABAJO DE TITULACIÓN**

Yo, autorizo a la Universidad Politécnica Salesiana la publicación total o parcial de este trabajo de titulación y su reproducción sin fines de lucro.

Además, declaro que los conceptos, análisis desarrollados y las conclusiones del presente trabajo son de exclusiva responsabilidad del autor.

Quito, marzo 2015.

Túpac Amaru Jimbo Muenala

1002504437

DEDICATORIA

A las futuras generaciones de estudiantes de la carrera de Educación Intercultural Bilingüe.

AGRADECIMIENTO

Agradezco a la Universidad Politécnica Salesiana por ser parte de mí caminar en esta refrescante experiencia académica que nutre indudablemente mi horizonte artístico-pedagógico para permitirme continuar mi vida con intensidad.

De la misma manera, agradezco toda la paciente asesoría de nuestra tutora de tesis Diana Ávila porque a través de diálogos y reflexiones nos dio las pistas necesarias para encontrar el camino adecuado en esta investigación. Así mismo, gracias, doy a los compañeros y compañeras docentes que me permitieron incondicionalmente trabajar con ellos y ellas durante el trabajo de campo, involucrándome en su espacio de acción profesional para que pudiera ser parte de sus experiencias y para que mis reflexiones se complementen en la práctica educativa comunitaria.

Gracias, digo también a mi familia por apoyarme y asistirme de alguna manera en los diferentes momentos para que este trabajo saliera lo mejor posible. Asimismo, reconozco el apoyo que me brindaron mis compañeras y compañeros en los diferentes espacios, así: el colectivo de arte kichwa “Sumak Ruray” por las ideas compartidas en la búsqueda de darle luz y color a la memoria a través de un arte con rostro propio, de la misma manera mis compañeras y compañeros de carrera por ayudarme a recuperar el sentido de la comunidad, acción esta que trastocada de ternura me ha motivado a continuar.

A mi padre Fausto Jimbo por aportar a través de diálogos, aspectos claves para entender el proceso de una educación alternativa que reconozca la lengua y la cultura propia, a mi tío Humberto Muenala por compartirnos su experiencia, su tiempo y su biblioteca personal, a los grandes amigos de mi padre: Lenin y Samir, por mostrarme que la amistad es un sentimiento profundo que perdura en el tiempo y que además trasciende generaciones.

En fin, agradezco infinitamente a todas las personas, amigos y amigas que me apoyaron con sus opiniones, sentires, sugerencias, cuestionamientos y reflexiones en conversaciones cotidianas, porque gracias a ustedes nacieron ideas para darle un sentido “muy otro” a esta investigación.

ÍNDICE

| | |
|---|-----------|
| INTRODUCCIÓN | 1 |
| CAPÍTULO 1..... | 5 |
| LA EDUCACIÓN INTERCULTURAL BILINGÜE EN EL ECUADOR | 5 |
| 1.1 Historia de la Educación Intercultural Bilingüe..... | 5 |
| 1.1.1 Formalización de la Educación Intercultural Bilingüe (EIB) en el Ecuador | 13 |
| 1.2 Ley Orgánica de Educación Intercultural | 14 |
| 1.3 Reforma y Fortalecimiento Curricular del Ecuador..... | 16 |
| 1.4 Experiencias de Educación Intercultural Bilingüe en América Latina | 18 |
| 1.4.1 Educación Intercultural Bilingüe en México | 19 |
| 1.4.2 Educación Intercultural Bilingüe en Venezuela..... | 20 |
| 1.4.3 Educación Intercultural Bilingüe en Nicaragua | 21 |
| 1.4.4 Educación Intercultural Bilingüe en Guatemala | 23 |
| 1.4.5 Educación Intercultural Bilingüe en Colombia..... | 24 |
| 1.4.6 Educación Intercultural Bilingüe en Perú | 25 |
| 1.4.7 Educación Intercultural Bilingüe en Bolivia..... | 27 |
| 1.6 Los Salesianos en la Educación Intercultural Bilingüe del Ecuador..... | 30 |
| CAPÍTULO 2..... | 33 |
| HISTORIA DE LA CARRERA DE EDUCACIÓN INTERCULTURAL BILINGÜE DE LA UNIVERSIDAD POLITÉCNICA SALESIANA | 33 |
| 2.1 Diseño de Programas para los Pueblos Indígenas..... | 33 |
| 2.1.1 Programa Académico Cotopaxi (PAC)..... | 34 |
| 2.1.1.2 Fines y objetivos | 37 |
| 2.2 Malla curricular de la Carrera de EIB, mención Docencia Básica | 40 |
| 2.3 Lengua, Cultura y Pedagogía | 43 |
| 2.4 Expansión de Centros de Apoyo de la Carrera de EIB a nivel Nacional..... | 50 |
| 2.4.1 Centro de Apoyo Latacunga (1995)..... | 50 |

| | |
|--|-----------|
| 2.4.2 Centro de Apoyo Cayambe (2005) | 50 |
| 2.4.3 Centro de Apoyo Wasak'entsa (2005) | 51 |
| 2.4.4 Centro de Apoyo Simiatug (2006) | 52 |
| 2.4.5 Centro de Apoyo Riobamba (2008) | 52 |
| 2.4.6 Centro de Apoyo Otavalo (2003) | 52 |
| 2.5 Promociones de docentes de EIB del Centro de Apoyo Otavalo..... | 56 |
| CAPÍTULO 3..... | 59 |
| INVESTIGACIÓN DE CASO EN LA PARROQUIA MIGUEL EGAS CABEZAS DEL CANTON OTAVALO, PROVINCIA DE IMBABURA | 59 |
| 3.1 Datos generales de la parroquia Miguel Egas Cabezas (Peguche) | 60 |
| 3.1.1 El Origen de Peguche..... | 61 |
| 3.1.2 Registro de escuelas para el estudio de caso. | 61 |
| 3.1.3 Identidad cultural de la población estudiantil | 63 |
| 3.2 Percepciones de EIB en las instituciones educativas | 65 |
| 3.3 Logros y dificultades que han tenido los docentes de EIB en la práctica profesional..... | 80 |
| CONCLUSIONES..... | 84 |
| LISTA DE REFERENCIAS | 89 |
| ANEXOS..... | 93 |

ÍNDICE DE TABLAS

| | |
|---|----|
| Tabla 1. Malla curricular de la carrera | 40 |
| Tabla 2. Matriculados en el Centro de apoyo Otavalo 2003-2008 | 56 |
| Tabla 3. Graduados de las diferentes promociones del Centro de apoyo Otavalo..... | 57 |
| Tabla 4. Lista de docentes e instituciones educativas en las que trabajan. | 62 |

ÍNDICE DE FIGURAS

| | |
|---|----|
| Figura 1. Identidad de los docentes de acuerdo a su grupo cultural | 59 |
| Figura 2. Identidad de los estudiantes de acuerdo a su grupo cultural..... | 63 |
| Figura 3. Identidad de los estudiantes del grupo muestra | 64 |
| Figura 4. Lugares que les gustaría conocer a los estudiantes..... | 65 |
| Figura 5. El MOSEIB en la práctica educativa | 66 |
| Figura 6. Importancia de formación en lengua indígena durante la profesionalización | 68 |
| Figura 7. Importancia de ser docente bilingüe | 70 |
| Figura 8. Importancia de ser bilingüe a pesar de no ser docente indígena..... | 71 |
| Figura 9. Necesidad de conocer el entorno comunitario en donde trabajan los docentes..... | 71 |
| Figura 10. Propuestas pedagógicas comunitarias por parte de los docentes..... | 72 |
| Figura 11. Formación de docentes de calidad en la UPS..... | 74 |
| Figura 12. Asistencia a eventos académicos por parte de los docentes | 74 |
| Figura 13. Importancia de la identidad del docente de acuerdo a los padres de familia | 76 |
| Figura 14. Trabajo de los docentes de la UPS de acuerdo a los padres de familia | 78 |
| Figura 15. Desempeño del docente con los niños | 78 |
| Figura 16. La comunidad educativa en la elaborar los contenidos de clase | 79 |

ÍNDICE DE ANEXOS

| | |
|--|-----|
| Anexo 1. Propuesta para la Jornada Académica del Mushuk Nina | 95 |
| Anexo2. Invitación y Afiche para la jornada. | 98 |
| Anexo 3. Publicación en el diario de la UPS Jornada Académica..... | 99 |
| Anexo 4. Jornada Académica Rimarishpak Yachakushunchik, publicación en el diario del NORTE. | 100 |
| Anexo 5. Encuestas y entrevista para la recolección de información de campo..... | 101 |

RESUMEN

La presente investigación estudia la profesionalización de los docentes graduados en la carrera de Educación Intercultural Bilingüe de la Universidad Politécnica Salesiana y su incidencia en el ámbito educativo en la parroquia Miguel Egas Cabezas (Peguiche).

Este trabajo aborda elementos históricos sobre el tema de la educación indígena antes y durante la Colonia, así mismo considera datos relevantes acerca de cómo las organizaciones indígenas campesinas en el siglo XX dieron inicio al proceso de una educación alternativa con el fin de liberar a los pueblos de la explotación, la opresión, la exclusión y la negación de las cuales eran víctimas en la época.

Continúa haciendo un análisis reflexivo acerca de la lucha por revalorizar la lengua y la cultura a través de un proceso educativo propio, que surge en reflexiones generadas en la Confederación de Nacionalidades Indígenas del Ecuador (CONAIE), así en 1988 se crea la Dirección Nacional de Educación Intercultural Bilingüe (DINEIB) y seguidamente en el año 1995 se crea el Programa Académico Cotopaxi (PAC) como propuesta de la Universidad Politécnica Salesiana (UPS) conjuntamente con el Sistema de Escuelas Indígenas de Cotopaxi (SEIC) mismo que posteriormente pasó a ser la carrera de Educación Intercultural Bilingüe.

Teniendo en cuenta lo anterior, se realiza la investigación de campo en las comunidades de la parroquia Miguel Egas Cabezas (Peguiche), con los docentes graduados de la carrera de EIB del centro de apoyo Otavalo, para poder evidenciar logros, dificultades, retos, desafíos y el grado de incidencia que están generando en sus lugares de trabajo.

ABSTRACT

The following research studies about the graduated teachers' professionalization from the Bilingual Intercultural Education career of Politécnica Salesiana University and its incidence in the educational sites in Miguel Egas Cabezas (Peguche) parish.

This project starts with historical elements about the indigenous education before and after the Colonial conquest, at the same time it considers relevant data about how the peasant indigenous organization in XX century start an alternative education process so that liberate towns from the exploitation, oppression, exclusion and privation they were victims in that time.

Making a reflexive analyzes about the fight of the language and culture revaluation through own educational process which pop up in the Confederación de Nacionalidades Indígenas del Ecuador (CONAIE), in 1988 is created the Dirección Nacional de Educación Intercultural Bilingüe (DINEIB) also in 1995 is created the Programa Académico Cotopaxi (PAC) as an idea of the Politécnica Salesiana University (PSU) jointly with the Sistema de Escuelas Indígenas de Cotopaxi (SEIC) which became as Bilingual Intercultural Education career.

Taking into account that events; we develop the field research in the communities and parish in Miguel Egas Cabezas (Peguche) together the graduated teachers from our career and helper center from Otavalo. The research purpose is to show achievements, difficulties, challenges and the level of the incidence that generate in the work places

INTRODUCCIÓN

La Educación Intercultural Bilingüe (EIB) en el Ecuador es el resultado de las diferentes luchas por reivindicar los derechos de los pueblos indígenas, a partir de estas se ha logrado la creación de proyectos educativos alternativos, dirigidos hacia las nacionalidades y pueblos originarios. Se debe agregar que estas propuestas educativas surgen del apoyo y trabajo constante de las organizaciones indígenas y campesinas comunitarias. Lo que ha llevado a que los principios y fines de la EIB estén amparados en la Constitución de la República del Ecuador (2008, artículo 29), sin embargo en la práctica educativa existen algunas contradicciones respecto al ejercicio de autonomía de las mismas.

Al mismo tiempo la UPS continúa profesionalizando a través de la carrera de EIB a personas de todos los grupos socio-culturales, sin embargo es necesario para este trabajo conocer ¿De qué manera están incidiendo en el sistema educativo estos docentes interculturales? Teniendo en cuenta que esta investigación se presenta en un contexto de relaciones desiguales entre el modelo educativo nacional y la EIB en un momento en el que se cuestiona la unidad y fuerza del movimiento indígena, y en el que la Dirección Nacional de Educación Intercultural Bilingüe (DINEIB), ha perdido ese espacio propio y su parcial autonomía ganada en años anteriores.

En este contexto los docentes graduados de la carrera de EIB de la Universidad Politécnica Salesiana (UPS) se han formado con el ideal de ser autores directos y encargados de poner en práctica las propuestas educativas de la carrera en las diferentes comunidades como lo han hecho históricamente dirigentes y docentes indígenas a través de un proceso de educación alternativa, insurgente frente al poder.

Por otro lado la UPS cuenta con poca información de los profesionales de EIB del centro de apoyo Otavalo, acerca del número real de graduados y el lugar en donde están trabajando, por lo cual es relevante indagar sobre “La profesionalización de los docentes interculturales bilingües y su incidencia en el ámbito educativo”, para determinar el grado de incidencia de estos docentes en las diferentes instituciones en las que trabajan, con el fin de aportar en la reestructuración de la malla curricular actual y al contexto real de los docentes, observar logros, retos, desafíos y propuestas pedagógicas creativas que reafirmen el sentido del educador de EIB. Cabe mencionar

que en el centro de apoyo Otavalo se han graduado y continúan graduándose varias promociones a partir del año 2008 (151 estudiantes aproximadamente).

Por dichas razones esta investigación plantea como objetivo general: Revitalizar el trabajo del docente intercultural bilingüe en la actualidad, a través de una investigación que se desarrollará en la parroquia Miguel Egas Cabezas del cantón Otavalo, provincia de Imbabura y como objetivos específicos: Investigar aportes pedagógicos que realizan los profesionales de Educación Intercultural Bilingüe en el ámbito educativo. Identificar y analizar los problemas y dificultades que tienen los docentes Interculturales Bilingües para fortalecer la EIB en su ejercicio laboral. Examinar y analizar las propuestas que construyen los profesionales de Educación Intercultural Bilingüe para fortalecer la Carrera en la Universidad Politécnica Salesiana.

En esta investigación participan ocho docentes graduados, los cuales se encuentran ejerciendo su profesión en distintas instituciones educativas y en otros casos en espacios afines, por tanto se ha realizado el trabajo de campo partiendo del método descriptivo y la aplicación de herramientas metodológicas de investigación como; encuestas, entrevistas, observación en los espacios educativos y conversatorios con los docentes que estén ejerciendo la práctica profesional en las comunidades de la parroquia Miguel Egas Cabezas (Peguiche) del cantón Otavalo, provincia de Imbabura.

De esta manera para el desarrollo de este trabajo se ha utilizado la siguiente metodología de investigación; en primera instancia el método descriptivo que consiste en evaluar ciertas características de una situación particular en uno o más puntos del tiempo, es decir describe una situación, fenómeno, proceso o hecho social para formular, en base a esto, hipótesis precisas, para realizar la investigación.

Se ha trabajado también con el enfoque mixto, que no es otra cosa que la combinación entre el enfoque cualitativo y cuantitativo, estos dos procesos de investigación requieren de un manejo total de cada uno de ellos. El enfoque cuantitativo posee un esquema deductivo y lógico, formula preguntas de investigación e hipótesis para posteriormente probarlas, pretende generalizar las muestras de los resultados de sus estudios mediante muestras representativas, lleva a cabo análisis estadísticos, las herramientas utilizadas en este enfoque son los

experimentos y las encuestas. Por otro lado el enfoque cualitativo se basa en un esquema inductivo, no crea preguntas de investigación, ni prueba hipótesis preconcebidas, ya que surgen durante el desarrollo del estudio, no lleva a cabo análisis estadísticos, utiliza entrevistas abiertas y observaciones (Sampieri, Fernandez, & Baptista, 2004).

Se emplearon herramientas como las encuestas, estas se derivan del enfoque cuantitativo, mismo que da apertura para el diseño de un cuestionario, con preguntas abiertas y cerradas, con el que recolectamos información, a través de un conjunto de preguntas ordenadas dirigidas a la población de estudio, con el fin de conocer estados de opinión, características o hechos específicos.

Así mismo se realizaron entrevistas para recoger información sobre acontecimientos y aspectos subjetivos de los protagonistas de esta investigación (docentes EIB), en este proceso se han formulado cuestionarios elaborados con anticipación, sobre la temática a estudiar. Los ítems definidos fueron de carácter abierto y flexible y se realizaron de manera individual a cada participante de forma presencial.

También se realizó una serie de observaciones dentro del campo laboral de los sujetos de estudio, y procedimos a tomar apuntes, esta información fue analizada y clasificada, para describir, explicar e interpretar aquello que se observó y colocarlo en relación con otros datos. La observación no participante, permitió mirar y acercarse a los docentes en la práctica profesional dentro y fuera del aula clase.

Además se realizó un conversatorio con los docentes comunitarios y otras personas interesadas en el tema de esta investigación, para recabar información que nos aproxime al contexto educativo.

Prosiguiendo con el tema, el primer capítulo trata del proceso histórico de la Educación Intercultural Bilingüe, menciona brevemente la educación indígena antes de la Colonia, continua con el proceso de colonización en el Ecuador, y como este modelo educativo, además de haber existido desde ese tiempo siempre o casi siempre ha sido promovido por instituciones religiosas.

Este capítulo analiza también el proceso de consolidación de la EIB a partir de reflexiones generadas en el movimiento indígena, continua haciendo énfasis en las

experiencias más trascendentales de los antecedentes de la Educación Intercultural Bilingüe hasta llegar a la oficialización al interior del Ministerio de Educación y Cultura, en condición de sistema con funciones y atribuciones propias, mediante la creación de la Dirección Nacional de Educación Intercultural Bilingüe (DINEIB) en noviembre de 1988. Continúa haciendo un análisis acerca del marco jurídico y sus contradicciones en la práctica educativa actual, menciona experiencias a nivel Latinoamericano y presenta retos y desafíos de la EIB en el contexto actual.

El siguiente capítulo inicialmente se refiere a la Historia de la carrera en la UPS y como a partir de la consolidación de la DINEIB, seguidamente en el año 1995 se crea el Programa Académico Cotopaxi (PAC) como propuesta de la Universidad Politécnica Salesiana (UPS) conjuntamente con el Sistema de Escuelas Indígenas de Cotopaxi (SEIC) mismo que posteriormente se institucionalizó como carrera de Educación Intercultural Bilingüe en respuesta a los procesos educativos indígenas que estaban en pleno auge, se pensó en obtener profesionales que hayan recibido educación superior y que sean capacitados dentro de sus comunidades para que eduquen a los niños y jóvenes, de tal manera que se apropien de los puntos de dominio de los que habían sido marginados. Seguidamente se menciona también la expansión de los centros de apoyo en: Otavalo (2002), Cayambe (2004), Wasak-entsa (2004), Simiatug (2005), Riobamba (2008).

Continúa el segundo capítulo haciendo un análisis reflexivo acerca de la lucha por revalorizar la lengua y la cultura a través de un proceso educativo que prioriza la relación del docente con la comunidad a través del kichwa y la urgencia de intervenir en la malla curricular con este tema ya que los docentes han manifestado la necesidad de profundizar en el mismo para aportar a los principios de la EIB. Analiza la misión y visión de la carrera y hace mención concretamente al proceso educativo del Centro de Apoyo en Otavalo

En el capítulo tres presentamos los resultados cualitativos y cuantitativos que se determinaron en base al trabajo de campo, teniendo en cuenta las técnicas e instrumentos utilizados para este trabajo. Finalmente se ha determinado las conclusiones puntuales a las que se llegó de acuerdo a los datos obtenidos en este trabajo.

CAPÍTULO 1

LA EDUCACIÓN INTERCULTURAL BILINGÜE EN EL ECUADOR

Para referirnos a la historia de la Educación Intercultural Bilingüe es necesario empezar a conocer y tener presente que nuestros pueblos indígenas han tenido un sistema educativo desde mucho tiempo antes de la Colonia, y que este sistema, se encargaba de la formación de los individuos de diferentes y complejas maneras, enfatizando el respeto hacia los intereses colectivos, pero sobre todo consistió en la profunda comprensión de la naturaleza y el principio totalizador que organizaba la relación hombre-naturaleza-cosmos.

1.1 Historia de la Educación Intercultural Bilingüe.

Durante el Incario la educación de hombres y mujeres adquirió un sentido de clase, esta se impartía en establecimientos concebidos especialmente para cumplir esa función, los Yachay Wasi estaban destinados a los jóvenes varones de la nobleza y los Aklla Wasi, destinados a las mujeres de la nobleza.

Sin embargo, es importante mencionar que mientras la formación de la mujer ocupó un plano subordinado, preparándola para las tareas domésticas y el cuidado de los hijos (esfera privada), los varones se formaban como administradores de la economía, la política y la guerra, también eran los responsables de las grandes obras de construcción agronomía y riego (esfera pública). Y en el área de las artes, se formaban los instructores de la artesanía y otras expresiones estéticas, hombres y mujeres de la nobleza.

Dicho sistema educativo funcionó gracias a la presencia de hombres con preparación específica, portadores de una concepción del mundo muy particular, llamados *Amauta*, en su pensamiento se incluía el grado más avanzado de la cultura Kichwa, según Ileana Almeida y Martha Bulnes los Amautas fueron:

Poetas de extraordinaria habilidad memorística y dominaron todos los géneros literarios, conocían las leyes, los estatutos y las ordenanzas, y además estaban encargados de preparar a los jóvenes en artes marciales. Guiaban y transmitían el conocimiento de los oficios y ritos

sagrados, lo que incluso les permitió “leer” el movimiento de los astros (Almeida & Bulnes , 1995, pág. 15).

En el Tawantin Suyu se formaron también personas con responsabilidades específicas, que debían contar con una preparación previa para cumplir sus actividades. Ejemplo de estos son los *Kipukamayuk*, los *Chaskis* y los *Mitmak*

Los Kipukamayuk, estaban encargados de transmitir información referida al aspecto estadístico por medio de los *Kipu*: sistema de nudos, colores y formas convencionales.

Los Chaskis, eran mensajeros al servicio del Inka, estaban entrenados para realizar una constante y rápida comunicación, y memorizar los variados mensajes que transmitían oralmente.

Los Mitmak, grupos de población que sustituían a moradores inadaptados del sistema incásico, y cuya misión consistía en establecer en el territorio de destino las leyes, cultura y lengua oficiales.

Característica digna de destacarse del sistema educativo del Tawantin Suyu fue sobre todo, la estrecha relación entre el conocimiento y su aplicación a la realidad. El aprendizaje teórico se aplicaba a las necesidades cotidianas, a los principales problemas y requerimientos de la sociedad. Esta vinculación de la cultura y la sociedad dio vida a innumerables mitos y leyendas, a reflexiones religiosas y filosóficas, utopías e hipótesis con contenido científico, y a considerables prácticas de la cotidianidad.

Tiempo después consolidada la conquista, se inicia con el proceso de colonización en el Ecuador, implementando un modelo educativo promovido bajo los criterios europeos, por instituciones religiosas, que nunca concibieron la misma como un mecanismo de liberación para los pueblos originarios, peor aún para reafirmar la identidad cultural y social, contrariamente el principal interés era evangelizar a las poblaciones originarias e incorporarlos a sus creencias y organización económica y social por medio del cual se permitían oprimir a estos pueblos.

Concluida la conquista, las autoridades españolas establecieron una nueva política educativa dirigida a los pueblos conquistados, al igual

que en la época anterior, las principales motivaciones de esta se fundaron en la necesidad de facilitar la gestión política y social recién iniciada, en la cual el adoctrinamiento religioso ocupaba un lugar importante. Interesaba ‘re- educar’ al pueblo indio atendiendo a los principios ideológicos del conquistador (Almeida & Bulnes , 1995, pág. 18)

En ese sentido es importante señalar el gran interés que daban los españoles a la lengua Kichwa como un recurso para la dominación y como estos se vieron forzados a aprender para poder ejercer su autoritarismo y convertir a los pueblos indígenas en bilingües y cristianos como herramienta principal de posterior dominación.

Los españoles decidieron fomentar la generalización del kichwa y promoverlo como lengua de todos los indios. Sobre todo la iglesia y la administración local realizaron el milagro: en un país (Ecuador) con al menos 16 lenguas ancestrales distintas, una fue privilegiada y generalizada. El kichwa entonces, se constituyó una vez más en un instrumento imprescindible; se requería tanto aprenderlo como enseñarlo (Almeida & Bulnes , 1995, pág. 18).

Durante este tiempo desaparecen los Yachak Wasi y Aklla Wasi (centros de formación masculino y femenino) y se instauraron escuelas, colegios y seminarios, todos ellos dirigidos por religiosos como un ademán caritativo y no como un derecho social, además, la mayoría de la población indígena no podía ingresar a estos centros educativos sino solamente la nobleza.

Al respecto Ileana Almeida y Martha Bulnes plantean que, las reglas religiosas de los colonizadores se impusieron a los indígenas, la educación se constituyó en uno de los medios más importantes de imposición ideológica. Las nuevas instituciones de educación cambiaron los valores sociales, los ideales morales, se menospreciaron las culturas directamente vinculadas al entorno natural, las cuales pasaron a una situación de culturas clandestinas sin posibilidades de desarrollarse (1995).

De la misma manera Patricio Guerrero dice “el adoctrinamiento colonizador pretendía acabar de una vez con la fuerza que ha permitido a nuestros pueblos tejer la vida, la afectividad, el poder que habita dentro del corazón” (Guerrero, 2012), es

decir, el sentido comunitario propio en la historia de los pueblos indígenas, a través de una educación que para nada podía aportar a la liberación cultural sino al contrario mantenerlos bajo el dominio y el poder de los colonizadores. En definitiva, la colonia significó el sometimiento total y en lo que a educación se refiere solo pretendían adoctrinar a los pueblos indígenas a través del catecismo transculturizante bajo el pretexto de civilizarlos a la manera occidental, coartando el derecho a tener una visión crítica.

Pasaron algunos siglos, hasta la época de la República en el año de 1833, el presidente Juan José Flores (1830-1834) promulga una ley que pretende establecer escuelas para niños kichwas en las que se enseñen los fundamentos principales de la religión, los primeros principios morales, los de urbanidad, a leer y escribir correctamente, las primeras reglas de aritmética y la constitución del Estado.

En ese contexto continúa entonces la situación de olvido de educación para el niño indígena hasta los tiempos de García Moreno (1861-1865). Este presidente entusiasta de la cultura y educación francesa, trajo al país a los célebres Hermanos Cristianos y les entregó la educación primaria y secundaria. Las universidades estaban firmes en manos de los Jesuitas desde 1862. Los hermanos crearon a insistencia del presidente, un colegio anexo a sus escuelas para la formación de maestros indígenas (De la Torre L. , 1992, pág. 11).

Podemos decir entonces que no han sido suficientes los intentos, incluso desde el poder para educar al indígena, a lo mejor hacía falta también una propuesta seria cargada de principios ideológicos propios, que realmente manifestaran los sentires y necesidades culturales y pedagógicas urgentes para ese tiempo, propuestas que liberen y rechacen la opresión a la que involuntariamente estuvieron sometidos los pueblos indígenas pero que también se compartan en la conciencia social.

Posteriormente, en el año de 1895, luego de la revolución Liberal en el Ecuador se avizoran tiempos nuevos con un horizonte diferente para estos pueblos, se registra un avance notable en política educativa al instaurarse la educación laica y estatal, además de incrementarse el número de escuelas en el país. Incluso, Eloy Alfaro (1897-1901) decretó que los dueños y patrones de las haciendas y obrajes donde

trabajaban más de veinte indios contrataran un maestro para alfabetizarlos (Almeida & Bulnes , 1995, pág. 22).

Esto consta en un acta interpretativa de su interesante constitución de 1906; tampoco se logró mucho con este decreto, y no hay documentación sobre lo que ocurrió al respecto (De la Torre L. , 1992, pág. 11).

A pesar de que el decreto de Alfaro era esperanzador, no se lograron consolidar las ideas y por lo tanto se hacía imposible practicarlas, se vivía una época de terrible explotación hacia el indígena y por otro lado el perfil discriminador de la propuesta que era “civilizar” e integrar a los pueblos indígenas al desarrollo de la nación. Era imposible en un contexto así, que se diera cumplimiento al decreto, además de la imposibilidad de controlar este al interior de las haciendas y porque finalmente no se crearon políticas adecuadas de acuerdo a las especificidades culturales. “En los años 1914 y 1922 vienen dos misiones alemanas para la reforma de la escuela primaria y la formación del magisterio, pero no consideran la educación del indio” (De la Torre L. , 1992, pág. 11)

En 1945, la Constitución del Ecuador reconoce además del castellano el uso de la lengua materna kichwa en las escuelas indígenas. Y en estos mismos tiempos se fundó la Federación Ecuatoriana de Indios (FEI), siendo la primera organización nacional indígena del Ecuador dirigida por Dolores Cacuango, con el apoyo de sindicatos campesinos y sus camaradas del partido comunista, mismos que fueron parte activa en la organización y ejecución de las escuelas sindicales en las zonas rurales de Cayambe.

A pesar de las enormes dificultades, estas escuelas eran muy apreciadas por la gente y dieron muy buenos resultados académicos, finalmente en el año de 1963 la Junta Militar de Gobierno ordena el cierre definitivo de las mismas bajo el pretexto de que los docentes no tenían preparación y que las escuelas funcionaban en “chozas miserables”, indudablemente estas escuelas funcionaban en la clandestinidad, razón por la que se encontraban en precarias condiciones, además la realidad de las escuelas fiscales no era muy diferente. Lastimosamente nada se pudo hacer frente a la represión total del poder a pesar de la resistencia (Rodas , 1989, pág. 45).

Casi simultáneamente con las escuelas de Cayambe, se estableció en Ecuador la Misión Andina, proyecto financiado y auspiciado por Naciones Unidas, y solicitado por el gobierno de Galo Plaza. La política de la misión dirigida en su primera fase a los indígenas y a continuación al sector campesino en general fue de orden desarrollista e integracionista.

A pesar de que muchas de sus actividades tuvieron aspectos interesantes, la ignorancia y el analfabetismo fueron vistos como causas y no como consecuencias del subdesarrollo de los campesinos, y el indio fue considerado un freno al progreso general de la sociedad, por lo que debía dejar atrás todo lo indígena e integrarse al objeto de los programas de desarrollo (Almeida & Bulnes , 1995, pág. 24).

Este tipo de concepciones retrogradadas acerca de los indígenas, no ha permitido que se logren acuerdos interculturales que realmente acepten y trabajen con la diferencia, que se legitimen los saberes y derechos, entre ellos el derecho a la autonomía de una educación propia que reconozca valores lingüísticos y culturales a través de la pedagogía.

Luego se hace un convenio con el Instituto Lingüístico de Verano (ILV) en el año de 1952 y que concluyó en 1981 según Alberto Conejo y en 1985 según otros autores. Este instituto desarrolla su labor en el campo del bilingüismo y la formación de maestros bilingües, y su política también se inscribió en el marco de la política desarrollista del momento, siendo su objetivo la evangelización y la traducción de la Biblia a las lenguas indígenas. Cabe señalar que con el Instituto Lingüístico de Verano, expulsado del país en 1985, se inauguró el Proyecto de Educación Bilingüe con respaldo estatal (Almeida & Bulnes , 1995, pág. 24).

En 1962 surgen las Escuelas Radiofónicas Populares del Ecuador (ERPE): dirigidas a la población adulta de habla kichwa, su labor se centró en las provincias de Chimborazo y Pichincha. Fue fundado por monseñor Leonidas Proaño, iniciaron un programa de alfabetización del que se beneficiaron alrededor de 20.000 indígenas y campesinos de 13 provincias del Ecuador, crearon el sistema de educación formal a distancia, además organizaron la hospedería campesina para dar albergue a cientos

de indígenas que trabajaban en la ciudad, entre otros proyectos de ayuda social que se mantienen hasta la actualidad en la provincia de Chimborazo (Templates, s.f.).

Desde 1972 funciona el Sistema Radiofónico Shuar (SERBISH): constituido por escuelas radiofónicas de los Shuar-Achuar que iniciaron con la primaria y luego fueron extendiéndose hasta incluir la secundaria. Actualmente cuentan también con un Instituto Pedagógico Intercultural Bilingüe.

En 1979 se oficializó el Sistema de Educación Radiofónico Bilingüe Bicultural Shuar que funciona con el auspicio de la Misión Salesiana, la Federación Interprovincial de Centros Shuar y Achuar, y el Ministerio de Educación. Uno de los aspectos importantes ha sido la formación de maestros indígenas y auxiliares radiofónicos.

Las Escuelas Indígenas de Simiatug empiezan a funcionar dentro de la organización indígena “Fundación Runacunapac Yachana Huasi”, cuyo campo de acción es la Parroquia Simiatug, en la provincia de Bolívar. Este proyecto ha elaborado un texto para alfabetización de los niños utilizando el sistema kichwa de escritura unificada.

Luego se crea el Sistema de Escuelas Indígenas de Cotopaxi (SEIC): este programa se inició en 1974 con el apoyo de religiosos salesianos del grupo de pastoral de Zumbahua y Chugchilan con cobertura extendida en diversas comunidades a más de la Provincia de Cotopaxi. Han organizado proyectos productivos vinculados a la educación y han formado maestros de las propias comunidades.

Como final de esta etapa se crean las Escuelas bilingües de la Federación de Comunas “Unión de nativos de la Amazonía Ecuatoriana” (FCUNAE): Comenzaron con unas pocas escuelas, en 1975, para extenderse luego a unas cincuenta comunas de la Federación. Realizaron algunas investigaciones en el campo de la historia, produjeron material didáctico en lengua kichwa para niños y formaron maestros de las propias comunidades. Este proyecto desapareció por falta de apoyo de algunos dirigentes de la organización local.

La segunda etapa de participación estatal se sitúa en 1980, año en el que se crea el Subprograma de Alfabetización Kichwa: dirigido por el Centro de Investigaciones de Educación Indígena (CIEI) de la Universidad Católica. En esos años, se gestaron diversos proyectos de educación popular y alfabetización.

En esta etapa se desarrolló el modelo educativo “MACAC” y se elaboró material para alfabetización en lenguas kichwa, Siona, Huao y Chachi, además se da inicio al proceso de unificación del sistema de escritura del kichwa. Se utilizó la lengua materna como lengua principal de educación y español como lengua de relación intercultural. Se formaron también gran parte de los futuros líderes de las comunidades indígenas.

Paralelamente al subprograma de alfabetización kichwa, dirigido por el CIEI, existió un proyecto exclusivo para la provincia de Chimborazo, Chimborazo Caipimi.

A continuación se crea el Colegio Nacional “Macac”: Inicio el programa de auto-educación bilingüe intercultural en lengua kichwa en 1986 como parte de las actividades de la Corporación Educativa “Macac”, actualmente trabaja en la revalorización cultural a la par del conocimiento científico, tiene cobertura nacional y mantiene asesoramiento permanente de la escuela bilingüe Atahualpa y de la corporación.

Luego como resultado de las experiencias educativas anteriores y de alfabetización se inicia el Proyecto de Educación Bilingüe Intercultural en 1986 con la firma de un convenio entre la GTZ, organismo de la República Federal de Alemania, y el Gobierno Ecuatoriano. Han trabajado en la elaboración de una propuesta curricular, material didáctico de educación primaria kichwa, capacitación y apoyo a las organizaciones indígenas en el campo de la promoción educativa y cultural. Han participado con la Universidad de Cuenca en la capacitación de estudiantes en la Carrera de educación bilingüe a nivel de licenciatura (Muenala H. , 2014).

En el mismo año se crea el Proyecto Alternativo de educación Bilingüe de la CONFENIAE (PAEBIC): Funciona desde 1986, ha trabajado en ocho escuelas de las provincias de Napo y Pastaza.

Surge además el convenio entre el MEC y la Confederación de Nacionalidades Indígenas del Ecuador (CONAIE), misma que con la participación de sus organizaciones miembros, preparó la propuesta educativa para el Gobierno Nacional, lo que dio como resultado la creación de la Dirección Nacional de Educación Intercultural Bilingüe (DINEIB) (Conejo, 2008, pág. 68).

1.1.1 Formalización de la Educación Intercultural Bilingüe (EIB) en el Ecuador

En nuestro país, desde la década de los sesenta e inclusive antes en algunos casos, los pueblos indígenas dan inicio a un intenso proceso organizativo que concluyó con la creación de sólidas organizaciones a nivel nacional. Es así como en 1986 surge la primera organización indígena de alcance nacional, la Confederación de Nacionalidades Indígenas del Ecuador (CONAIE), la cual ha jugado un papel referencial en la vida política ecuatoriana. Sin desconocer la diversidad de demandas que han sido desplegadas por las nacionalidades indígenas, se considera que las más importantes, por su potencial transformador, han sido dos: la creación de un estado plurinacional y, ligado a esta, el reconocimiento de sus derechos colectivos (Granda & Vacacela, pág. 2).

Conformada entonces, la CONAIE que reúne a los pueblos indígenas de la sierra y la amazonia, la Educación Intercultural Bilingüe (EIB) comienza a consolidarse en el campo educativo y además, se fortalece como propuesta política.

A partir de esto y en respuesta a las demandas de los pueblos indígenas el Estado ecuatoriano decreta la creación de la Dirección Nacional de Educación Intercultural Bilingüe (DINEIB) y de las direcciones provinciales de Educación Intercultural Bilingüe, mediante decreto ejecutivo N° 203 del 9 de noviembre de 1989 y publicado en el Registro Oficial N° 66 del 15 de noviembre del mismo año (Dietz, Mendoza, & Téllez, 2008, pág. 49).

Un elemento novedoso de este giro fue el reconocimiento de la potestad de las organizaciones indígenas en la designación de las autoridades nacionales y provinciales de la DINEIB, y sobre la base de lo anterior, la potestad de las organizaciones indígenas para formar a sus docentes y a desarrollar un currículo propio, reconocimiento que se ha convertido en un punto de referencia importante para varias organizaciones indígenas de la región andina (Granda & Vacacela, pág. 7).

En el año 1992, el Congreso Nacional reforma la Ley de Educación mediante la cual se reconoce la Educación Intercultural Bilingüe en el marco de la Ley, y se reconoce a la DINEIB la autonomía técnica, administrativa y financiera.

Es así que a partir de la oficialización de la DINEIB en el año 1988, se estableció una cogestión, por la cual las organizaciones indígenas nombran los funcionarios y mantienen autonomía respecto del Ministerio de Educación cumpliéndose así los planteamientos educativos políticos de los pueblos indígenas y afroecuatorianos pese a encontrarse en una situación de desigualdad de derechos en un sistema bifurcado y con un horizonte no definido (Walsh C. , 2009, págs. 50-51).

Actualmente se hacen intentos desde el Estado para unificar los sistemas educativos hispano y bilingüe a través de la creación en agosto del 2006 de la Subsecretaría de Educación para el Diálogo Intercultural (SEPDI), esto implica cambiar el sistema y redefinir el marco legal de la DINEIB, teniendo en cuenta que el vínculo entre estas instituciones es conflictivo desde sus inicios sobre todo porque esto ha provocado que se elimine la DINEIB como instancia descentralizada a pretexto de unificar los dos sistemas educativos en el camino de lograr la interculturalidad.

1.2 Ley Orgánica de Educación Intercultural

La DINEIB hacía parte del Sistema Nacional Educativo, razón por la que se generaron artículos en la Constitución del Estado ecuatoriano los cuales en relación con el discurso educativo dicen mucho de nuestros valores culturales, de esta manera plantearon la normativa que regularía la EIB en el país, la Ley Orgánica de Educación Intercultural Bilingüe (LOEI).

Sin embargo en la actualidad pese a la última reforma educativa (2008), existen nudos críticos entre el movimiento indígena y el régimen de turno, a lo mejor porque el sueño de padres y abuelos de tener autonomía educativa, se materializó en el año de 1989 con la creación de la DINEIB y en la actualidad esa autonomía que es muy legítima de acuerdo a la misma Constitución y a la exigencia de los derechos culturales, se ve amenazada no por los reglamentos jurídicos escritos para fortalecer la EIB sino por las incoherencias entre teoría y práctica cotidiana de la Educación Intercultural Bilingüe en el Ecuador.

En ese contexto en la actualidad al interior de las comunidades se sigue proponiendo una educación autónoma, que parta desde los sentires y valores, una educación enraizada desde lo propio, una educación que permita no solo vivir, sí no, vivir con

dignidad, que permita también aprender del otro y viceversa, una educación que se manifieste desde la igualdad de derechos, en un diálogo cotidiano de convivencia que fortalezca la unidad en la diversidad.

Si la pretendida Educación Intercultural no toma en cuenta desde la praxis la diversidad cultural del país, será un intento parecido a muchos otros, cuyo único resultado ha sido la asimilación de la cultura de las minorías étnicas a la cultura nacional y dominante (Walsh C. , 2005, pág. 12).

Para hablar de la LOEI se ha tomado en cuenta el artículo N° 78 como referente de todos los demás y en el que se enfocan los principios básicos acerca de la Educación Intercultural Bilingüe.

Art. 78.-El Sistema de Educación Intercultural Bilingüe viabiliza el ejercicio de los derechos colectivos de las comunas, comunidades, pueblos y nacionalidades; se fundamenta en el carácter intercultural, plurinacional y plurilingüe del Estado, en concordancia con sus políticas públicas y los tratados e instrumentos internacionales. Tiene por objetivo aplicar, desarrollar y promover las políticas públicas de Educación Intercultural Bilingüe con la participación comunitaria y los actores sociales que incluye a los gobiernos escolares comunitarios, para garantizar el Buen Vivir en el Estado plurinacional. Promueve la retribución del aprendizaje del estudiante a su comunidad. La rendición de cuentas a la comunidad será permanente por parte de las y los servidores, de acuerdo a los principios de transparencia y los sistemas de control establecidos por la Constitución de la República y la Ley (Ministerio de Educación del Ecuador, 2012, pág. 29).

A pesar de tener textos jurídicos como este que amparan nuestros derechos consuetudinarios en la Constitución y artículos como el citado en el párrafo anterior que constan en la LOEI como parte de la última reforma educativa en la que se han tomado en cuenta aspectos fundamentales para ejercer la autonomía de nuestros pueblos, como la Plurinacionalidad y la Interculturalidad, eso no ha sido suficiente

para que podamos los pueblos indígenas administrar definitivamente nuestro proceso educativo propio. Al respecto Granda y Vacacela afirman que:

En febrero de 2009, el Gobierno de la revolución ciudadana emite el Decreto 1585, por medio del cual se corta la posibilidad de que las organizaciones indígenas elijan las autoridades de la DINEIB. En su lugar, se plantea que las autoridades, tanto nacionales como provinciales, deben ser de libre nombramiento y remoción por parte del Ministro de Educación (Granda & Vacacela, pág. 12).

Es necesario señalar que las autoridades de la DINEIB anteriormente eran elegidas en asambleas en las que participaban representantes de las diferentes organizaciones indígenas del país y que las personas elegidas para ocupar los cargos tenían un proceso de participación educativa y por supuesto política constante en las diferentes comunidades.

Por otro lado y aunque parecería una utopía se considera que es necesario formar docentes interculturales bilingües para que no existan conflictos lingüísticos ni de territorio, en los que el docente sea parte de la misma comunidad o sienta el compromiso de ser parte de ella, para de esta manera ayudar en el desarrollo cultural y pedagógico, indudablemente desde el gobierno se están dando nombramientos a través del concurso de méritos y oposición y los docentes están siendo ubicados en diferentes lugares del país, sin embargo no es posible afirmar que estos docentes puedan desenvolverse a plenitud en espacios que desconocen y muchas veces con el limitante de la lengua y las prácticas culturales.

Así también en el artículo 78 se manifiesta, la necesidad de promover la retribución del aprendizaje del estudiante a su comunidad y ese es el sueño de todos, sin embargo hasta el momento sabemos que ese es un asunto muy difícil de concretar, debido a las oportunidades de trabajo que los estudiantes generalmente encuentran fuera de sus propias comunidades.

1.3 Reforma y Fortalecimiento Curricular del Ecuador

La propuesta de la reforma es parte de un proceso educativo inclusivo de equidad con el propósito de fortalecer la formación ciudadana para la democracia, en el

contexto de una sociedad intercultural y plurinacional. Que se encargará de la profundización del sistema de destrezas y de conocimientos a concretar en el aula, la oferta de orientaciones metodológicas proactivas y viables para la enseñanza-aprendizaje, y la precisión de indicadores de evaluación que permitan delimitar el nivel de calidad del aprendizaje en cada año de Educación Básica.

Así mismo el modelo del Sistema de Educación Intercultural Bilingüe (MOSEIB), es la síntesis pedagógica de las experiencias educativas interculturales bilingües en el Ecuador y su propio currículo, constituyendo el tipo de educación a seguir en las diferentes nacionalidades y pueblos indígenas, desde un espacio propio, donde las lenguas y las culturas se interrelacionan.

Esta herramienta pedagógica no tiene un autor específico, ya que fue construida de forma colectiva tomando como base las experiencias de los pueblos indígenas y afroecuatorianos en educación popular, cabe mencionar que está elaborada desde las necesidades educativas de las culturas indígenas conjugados con la hegemonía de la razón occidental, de esta manera en su contenido se interrelacionan varias concepciones pedagógicas, siendo el eje transversal de la misma la interculturalidad.

En el año 2004. El Sistema de Educación Intercultural Bilingüe desde la DINEIB, conjuntamente con sus colaboradores, elabora un Rediseño Curricular (Modelo Pedagógico) que contribuye a fortalecer la identidad cultural y el desarrollo de las diferentes nacionalidades y pueblos indígenas del país.

Este nuevo modelo está constituido por cuatro fases del conocimiento que son: adquisición del conocimiento, aplicación del conocimiento, creación del conocimiento y socialización del conocimiento. Es necesario recordar que esta propuesta se inició en la región sierra central y luego fue difundida a nivel de toda la región Sierra, para posteriormente llegar a la región Amazónica.

Para que esta nueva propuesta pedagógica llegara a las aulas integrando conocimientos como: ciencia, filosofía, antropología, cultura, se decía que este rediseño curricular debía encontrarse en los “Kukayos Pedagógicos”, textos de aprendizaje elaborados por personas profesionales en diferentes áreas y vinculados al proceso de Educación Intercultural Bilingüe, este nombre de los textos cuyo término tiene un significado eminentemente de práctica cultural ancestral culinaria, por la

necesidad que tenían de que los niños se alimenten de conocimientos propios, sabiduría y ciencia.

Alrededor de los años 2012-2013 el Ministerio de Educación del Ecuador hace la entrega de materiales de actualización y fortalecimiento curricular a las instituciones quedando atrás la utilización de los Kukayos dejándolos sin valor alguno y deslegitimando así un trabajo de una propuesta educativa originada desde los pueblos y nacionalidades.

En la actualidad es difícil de explicar que es lo que está faltando para avanzar con la propuesta inicial de este proceso, a pesar de estar amparados en la Constitución, en la LOEI y en el reglamento de Educación Intercultural Bilingüe, respecto al tema en entrevista a Amable Hurtado se auto cuestiona “¿Será acaso que nos dejamos alienar rápidamente por el sistema educativo formal actual?”, de ser así, cuales son las razones para que los pueblos indígenas no puedan apropiarse de ese sistema rebelde que va más allá del simple discurso y que transgrede el poder homogenizante a través de un modelo propio que nace desde el corazón (Hurtado , 2013).

1.4 Experiencias de Educación Intercultural Bilingüe en América Latina

Históricamente ha sido evidente que los objetivos de la Educación Intercultural Bilingüe en el contexto latinoamericano no han coincidido con los objetivos de la educación regular y más bien existen conflictos por provenir de culturas, ideologías, sistemas económicos y concepción del mundo muy opuestos.

El sistema educativo dominante se visibiliza a través del tiempo como un sistema de dominación enmarcado en la igualdad, pero una igualdad ajena a los derechos de los subalternos y este sistema ha desencadenado consecuencias como la pérdida de identidad cultural a través del tiempo. Razón por la que a nivel latinoamericano, a partir, de los años ochenta se empieza un proceso de revitalización cultural replanteando la Educación Intercultural Bilingüe como parte de una propuesta social y política que emerge desde el potencial insurgente de los pueblos indígenas y afrodescendientes.

Partiendo desde esta aproximación, se ha tomado como referentes datos de experiencias relevantes en Educación Intercultural Bilingüe a nivel latinoamericano,

mismos que nos ayudarán a articular este trabajo de investigación, para lo cual mencionaremos algunas experiencias:

1.4.1 Educación Intercultural Bilingüe en México

En pueblos de Latinoamérica como los del sureste de México, se sabe que la autonomía en la educación surge como una de las demandas actuales de los movimientos indígenas en su búsqueda por liberarse de la política educativa impuesta por actores ajenos a la realidad comunitaria.

De ahí que la diferencia entre las escuelas oficiales y las escuelas autónomas zapatistas es la impartición del conocimiento y el contenido propio de éste. Por un lado se habla de que en las escuelas oficiales las clases se imparten sólo en español, se deja a un lado la cultura indígena; mientras que en las escuelas zapatistas se articula la identidad de los pueblos indios y las clases se dan en castellano, zoque, tzeltal y chol; y se habla de la lucha de los zapatistas. La historia que aprenden los niños es la de sus propios pueblos y su lucha (Baronnet, 2012, págs. 271-276).

Una educación que parte desde los sentires comunitarios y la sabiduría de los abuelos, en un contexto otro que legitima los saberes de los pueblos minorizados durante mucho tiempo, en el que la práctica intercultural no es simple discurso político sino una fortaleza identitaria, lingüística, pedagógica y cultural que promueve la liberación en la acción y en el compromiso.

En la *educación zapatista* se estudia la historia de los pueblos, de “los abuelos y ante pasados”. La enseñanza se hace a través de promotores de educación, así como de libros de texto que surgen de los mismos pueblos coordinados junto con asesores de la sociedad civil. Se trabaja con ejercicios extra escolares, como la elaboración y discusión de contenidos murales sobre la historia de México, la trayectoria del Ejército Zapatista de Liberación Nacional, la historia de los municipios Autónomos y de la educación Autónoma (Cerde, 2013).

Los conocimientos temáticos legítimamente abordados en cada escuela se articulan alrededor de las necesidades, los intereses y los contextos de aprendizaje que se distinguen en el contexto comunitario. Desde hace más de 15 años, los municipios autónomos se han dado a la tarea de descolonizar la educación, tomando en sus

manos la gestión educativa y la orientación pedagógica, y legitimando los conocimientos culturales.

Se habla de pedagogía, pero se trata de *otra* pedagogía: una pedagogía vivencial, una pedagogía del compartir, de la convivencia y del compromiso, antes que una pedagogía discursiva, aunque estén ahí el Subcomandante Marcos y los comandantes indios; una pedagogía incluyente, en la que todos - niños, jóvenes y adultos - son sujetos de educación, de enseñanza y de aprendizaje; una pedagogía que reconoce y valora la diversidad, que rechaza lo homogéneo, lo igual para todos; una pedagogía donde lo importante no es la infraestructura - sigue siendo la disponible: básica, precaria - sino las relaciones humanas, los vínculos entre las personas, la confianza en el otro, el compromiso y el norte de un proyecto para la transformación social y política (Torres R. , 2013).

Al respecto conviene decir que, los pueblos indígenas a nivel Latinoamericano históricamente han estado demandando autonomía y que el poder neoliberal en contrapropuesta ha planteado la EIB como alternativa, dicha propuesta se maneja a través del discurso superficial de la interculturalidad como la relación armónica entre culturas, desconociendo así demandas legítimas desde los pueblos originarios e invisibilizado la realidad cotidiana de conflicto entre culturas debido a la inequidad.

1.4.2 Educación Intercultural Bilingüe en Venezuela

El programa de Educación Intercultural Bilingüe, que desarrolla el Ministerio del Poder Popular para la Educación (ME) impulsa la reivindicación del idioma y cultura de 44 pueblos originarios de Venezuela, ubicados en 8 estados del país, de acuerdo con el capítulo 8 de la Constitución venezolana, que garantiza los derechos de los pueblos indígenas.

Al igual que en el resto de países latinoamericanos en sus inicios la educación intercultural tenía como propósito “civilizar” a los pueblos indígenas a través de la evangelización pero este concepto retrogrado cambió y en la actualidad el programa tiene como misión preservar el idioma materno y reivindicar la cultura de los pueblos originarios.

En Venezuela existen proyectos para fortalecer la Educación Intercultural Bilingüe, entre ellos podemos anotar la creación de programas de educación indígena, que son diseñados por representantes de las diferentes nacionalidades indígenas de acuerdo a sus demandas y necesidades académicas y pedagógicas.

Estos programas de educación intercultural bilingüe son impartidos por abuelos, padres y representantes de las comunidades indígenas, quienes conocen el idioma y la cultura de su comunidad. Al respecto Jorge Pocaterra explica que los pueblos indígenas tienen derecho, pero al mismo tiempo la obligación de re-construir para la posteridad proyectos educativos con sus sabios ancianos y ancianas, y sus comunidades, en los cuales se ponga en primer plano el idioma materno, la visión del mundo de cada pueblo, es decir: ¿Quiénes somos? ¿De dónde venimos? ¿Hacia dónde vamos?

Así mismo, indica que cada pueblo o comunidad originaria tiene el derecho de crear su calendario indígena de acuerdo con su sentido del tiempo y espacio, así como el patrón de asentamiento, como estrategia de ocupación del territorio, tiempo de pesca, siembra, cosecha, recolección, pastoreo, tala y quema, entre otros aspectos culturales (Pocarreta, 2011).

1.4.3 Educación Intercultural Bilingüe en Nicaragua

En Nicaragua se inició el programa de EIB en 1984 a través del Ministerio de Educación, Cultura y Deportes, con 215 niños *miskitos*, un año más tarde se incorporaron *sumus* y criollos. Consecuentemente la integración de niños ha sido masiva; en el año 2002 el número total de estudiantes atendidos es de 23.000.

La Educación Intercultural Bilingüe en Nicaragua al igual que en otros países latinoamericanos promueve el desarrollo educativo, social y cultural, así como el fortalecimiento de las lenguas nativas a través de un proceso pedagógico consecuente que propone firmemente la revitalización de los pueblos indígenas.

Sin duda este Programa ha atravesado por serias dificultades y necesidades; empezando por las condiciones de las comunidades es decir su clima, al encontrarse aisladas no cuentan con vías de fácil acceso, la carencia de docentes interculturales

bilingües, la poca difusión de esta carrera y la falta de recursos económicos, son factores que han dificultado el alcanzar los objetivos propuestos por la EIB. No obstante a pesar de estas dificultades el programa sigue en la actualidad (2013) trabajando por construir una educación digna para alcanzar el desarrollo y éxito educativo (Herrera, 2013, págs. 17-22).

A continuación se mencionará una experiencia de educación superior en Nicaragua que nace al igual que en nuestro país debido a la necesidad de formar docentes interculturales que fortalezcan el proceso educativo de los pueblos indígenas y afrodescendientes.

La Universidad de las Regiones Autónomas de la Costa Caribe Nicaragüense (URACCAN), fue creada por un grupo de intelectuales, juntamente con líderes y lideresas indígenas y afro descendientes de ambas Regiones Autónomas de la Costa Caribe Nicaragüense, con la intención de responder a las necesidades de la población costeña y por acceder a una formación profesional en su municipio, evitar la fuga de cerebros, mejorar las condiciones de vida, luchar contra el racismo, la exclusión y la marginación y aportar en la sociedad a las realidades socioculturales y necesidades de los pueblos.

En el año de 1996, se oficializa mediante la autorización del CNU, para poder acreditar y funcionar legalmente como una institución de educación superior, cumpliendo todas las normas vigentes en el país, hasta que en el año 2003 es declarada Patrimonio de los Pueblos Indígenas y Comunidades Étnicas por ambos Consejos Regionales Autónomos (Hooker & Alta, 2009, pág. 278). Esta universidad es considerada una institución comunitaria e intercultural para la formación de hombres y mujeres que tiene como principios ideológicos básicamente:

El papel de la comunidad, los sabios, ancianos y autoridades tradicionales y no tradicionales; la búsqueda de nuevos paradigmas; la espiritualidad indígena y afrodescendiente; la interculturalidad; el papel central de la investigación y la innovación; el enfoque de género; la articulación entre teoría y práctica; educación para todas/os, toda la vida; la vinculación e incidencia para el desarrollo con identidad (Hooker & Alta, 2009, pág. 282).

Por ello a más de que en la carrera comparten las asignaturas en castellano, también imparten la enseñanza de una lengua indígena, que se oferta de acuerdo al área geográfica donde se desarrolla el programa educativo. (Hooker & Alta, 2009, pág. 283).

Con este preámbulo, también se puede mencionar los principales obstáculos para la institución, el desarrollo de un modelo curricular con pertinencia cultural para el desarrollo con identidad, con un personal docente formado en contextos diferentes que transmiten maneras de formación mono étnica, lo cual ha ocasionado dificultades y ha exigido desarrollar acciones que contribuyan a mejorar la práctica docente del personal (Hooker & Alta, 2009, pág. 278).

1.4.4 Educación Intercultural Bilingüe en Guatemala

Existe poco material y poco personal capacitado en el caso de Guatemala para fortalecer el proceso educativo intercultural bilingüe, queda casi todo por hacer, se necesitan libros en lenguas indígenas diseñados según los criterios de la EIB, además de otros materiales didácticos y la preparación adecuada para el profesorado.

El maestro debe ser miembro de la misma etnia y en muchos casos también hablante de la variedad regional de lengua indígena respectiva, poseer una formación o capacitación específica profunda para poder enseñar y cumplir con los objetivos que demanda la EIB.

Es necesario señalar también que además de no contar con recursos para realizar los textos escolares es imprescindible el saber requerido para confeccionar tales libros. La integración del saber sobre la historia, la estructura social, la cultura, la cosmovisión, etc., del pueblo maya respectivo, requiere a su vez investigación intelectual y académica.

Al igual que en otros países latinoamericanos en Guatemala se presenta el problema de ¿cómo introducir elementos de las dos culturas en el currículo escolar y en las diferentes materias? Partiendo del hecho de que para enseñar algunas materias existe una experiencia rica en el mundo occidental como también en la educación propia, en ese debate la educación en Guatemala se pregunta en qué forma se tiene que alterar el sistema existente para incorporar elementos de las culturas mayas.

Para la EIB es necesaria la elaboración de un currículo específico sin embargo puede no ser viable la elaboración de un currículo con contenidos completamente nuevos, basados únicamente en las culturas mayas. Creemos que será necesario o preciso inicialmente basarse de manera crítica y selectiva, en los conocimientos pedagógicos existentes, elaborados por la ciencia de la educación en el que los contenidos propios empiecen a resignificarse sutilmente en un horizonte pedagógico distinto que determine la unidad y la igualdad de derechos en mundo diverso. (Zimmermann, s.f)

1.4.5 Educación Intercultural Bilingüe en Colombia

A mediados del siglo XX surge en Colombia una fuerte rebelión del movimiento indígena por conseguir educación propia, es decir, bajo parámetros culturales que definan su identidad (etno-educación) y en 1991 se reconoce a este tipo de educación en el artículo 7° de la Carta Constitucional, la cual brinda protección a la diversidad étnica y cultural. Consecuentemente se ha experimentado variedad de fenómenos por consolidar la lucha por otras educaciones entendidas estas como el conjunto de demandas políticas y reclamaciones de autonomía (Castillo E. , 2003).

Al igual que en otros países de Latino América el Estado colombiano trató de imponer un sistema educativo hegemónico, que vulneraba los derechos de los pueblos oprimidos, una educación que respondía a los intereses de los grupos de poder, razón por la que el movimiento indígena junto con los afro-colombianos pusieron resistencia hasta doblegar la imposición del régimen que pretendía evangelizar la educación, a partir de ese momento se empieza a trabajar la propuesta de una educación que ayudaría a los pueblos a reconocerse en la diferencia. (Castillo E. , 2003).

Al mismo tiempo nace la necesidad urgente de crear docentes capacitados, preferentemente que pertenezcan a las mismas nacionalidades para cumplir con un rol transmisor y revitalizador de cultura e identidad, se da origen entonces a las Licenciaturas en Etnoeducación con la que se formularían los planes de estudio universitarios. La profesionalización resulta de una demanda concreta del movimiento indígena en términos de la cualificación de quienes, por cuenta del propio proceso organizativo y comunitario, habían asumido ser formadores de los niños y niñas de sus comunidades, en la búsqueda de una escuela distinta a la oficial

y con la fundamental finalidad de fortalecer, a través de la educación escolarizada, la identidad y la cultura indígena (Castillo & Caicedo, 2003), surgen así propuestas de educación alternativa desde las diferentes instituciones de educación superior.

En este contexto surge la Universidad del Cauca, cuyo proceso se dio con la participación de docentes de diferentes unidades académicas que habían participado de los procesos de profesionalización, o que contaban con experiencias de investigación en poblaciones indígenas (Rojas , 2008, págs. 233-234).

En sus inicios la mayor parte de estudiantes fueron maestros indígenas o que trabajaban con poblaciones indígenas, luego se fueron incluyendo algunos estudiantes provenientes de contextos campesinos y urbanos. Este primer cambio generó debates al interior del programa ya que se discutía la etnoeducación como dirigida especialmente a los grupos étnicos pero luego de estos acontecimientos se dio inicio a replantear asuntos centrales del proyecto, como su conceptualización y práctica de la interculturalidad (Rojas , 2008, págs. 233-234).

Sin embargo a pesar de esta propuesta y la de otras instituciones, hay una brecha existente, se podría decir que no existen políticas suficientes ya que la Etnoeducación está dirigida esencialmente a la educación básica y respecto a educación superior se carece de políticas asentadas en el reconocimiento de la diversidad cultural y la pertinencia de sistemas de educación diferenciados (CRIC, 2014).

1.4.6 Educación Intercultural Bilingüe en Perú

En la década de los noventa, altas tasas de repitencia y deserción escolar eran muestra de la pésima calidad y falta de eficiencia del sistema de educación pública peruano, la escuela en ese entonces y en este contexto desconectaba a los estudiantes nativos de su espacio afectivo familiar y comunitario.

Negarles algún conocimiento potencialmente enriquecedor o contenido significativo, no era pertinente para mejorar la calidad educativa. Eran necesarias principalmente las herramientas adecuadas para fortalecer un proceso afectivo pedagógico que responda a las necesidades académicas, para revitalizar los diferentes grupos culturales.

Indudablemente este proceso educativo que propone reafirmarnos culturalmente, involucra tres elementos que son absolutamente necesarios para una educación intercultural bilingüe de calidad, los dos primeros la cultura y la lengua, los cuales ya no son suficientes, integra el tema de la pedagogía.

Una pedagogía diferente que emerge desde los sentires comunitarios culturales y lingüísticos, en una relación humana en la que el conocimiento sirva para fortalecer el proceso de resistencia de nuestros pueblos (Jung, 1992, págs. 71-77).

También los contenidos para la educación peruana deben surgir de lo humano, como también de la ciencia y tecnología, esto desde un panorama regional, local, nacional, latinoamericano y norteamericano. Una vez entrelazadas las culturas los resultados serán un tejido con matices diferentes al de la cultura capital o rural, de tal manera que se descubra tanto lo propio de la cultura del hombre en un sentido universal.

Para la toma de decisiones acerca de los contenidos, primeramente es necesario saber las prácticas pedagógicas que mejor se adecuan para lograr que dichos contenidos sean procesados, asumidos e internalizados por las personas, niños, jóvenes o adultos (Zuñiga & Ansion , 1997, págs. 25-26).

Pues bien, en este país la pluriculturalidad peruana se ha insertado recientemente como contenidos transversales de la educación primaria, haciendo que aún no lleguen los tratamientos interculturales profundos, más bien sigue siendo asociado como educación para los indígenas

La importancia de la interculturalidad para el sistema educativo peruano y para la sociedad peruana, en general, está basada en la reconstrucción de un equilibrio de la unidad y la diversidad. Es decir, se trata de recapturar, apreciar y respetar las diferencias culturales en toda su multiplicidad, incluyendo los conocimientos, saberes y prácticas ancestrales y actuales, propias y ajenas, muchas veces ocultos en la sociedad peruana (Walsh C. , 2005, pág. 18).

Una de las metas de la interculturalidad es construir procesos que aporten a formar sociedades más justas, equitativas y verdaderamente democráticas, en donde la misma sociedad sea capaz de comunicarse, interrelacionarse, cooperar y actuar con

“otros” para construir una unidad en la diversidad, para aprender a vivir juntos, en la escuela y en la sociedad. Evidentemente tanto como las habilidades y actitudes interculturales es indispensable empezar con los niños desde las edades tempranas de escolaridad, insertando no como materia especial en su pensum de estudio, sino como un elemento integral y transversal en el proceso de enseñanza- aprendizaje (Walsh C. , 2005, págs. 18-19).

1.4.7 Educación Intercultural Bilingüe en Bolivia

En 1995 se inició el proceso de transformación de las escuelas normales de Bolivia en INS (Institutos Normales Superiores), sobre todo para incorporar el enfoque EIB en la formación del personal mediante proyectos académicos institucionales, en este proceso de transformación se inició el proyecto P.INSEIB por parte del ministerio con apoyo de la GTZ en el marco de la cooperación bilateral con Alemania (Dietz, Mendoza, & Téllez, 2008, págs. 85-116).

En la primera fase del proyecto pocos docentes disponían de una licenciatura en EIB y por esa razón la capacitación interna tenía prioridad, en la segunda fase del proyecto se ofrecieron cursos de lectura y redacción en lenguas originarias planificados para dos años, luego tenían que aplicar sus aprendizajes en la práctica cotidiana en las diferentes escuelas en las que trabajaban, para recibir asesoramiento pedagógico, en el segundo año además se hacían cursos para el perfeccionamiento de las habilidades aprendidas, los resultados fueron excelentes superando las expectativas de los organizadores (Dietz, Mendoza, & Téllez, 2008, págs. 85-116).

Una innovación importante fue la introducción de la práctica docente e investigación (PDI) para los estudiantes, las prácticas fueron supervisadas por los respectivos docentes de los INS. La meta de las prácticas docentes de aplicar y experimentar la teoría educativa fue alcanzada y llevo también a hacer reajustes en la docencia (Dietz, Mendoza, & Téllez, 2008, págs. 85-116).

Se hace necesario señalar a la escuela Ayllu de Warisata por ser esta la primera institución de formación de maestros indígenas en Bolivia, la escuela Ayllu fue fundada como Escuela Normal Indígena, inicialmente la carrera de docencia tenía una duración de dos años dando mayor prioridad al área de estudio de la Pedagogía.

El INS Warisata empezó como modelo educativo: escolar, agropecuario y de profesión. Este paradigma pedagógico de Warisata fue implementado en diferentes regiones del país. Esencialmente ha sido la revalorización y práctica del pensamiento indígena combinado con la escuela productiva (Dietz, Mendoza, & Téllez, 2008, págs. 85-116).

1.5 Desafíos y retos de la EIB

La Educación Intercultural Bilingüe es el complemento de una educación tradicional clásica. Significa no ir en contra, significa no sustituirla, sino ampliarla (Mashingiashi, 1992, pág. 138).

La propuesta de EIB desde sus inicios, estuvo claramente enmarcada en un contexto de diálogo pluricultural que permite reapropiarse de elementos culturales propios y apropiarse de elementos exógenos para generar contenidos significativos que estén abiertos hacia la diversidad cultural y que estos mismos sean los conectores que permitan también fortalecer y enriquecer el ámbito pedagógico de manera recíproca y práctica. En este contexto se plantea como primer reto de otros tantos; una pedagogía decolonizante que vincule la ciencia de saberes de los pueblos indígenas y la ciencia occidental, que se plantee el uso de la razón tanto como el del corazón, en el que se vinculen necesidades comunitarias a través de prácticas pedagógicas otras que van más allá de las teorías universales individualistas.

Indiscutiblemente también es imprescindible entender que las ecologías populares de nuestros pueblos indígenas constituyen una parte fundamental para asumir los problemas de la contemporaneidad desarrollista en nuestro país; problemas a los cuales está vinculado el presente y el futuro de nuestros pueblos indígenas y por supuesto es un reto también para la EIB.

La educación intercultural bilingüe no solo debe propiciar la correlación entre el pensamiento ecológico espontáneo de esos pueblos y los planteamientos científicos actuales, sino que además debe resolver otro problema importante: abarcar la realidad rural, al mismo tiempo incluir el ámbito urbano. Son dos perspectivas que el sistema de instrucción bilingüe intercultural debe contemplar en

general y el estudio del entorno natural en particular (Almeida & Bulnes , 1995, pág. 9).

Otros aspectos a tomar en cuenta, necesarios para encaminar una escuela al servicio de una comunidad indígena es el papel de recuperación de la dignidad a través del reconocimiento de los derechos ancestrales y consuetudinarios, nacionales e internacionales que protegen la existencia de los diferentes pueblos indígenas en un contexto diverso, para asumir este desafío, más que planes, textos o teorías, se requiere de compromiso y sensibilización profundos desde los pueblos y nacionalidades, para darle un sentido de identidad y pertenencia.

Otro de los desafíos de la EIB es buscar el bienestar de las familias de las comunidades indígenas, implementando una educación en su propia lengua, con sus propios saberes, y con un docente de su cultura.

En la medida que los indígenas del país quieran seguir siendo pueblos, es preciso que compartan tareas comunes que los aglutinen como colectivos específicos, la lengua y la cultura son características irrenunciables son sus rasgos diferenciadores conformados a través de la historia. Tomarlas como ejes de la EIB revela un compromiso como recuperación, transmisión y potenciación de sus rasgos de identidad (Almeida & Bulnes , 1995, pág. 34).

El nuevo modelo de gestión que rige en la actualidad de acuerdo a las nuevas reformas debe incluir dentro de sus principios en lo referente a los concursos de méritos y oposición las competencias que sean legítimas para un docente intercultural bilingüe.

Hay que avanzar en la construcción de la interculturalidad también desde espacios diferentes como por ejemplo en el contexto urbano, rompiendo el paradigma que etiqueta a la educación intercultural como educación para los espacios subalternos.

Replantear el horizonte pedagógico sentido en los inicios de la EIB, por los primeros mentalizadores de este sistema, una educación que parta desde nuestros principios culturales en la que indudablemente la parte política es necesaria para lograr cambios estructurales, sin que esto sea pretexto para abandonar los aspectos lingüísticos propios de las raíces identitarias.

Es necesario entonces como menciona Amable Hurtado “que nos apropiemos del sistema de educación intercultural bilingüe, nos empoderemos con el corazón y la cabeza” (Hurtado , 2013), de un sistema creado para perpetuarse en el tiempo y en su autonomía, de lo contrario las demandas educativas de los pueblos indígenas y afroecuatorianos no podrán visibilizarse jamás en el contexto intercultural.

Finalmente queda por decir que para la construcción de una sociedad verdaderamente intercultural es urgente la formación de docentes críticos y reflexivos que tengan la capacidad de vincularse con el otro y de aprender para enseñar, gente consecuente, que tenga la capacidad de fortalecer este proceso que en la actualidad empieza a confundirse con el nuevo modelo educativo denominado “educación intercultural” para todos, modelo que a nuestro modo de entender tratará de implementarse solamente con carácter multiculturalista y dejando descuidado el bilingüismo y lo que es peor, a decir, de Ileana Almeida (2014) utiliza la educación intercultural bilingüe para todos solamente como un slogan publicitario que en el fondo anuncia el fin de la autonomía de la EIB (Almeida , 2014).

Es urgente entonces que demandas de autonomía en los diferentes aspectos sean tomadas en cuenta no solamente en la teoría sino también en la práctica educativa, permitiendo a los pueblos originarios tomar el control de su propia educación para que se legitimen y se visibilicen en la realidad intercultural como culturas vivas.

1.6 Los Salesianos en la Educación Intercultural Bilingüe del Ecuador

Algunos autores entre ellos antropólogos, sociólogos, pedagogos, etc., profundizan en el diálogo que se establece entre la herencia espiritual pedagógica del carisma salesiano y su práctico sistema de enseñanza aprendizaje, a través, de la vinculación con los diferentes grupos culturales sobre todo con los sectores marginados y los pueblos indígenas, enfocados en un horizonte nuevo de reconstrucción de la sociedad, acción que es más relevante cuando se realiza en condiciones de pobreza, marginación y exclusión social lo cual evidencia novedosas perspectivas de análisis e interpretación de la presencia salesiana en el país.

El aporte de los salesianos en el contexto educativo a través de la historia se presenta en tres experiencias emblemáticas que son: el desarrollo cooperativo en Salinas de

Guaranda, el modelo de desarrollo con la Fundación Casa Campesina Cayambe, y el Proyecto Salesiano Chicos de la Calle. En los tres casos, teniendo como eje de análisis el desarrollo (Vásquez, 2012, pág. 765).

Otros aspectos sociales e históricos importantes de la educación salesiana son los que se emprendieron en las ciudades de Quito, Cuenca, Riobamba y Guayaquil, siendo referentes importantes para ubicarnos en el contexto intercultural a mediados del siglo XX, tiempo en el que además la educación salesiana tiene diferencias y desentendimiento con el régimen alfarista.

Aspectos dignos de mencionar son además la influencia de los salesianos en la configuración de las identidades locales, en contextos muy complejos, con la presencia de grupos humanos culturalmente diferentes. Hay que analizar entonces como en sus primeras experiencias con la población shuar y en afán de civilizarlos, propiciaron de forma directa la pérdida de identidad, misma que buscaron recuperarla más tarde cuando dieron un giro a su accionar con la pastoral indígena.

Refiriéndonos concretamente al trabajo educativo, evangelizador pero educativo a fin de cuentas que los salesianos han realizado junto a los pueblos indígenas para consolidar la propuesta intercultural. Se describe la experiencia en tres momentos:

Un primer momento que va desde 1888 hasta 1959 caracterizado por el establecimiento de los frentes misioneros salesianos en la Amazonía; un segundo momento de expansión de 1971 a 1988; y un tercer momento de diversificación de 1994 hasta la fecha. A partir de la década de 1970, en su accionar pastoral con los pueblos y cultura kichwas de la sierra centro norte, los salesianos asumieron el enfoque de la “Iglesia de los pobres y promoción humana”, promovido por la Teología de la Liberación. En este contexto se abrieron nuevas misiones como Zumbahua (1972); la Hospedería campesina de la Tola en Quito, 1973; la Misión de Salinas (1976); y la Casa Campesina de Cayambe (1980) (Vásquez, 2012, pág. 765).

Finalmente podemos decir que los salesianos han aportado en la construcción de la memoria histórica del Ecuador, y que un número considerable de congregaciones religiosas todavía sigue aportando al desarrollo educativo, cultural, social, económico y espiritual del país. Sin embargo las poblaciones y comunidades históricamente “abandonadas y excluidas” manifiestan que a pesar de que son

indudables los aportes misioneros evangelizadores, estos no han dejado de tener una visión paternalista y de igualdad que se contradice con el discurso del movimiento indígena, y que esta evangelización educativa en la práctica de manera inconsciente no está permitiendo todavía la reafirmación de los saberes, ni la legitimación de los derechos en la diferencia, probablemente porque en esa diversidad de saberes y sentires el otro todavía no alcanza a entender lo que pueblos indígenas están corazonando frente a la existencia.

CAPÍTULO 2

HISTORIA DE LA CARRERA DE EDUCACIÓN INTERCULTURAL BILINGÜE DE LA UNIVERSIDAD POLITÉCNICA SALESIANA

Como se ha señalado en el capítulo anterior la Universidad Politécnica Salesiana (UPS) desde su creación en 1994, ha contribuido a la población indígena con la formación requerida para mejorar sus condiciones de vida y por supuesto a fortalecer el horizonte de un proyecto político que involucra entre sus demandas principales la Plurinacionalidad y la Interculturalidad, mismas que se ha buscado materializar a través del (PAC) Programa Académico Cotopaxi, en un proceso educativo propio que se origina en la provincia de Cotopaxi para formar docentes comunitarios con título académico.

2.1 Diseño de Programas para los Pueblos Indígenas

El diseño y ejecución de los programas académicos creados por la UPS junto con el Sistema de Escuelas Indígenas de Cotopaxi (SEIC) a partir del año 1995 eran de carácter social y vinculante, enraizados seguramente en la educación popular. Entre ellos encontramos programas de nivel de pregrado que han trabajado aspectos fundamentales para los pueblos indígenas que van desde la Educación Intercultural Bilingüe (1995), pasando por el desarrollo local (1997), hasta temas netamente técnicos como la biotecnología (2006).

Entre otros programas diseñados y que han considerado a los pueblos indígenas como principales destinatarios tenemos los siguientes: Tecnología en Procesamiento de Recursos Biológicos Amazónicos, Tecnología de Producción Agropecuaria, Licenciatura en Antropología Aplicada, Licenciatura en Gestión para el Desarrollo Local Sostenible, Licenciatura en Educación Intercultural Bilingüe, Ingeniería Agropecuaria, Diplomado en Participación Política, Gestión y Desarrollo en el Ámbito Local, Maestría en Educación con mención en Educación Intercultural, y Maestría en Desarrollo Local con mención en Movimientos Sociales (Granda & Iza , 2012, pág. 658).

En la presente investigación se hace especial énfasis en la Licenciatura en Educación Intercultural Bilingüe, misma que contempla cuatro titulaciones, cada una de las cuales considera un perfil profesional específico: Docencia Parvularia Intercultural

Bilingüe, Docencia Básica Intercultural Bilingüe, Docencia y Desarrollo Comunitario Intercultural Bilingüe, y Docencia Media Intercultural Bilingüe (esta última mención solo está en el proyecto pero nunca se ofertó). Siendo de estas la de mayor demanda la titulación de docencia básica (Granda & Iza , 2012, pág. 668).

Es importante mencionar además la modalidad de trabajo con la que el programa ha operado y continúa con modalidad semi-presencial. La opción por esta modalidad obedece a razones de índole económica de los estudiantes (los cuales no pueden abandonar sus lugares de trabajo) pero también a factores de orden académico, pues una modalidad de este tipo permite una retroalimentación permanente entre lo que se lee y discute en clase, y la vivencia y la práctica escolar. Los encuentros presenciales se realizan los sábados y domingos cada 15 días en los centros de apoyo y en la ciudad de Quito.

2.1.1 Programa Académico Cotopaxi (PAC)

En la historia del PAC es imprescindible recordar, sin duda, su origen y creación, mismos que fueron motivados por la necesidad de profesionalizar a docentes indígenas de las zonas rurales de la provincia de Cotopaxi que pertenecían al Sistema de Escuelas Indígenas de Cotopaxi (SEIC). Se trataba como mencionamos en un párrafo anterior de fortalecer los procesos educativos existentes para que los miembros de las mismas comunidades puedan mejorar su labor de educadores, respondiendo con ello a las demandas específicas de estas (Raygoza, 2012, págs. 162-164).

La década de los setenta fueron tiempos con alto porcentaje de analfabetismo en las comunidades indígenas, mismo que era mal utilizado como herramienta generadora de injusticia y desigualdad hacia estos sectores. La educación indígena de Cotopaxi entonces de acuerdo a Granda e Iza nace en ese contexto, ligada al tema de la lucha por la tierra y la comercialización justa con una necesidad urgente de aprender matemáticas, leer y escribir, para no seguir siendo víctimas de estafas en sus procesos de comercialización y negociación de tierras (Granda & Iza , 2012, pág. 662).

Articulando estos datos podemos asegurar que así como las demandas de reivindicación de tierras fueron parte importante del proceso, así también las

exigencias por la implementación efectiva de una educación intercultural, que incluya docentes indígenas y de esta manera garantizar contenidos pedagógicos adaptados a la realidad local.

Nace así una propuesta de desarrollo para los pueblos indígenas que inicialmente surge como una oferta externa a las comunidades transformándose luego en la demanda de un proceso educativo intercultural bilingüe serio, que se construye con los dirigentes indígenas de la zona y con la Pastoral de Zumbahua (integrada por la comunidad salesiana y la organización italiana de Matto Grosso) dando respuesta así a las necesidades locales.

De esta manera se trabajan las primeras propuestas educativas. “Así en 1976, bajo la dirección del padre Javier Herrán, se crea la primera escuela indígena en la comunidad de Guayama, parroquia de Chugchilan. Un año después, en 1977, se crea la escuela indígena en la parroquia de Zumbahua, en la comunidad de Saraucsha” (Guerrero, 1993 y UPS, 2000) (Granda & Iza , 2012, pág. 664). Con estas experiencias previas se da inicio a una serie de demandas en otras comunidades y se van gestionando sus propias escuelas para luego ampliarse hacia otras parroquias y cantones.

En 1980, por necesidad y exigencia de la misma gente que había culminado la primaria, se logran acuerdos para continuar ampliando el servicio educativo en beneficio de las comunidades. Para ello se establece un proceso formativo acelerado, que permitió a los y las involucradas culminar con éxito el ciclo básico (Iza, 2013, págs. 319-322).

Todos estos logros no fueron suficientes en este arduo proceso educativo razón por la que las comunidades, los cabildos y los jóvenes solicitaron la continuidad de una educación media. Como respuesta a esta nueva demanda, la Misión Salesiana de Zumbahua y el Sistema de Escuelas Indígenas de Cotopaxi (SEIC), gestionan ante la Dirección Nacional de Educación Intercultural Bilingüe la creación del Colegio Indígena Intercultural Bilingüe "Jatari Unancha" (Égas, s.f, pág. 26).

La idea del PAC aparece así entre la necesidad y la urgencia de una educación que libere a las comunidades indígenas de la opresión, la explotación y el requerimiento de profesionalizar a los docentes indígenas vinculados a las escuelas del SEIC, se

comienza a hablar, a partir de 1991, de la necesidad de contar con una instancia de educación superior que garantizará la formación pedagógica de los docentes con miras al fortalecimiento de los procesos educativos en curso (Granda & Iza , 2012, pág. 664).

Con estos antecedentes el 30 de septiembre de 1994 se analiza la necesidad de conformar la experiencia de Zumbahua en una especialidad dentro de la Facultad de Ciencias de la Educación. El 23 de enero de 1995, en la ciudad de Quito, en Consejo Superior de la Universidad, se aprueba el funcionamiento del Programa Académico Cotopaxi, con cuatro menciones: Docencia Básica Intercultural Bilingüe, Docencia Parvularia Intercultural Bilingüe, Docencia y Desarrollo Comunitario Intercultural Bilingüe y Docencia Media Intercultural Bilingüe. Iniciando así el PAC sus actividades con 50 estudiantes de distintos cantones de la provincia de Cotopaxi (Iza, 2013, págs. 319-322).

El Programa Académico Cotopaxi, con el aval de la Universidad Politécnica Salesiana, en sus inicios otorgaba títulos intermedios (Asistente Pedagógico y Profesor Primario de Educación Intercultural Bilingüe), con el fin de garantizar la vinculación y la estabilidad laboral de los compañeros indígenas que estaban trabajando en las escuelas, ya que desde la Dirección Nacional de Educación Intercultural Bilingüe o desde el Ministerio Educación exigían un título que justifique su formación profesional (Iza, 2013, pág. 320).

A partir del año 2003 se da un proceso de transformación profunda en cuanto a la organización y la estructura del PAC, para empezar se decide cambiar la sede del programa a la ciudad de Latacunga sobre todo buscando mejorar la infraestructura para el funcionamiento del programa y la ampliación de cobertura del mismo hacia otros sectores.

De esta manera, desde el año 2003 hasta el 2008 se crean cinco puntos focales nuevos además del de Latacunga siendo estos los siguientes: punto focal Otavalo- Provincia de Imbabura (2003), punto focal Cayambe- Provincia de Pichincha (2004), punto focal Wasakentza- Provincia de Morona Santiago (2005), punto focal Simiatug- Provincia de Bolívar (2006), y punto focal Riobamba-provincia de Chimborazo (2008) (Granda & Iza , 2012, pág. 664).

Se vuelve necesario entonces preguntarnos ¿Por qué se crean estos puntos focales? Nacen de convenios entre experiencias de trabajo misionero, educativo y de desarrollo con las poblaciones indígenas, y la universidad. Es decir, el programa se inserta en procesos en marcha: se utiliza la infraestructura ya existente, se responde a las demandas de sectores específicos y se involucran a los actores sociales (Farfán, 2008, pág. 286).

Actualmente el centro de gestión académica y administrativa se ha trasladado a la ciudad de Quito en la sede el Girón de la UPS y se encuentra constantemente renovando estrategias de enseñanza con énfasis en la formación pedagógica, todo esto para asegurar la calidad de formación de los docentes interculturales bilingües. A lo largo de este tiempo podemos decir entonces que el PAC es una de las ofertas educativas más importantes dentro del mundo indígena, por supuesto debido a su trayectoria, incidencia y relación con las comunidades de la Sierra y el Oriente.

Así, desde el punto de vista de este trabajo todos los componentes para la materialización exitosa de la propuesta del PAC han sido significativos, pero como todo proceso, ha sido necesario partir desde las bases para generar una verdadera educación alternativa que se cimiente sobre fines y objetivos pedagógicos claros y honestos frente al discurso político de la Interculturalidad.

2.1.1.2 Fines y objetivos

- Fines

Un servicio educativo diferente de nivel superior para la población indígena cuyo horizonte es el de fortalecer la identidad cultural sin desvincularse de procesos necesarios acordes a la actualidad universal de la globalización que permitan involucrarse en el campo de la investigación científica y tecnológica para reconocerse en la diferencia a través de propuestas y conocimientos externos que finalmente se puedan adaptar al espacio de re-existencia de los pueblos indígenas en el marco de una convivencia intercultural en la que se interrelacionan los conocimientos para permitir la liberación de los pueblos marginados a través de propuestas pedagógicas innovadoras. Podemos decir entonces que los fines del PAC durante todo el proceso se han transformado constantemente de acuerdo a las

demandas del contexto pero además como menciona Aurora Iza en entrevista, se han consolidado y reafirmado en la práctica educativa intercultural sin deslegitimar o invisibilizar la esencia que desde sus inicios fue promovida por las organizaciones indígenas (Iza, 2014).

Objetivos generales

Formar, capacitar, profesionalizar docentes identificados con la realidad socioeconómica, política y cultural de las nacionalidades indígenas es uno de los objetivos fundamentales propuestos por el PAC, mismo que ha tenido éxito justamente porque nace debido a las demandas de profesionalización de profesores en las comunidades indígenas y que positivamente han aportado al proyecto político de las organizaciones de cambiar la realidad subalterna de los pueblos indígenas a través de una educación seria que desde siempre ha pretendido reconocerse en igualdad de derechos para poder lograr acuerdos conjuntamente con los diferentes representantes del poder. Además es necesario entender como dice Alberto Conejo que no solamente los indígenas tienen que ser interculturales sino que también la sociedad mestiza tiene que aprender a ser parte de la construcción de la interculturalidad (Réyes, 2006, págs. 69-71).

Los profesores indígenas tenemos un doble compromiso uno es netamente profesional el otro responde a los verdaderos interés que ofrecemos como indígenas de cambiar actividades, cambiar nuestra forma de ser, trabajemos por nuestras comunidades y gente y lo que es más trabajemos por nuestra sociedad mestiza también porque a ellos hay que concientizar (Conejo , 2014).

Sistematizar, dinamizar y actualizar la sabiduría, la ciencia y la tecnología en función de la dignificación del hombre, es otro de los objetivos planteados que permite la unidad de la diversidad de saberes y su práctica en igualdad de condiciones, es decir sin un orden jerárquico que inferiorice los conocimientos, sino más bien profundizando en ellos para fortalecerlos mutuamente en un contexto de actualidad que demanda el entendimiento intercultural y que obviamente nos involucra en la modernidad capitalista pero no para perdernos en ella o generar conflictos sino más bien para reforzar conocimientos, juntarlos a los aprendizajes académicos y generar

nuevas propuestas que vinculen la tecnología. La cultura y la tecnología finalmente son dinámicas (Iza, 2014). Al respecto Alberto Conejo dice:

La identidad nunca chocó con la tecnología, más bien se apoyó de ella, ya que va avanzando y siempre hay cambios en la tecnología y la cultura. Muchos dicen la tecnología borró la identidad y no es así. (Conejo , 2014).

Desarrollar un proceso educativo que esté al servicio de las comunidades y que se caracterice por responder a los requerimientos socio políticos de la población indígena es una de las propuestas que en la práctica se ha venido transformando ya que en la actualidad el PAC no responde solamente a las demandas de los pueblos indígenas porque el interés por la propuesta educativa se ha extendido exitosamente hacia la diversidad cultural de nuestro País.

Es indudable que esta propuesta surge de la necesidad de profesionalizar a la población indígena, pero es innegable la realidad pluricultural en nuestro contexto de existencia y convivencia por lo que es absolutamente necesario generar, como lo ha hecho el PAC, propuestas alternativas que promueven el entendimiento de otras lógicas y que dinamizan de esta manera el ejercicio de la carrera en la práctica educativa en los diferentes contextos.

Así mismo es importante señalar que estudiantes egresados del PAC han llegado a altos cargos incluso en la administración pública y que otros están no solo dedicados al tema educativo sino que han tenido un papel protagónico en las organizaciones sociales locales y provinciales, cumpliendo con los objetivos planteados (Granda & Iza , 2012, pág. 671).

A partir del año 2004 el programa dejó de denominarse PAC, pasando a ser la Carrera de Educación Intercultural Bilingüe, misma que responde a las demandas educativas de los pueblos indígenas en algunos lugares del país, además sabemos que actualmente se está haciendo el rediseño de la malla curricular para que pueda responder al contexto actual (Iza, 2014).

2.2 Malla curricular de la Carrera de EIB, mención Docencia Básica

Sabemos que en la actualidad se está reestructurando la malla curricular de la carrera, sin embargo parece oportuno dar a conocer la que se encuentra vigente todavía, además por ser esta, la malla con la que trabajaron las diferentes promociones de estudiantes hasta la nuestra durante la etapa de profesionalización.

Tabla 1.

Malla curricular de la carrera

| ASIGNATURAS FUNDAMENTALES | CRÉDITOS | MODALIDAD |
|---|-----------------|------------------|
| Psicología General | 5 | M1 |
| Introducción a la Antropología Cultural | 5 | M1 |
| Pedagogía General | 5 | M1 |
| Psicología Educativa | 5 | M1 |
| Corrientes Antropológicas | 5 | M1 |
| Corrientes Filosóficas | 5 | M1 |
| Pedagogía Intercultural Bilingüe | 5 | M1 |
| Lingüística General | 5 | M1 |
| Lingüística Kichwa | 5 | M1 |
| Historia de la Educación y Experiencias de E.I.B. | 5 | M1 |
| Cosmovisión Andina | 5 | M1 |
| Administración y Planificación Escolar | 5 | M1 |
| Evaluación del Interaprendizaje | 5 | M1 |
| Metodología I-VIII | 16 | M2 |
| ASIGNATURAS DE ESPECIALIZACIÓN | CRÉDITOS | MODALIDAD |
| Didáctica General | 5 | M1 |
| Didáctica de las Ciencias Naturales | 5 | M1 |
| Didáctica de la Matemática I | 5 | M1 |

| | | |
|--|-----------------|------------------|
| Didáctica de la Matemática II | 5 | M1 |
| Didáctica de la Ciencias Sociales | 5 | M1 |
| Didáctica de Lengua Indígena | 5 | M1 |
| Didáctica de Lengua 2 I | 5 | M1 |
| Didáctica de Lengua 2 II | 5 | M1 |
| Psicología del Aprendizaje | 5 | M1 |
| Psicología del Desarrollo y Religiosa del Niño | 5 | M1 |
| Problemas del Aprendizaje | 5 | M1 |
| Teorías de la Personalidad | 5 | M1 |
| Legislación Educativa | 5 | M1 |
| Tests y Niño Indígena | 5 | M1 |
| Supervisión Escolar | 5 | M1 |
| Realidad Nacional e Indígena | 1 | M2 |
| Didáctica de la Cultura Física y Recreación | 2 | M2 |
| Recursos Didácticos I-III | 5 | M2 |
| Didáctica de la Expresión Artística | 2 | M2 |
| Técnicas y Juegos I-III | 4 | M2 |
| ASIGNATURAS COMPLEMENTARIAS | CRÉDITOS | MODALIDAD |
| Computación I-III | 3 | M2 |
| Idioma Indígena | 2 | |
| Idioma Extranjero Instrumental | 1 | |
| ACTIVIDADES EXTRAESCOLARES | CRÉDITOS | MODALIDAD |
| Actividades Educativo-Productivas | 20 | M3 |
| Práctica Docente | 10 | M3 |

Nota. Fuente:Secretaria de la carrera de EIB- UPS.

De acuerdo a nuestra experiencia el pensum de estudios estuvo diseñado para satisfacer demandas que en su momento fueron fundamentales para cumplir con las

diferentes necesidades educativas como se ha mencionado. De esta manera los ejes principales que fueron tomados en cuenta para elaborar esta malla curricular de acuerdo a la entrevista realizada al docente de la carrera Mcs. Eduardo Delgado son tres:

Pedagógico, cultural y social. Si hablamos de universidad el elemento básico es la ciencia y la ciencia que estudiamos es la pedagogía luego el tema de la cultura y el otro es un eje social de compromiso de opción por ciertos grupos sociales que han estado marginados por tanto tiempo (Delgado, 2014).

Sin embargo el contexto actual responde a nuevas manifestaciones, políticas, ideológicas relacionadas con la práctica docente, con la cultura y con el contexto social. “Estamos haciendo una reestructuración en esto del rediseño de la malla curricular, en tres meses tendremos todo listo. Nunca pensamos que hasta los veinte años íbamos a estar jalonando este trabajo y esta propuesta, les dije que era para ese momento para responder las necesidades de ese momento”(Iza, 2014).

Por otro lado, la malla favorece el perfeccionamiento en el habla y la escritura de la lengua materna, sin dejar de lado materias relacionadas con el desarrollo de destrezas de investigación, aportes fundamentales pero que entendidos desde el espacio educativo comunitario están descontextualizadas, porque responden a una propuesta política mayoritariamente indígena y bajo los conceptos de una educación propia, que si bien no es excluyente y es teorizada como intercultural, tampoco tuvo en cuenta la presencia multicultural de los estudiantes, en la actualidad ésta malla necesita reestructurarse de acuerdo a la realidad intercultural, sin perder los estándares de calidad académica que permitan a los estudiantes ser mejores profesionales. Al respecto Eduardo Delgado afirma:

Yo pienso que la malla tiene que cambiar, hay que reformular la malla. Yo le daría más fuerza al tema de la lengua porque ahorita hay más mestizos que están entrando a la carrera de EIB que con pocas cosas de kichwa, no aprenden. Pero es necesario hablar también de exigencia académica tanto de los profesores como de los estudiantes, ustedes deben insistir en la profesionalización, pero deben ser profesores de calidad (Delgado, 2014).

Finalmente la interculturalidad se nutre del enfoque que integra diferentes aspectos a través de una propuesta pedagógica que promueve en los estudiantes la capacidad de compartir y valorar los elementos de su propia cultura y a partir de esto, apreciar a las otras culturas, integrando en su actuar cotidiano los nuevos valores adquiridos en esta relación con lo diverso.

2.3 Lengua, Cultura y Pedagogía

De acuerdo a lo mencionado anteriormente, los ejes tomados en cuenta para elaborar la malla curricular fueron: eje pedagógico, eje cultural y eje social. A decir de Eduardo Delgado para hablar de universidad, el elemento básico es la ciencia y la ciencia que se estudia para ser docentes es la pedagogía porque son pedagogos interculturales, razón por la que tienen que conocer las teorías y las didácticas de cómo enseñar el proceso de construcción de la interculturalidad, junto con la antropología como ciencia que estudia la cultura, y finalmente la sociología.

Quisiera hablar ahora de que, toda sociedad posee una cultura ¿Pero qué es la cultura? Al respecto y dada su complejidad existen variedad de definiciones y significados, de los cuales se abordara algunos que ayuden y faciliten la comprensión en cuanto al enfoque antropológico de este tema dentro de una estrategia conceptual que permita acercamientos a sus múltiples sentidos. “La cultura es todo el conjunto de decisiones tomadas para alcanzar la finalidad de estar juntos, de resolver los problemas materiales y continuar a través de las generaciones, a subsistir como grupo social” (De la Torre L. , 1992, pág. 14).

La cultura entonces entre nuestras definiciones previas es un sistema de significaciones o pautas, es decir que nos enseña cómo actuar en nuestra comunidad en relación con otras y esto permite reconocernos y diferenciarnos de otros.

La cultura es también una construcción social, que nada tiene que ver con los procesos cognitivos o la escolaridad, sino que está presente en todas las sociedades humanas, sepan estas o no, leer y escribir. La cultura es una herencia social aprendida y transmitida de generación en generación (Guerrero, 2010, pág. 441). Es decir, las distintas maneras de vivir que tienen los seres humanos, los cambios y transformaciones constantes que se dan de acuerdo al tiempo, las culturas son dinámicas, no existen culturas estáticas ni intactas. Solo existen culturas cambiantes

(Guerrero & Endara, 1996, pág. 9). Si las culturas indígenas se han mantenido ha sido precisamente por su capacidad para transformar, actualizar, cambiar o fortalecer sus saberes y rituales.

Podemos decir entonces que todos los seres humanos tenemos cultura y que esta designa la manera de ser de una comunidad humana, sus creencias, costumbres, representaciones, etc. Es decir, nos permite ser nosotros como colectivo social, define nuestra identidad. En este marco cultural, la lengua se presenta como uno de los símbolos más definitorios de pertenencia a una cultura; la diversidad cultural tiene en la diversidad lingüística su manifestación concreta. En todo caso, una lengua propia será siempre signo de identidad cultural, porque es algo más que un simple vehículo de comunicación para llegar a convertirse en una forma de sentir y de interpretar la realidad (Colom, Bernabeu, Dominguez, & Sarramona, 1997-2002).

La lengua es parte de la cultura. En las palabras se expresan las unidades culturales que en su conjunto conforman la visión específica del mundo. Las lenguas indígenas son portadoras de culturas profundas, a través de las cuales se puede conocer mejor la naturaleza, la sociedad y el ser humano (Almeida & Bulnes , 1995, pág. 2).

Sin embargo en América Latina existe una larga tradición de exclusión de las lenguas indígenas. Incluso desde años anteriores se confundía escolarización con castellanización. Las tensiones entre la castellanización y el desplazamiento lingüístico tienen años de proceso, se ha llegado a pensar desde el poder homogeneizante en el contexto de globalización en el que existimos, que solo los pobres hablan lengua indígena y que hablar una lengua indígena implica condenar a los hablantes al atraso y a la exclusión. Es por eso que a través de la EIB se buscaba un horizonte distinto en el que se reafirmen las lenguas ancestrales como elemento imprescindible de pertenencia cultural o como explica Fausto Jimbo:

La idea era que frente a la educación hispana dominante, el desarrollo de la Educación Intercultural Bilingüe sea una alternativa a la exclusión del idioma nativo, del idioma propio de los pueblos indígenas y también una manera de integración dentro de los sectores sociales del país pero manteniendo nuestra identidad, para así lograr

una comunicación intercultural con los diferentes sectores sociales del país (Jimbo, 2014).

Existen diversidad de lenguas que coexisten en un país, siempre hay unas que gozan de prestigio y otras que no, generalmente la lengua dominante es la de mayor prestigio, esta lengua puede tener estatus de lengua oficial.

Durante el Tawantin Suyu el kichwa gozaba de prestigio por ser la lengua del grupo dominante, sin embargo esto cambió radicalmente con la llegada de los españoles y durante la colonia se convirtió en una lengua desprestigiada y sometida a la lengua dominante, el castellano.

Así la situación de las sociedades bilingües latinoamericanas de acuerdo a Zacarías Mamani es de “colonialismo lingüístico” (Zacarias, 2006, pág. 2), mismo que se observa en el hecho de que el castellano es la lengua de prestigio y la que se usa en las situaciones oficiales, en la televisión, en los juicios, en la administración pública, mientras que las lenguas indígenas solo se usan en situaciones cotidianas y domésticas, razón por la que en los últimos tiempos se promueve la revitalización idiomática desde diversos ángulos y perspectivas para así poder salvaguardar la diversidad lingüística de nuestro país y a nivel latinoamericano e incluso a nivel mundial (Yataco, 2011).

La lengua como factor del reconocimiento indígena suele estar asociada a la cultura y a la comunidad: Hablar su idioma, su vestimenta, su cultura, sus costumbres, entonces eso es un verdadero indígena que se tiene que tener en la comunidad (Sánchez, 2013, pág. 137).

En la actualidad desde la dirigencia política y profesionales dedicados a la educación indígena se proponen alternativas de reivindicación de la lengua argumentando que no basta tener un pasado y una pertenencia indígenas, esto dicen debe ser completado y actualizado por una lengua hablada, que cuente ese pasado y exprese esa pertenencia.

El elogio de la propia lengua y de su importancia para reconocerse como indígenas se expresa en algunas personas en el orgullo de hablar la lengua materna, lengua de

la propia cultura; pero este elogio y orgullo están con mucha frecuencia investidos de una intensa retórica, ya que es necesario hablar la lengua para seguir reconociéndose (Sánchez, 2013, pág. 138). Sin embargo, en la actualidad a pesar de todos estos intentos de reivindicación y tomando en cuenta que la lengua es un elemento cultural muy fuerte que refuerza y define la identidad de alguna manera, así mismo se empieza a pensar de manera cada vez más generalizada de que la lengua indígena no es condición necesaria para definirse, la identidad dicen; está en el modo de vivir de pensar, de sentir e incluso en la alimentación, es decir la identidad es un sentimiento de pertenencia histórica al grupo cultural a pesar de no hablar la lengua. Al respecto José Sánchez Parga escribe: “Nunca en la historia la cultura se identificó con la lengua, aunque si se trate de dos fenómenos relacionados entre sí, y susceptibles de correspondencias muy diversas entre ellos” (Sánchez, 2013, pág. 65).

De ahí que en términos de reivindicación de un contexto social, lingüístico y cultural queremos despojarnos de postulados antropológicos étnicos para pensar en la existencia de los pueblos, en una identidad que deje finalmente de ser racial y se defina en referencia a un modo de vida, a unos valores, a posicionamientos sociopolíticos y ambientales que son en definitiva los mismos elementos con que occidente los marginó y con estos mismos elementos se pretende lograr reivindicaciones más profundas.

Es importante señalar además que el desarrollo de las comunidades indígenas se ha sustentado históricamente sobre la base del territorio, la lengua y la cultura, por consiguiente, estos se deberían ser los ejes fundamentales del currículo de Educación Intercultural Bilingüe.

Por otro lado, el lenguaje es el medio a través del cual se comunican y expresan significados. Entonces, por obvia deducción se entiende que la lengua y la cultura son imprescindibles en el proceso de enseñanza aprendizaje (De la Torre L. , 1992, pág. 14). Sobre todo si la profesionalización es en EIB, el docente tiene que tener profunda convicción de aprender la lengua, porque a través de la lengua es posible reflejar la identidad cultural, pero además sin importar si estos docentes son indígenas o no en el contexto educativo comunitario indígena y teniendo en cuenta uno de los principios básicos de la EIB revitalizar las lenguas ancestrales, la lengua

es la herramienta fundamental de socialización y aceptación del docente como parte activa de la comunidad, al respecto Fausto Jimbo señala:

La comunicación en nuestro idioma es muy diferente al español, los chistes, las anécdotas, las coplas tienen una riqueza increíble cuando se expresan en tu propio idioma, al traducir pierde su contenido, pierde su riqueza muchas veces. Por lo tanto el docente que no es bilingüe independientemente de que tenga conciencia social está consciente del papel que se le ha ofrecido, pero si no habla va tener un limitante permanente, hay muchos profesores indios y no indios con conciencia social muy importante en el proceso educativo, en el proceso de desarrollo socio organizativo pero si no hablan el idioma es un problema complicado para los esfuerzos del desarrollo de identidad, entonces habría una contradicción muy grande (Jimbo, 2014).

Pero a decir de Wolfgang Kueper para que haya EIB son imprescindibles las didácticas de cómo enseñar. Lamentablemente dice, todavía no hemos logrado mucho en el campo de la pedagogía (Kueper, 1992, pág. 122). Al respecto Eduardo Delgado señala:

Yo también creo q hay que darle mucho peso a la parte pedagógica, más si nos estamos profesionalizando porque al final somos pedagogos interculturales y a eso hay que darle fuerza, porque no podemos quedarnos en el ámbito cultural (interculturalidad lengua etc.), incluso el tema de la lengua tiene que pasar por un tema pedagógico (Delgado, 2014).

Es necesario señalar entonces que el tema pedagógico refuerza el proceso de reivindicación cultural, practicar esa pedagogía que libere y legitime los saberes, que los universalice para provocar un encuentro de conocimientos en una verdadera construcción de la interculturalidad ya que los elementos que son parte esencial en las prácticas pedagógicas propias son elementos que permiten la existencia en todas las culturas del mundo, y en términos precisos podemos citar a Yauri Muenala que al respecto nos dice: “Nosotros no somos herederos solamente del pensamiento ilustrado, del concepto, de la teoría, nosotros estamos caminando y aprendiendo,

somos herederos de prácticas sensibles, prácticas creativas propias e interculturales” (Muenala Y. , 2013).

Interpretando las palabras de Yauri podemos enfocarnos en las prácticas pedagógicas propias cotidianas como generadoras de aprendizajes mutuos, aprendizajes que se reflejan en la experiencia, que se transforman en este proceso en sabidurías, generando así construcción de conocimientos “otros” que se proyectan hacia una relación horizontal en el reconocimiento del derecho a la diversidad (Muenala Y. , 2013).

En cambio el retórico discurso de la igualdad invisibiliza y desconoce los diferentes grupos culturales y sus particularidades. Y lo que es peor los introduce en un sistema educativo que pretende como dijimos antes, alinearlos de acuerdo a ciertos intereses que incluso atentan contra el derecho a la libertad, deslegitimando de esta manera saberes y aprendizajes otros, que desafían la política nacional. Indudablemente vivimos en la actualidad una nueva época, una nueva realidad que necesariamente responde a la globalización en la que no es posible desvincularse de otros conocimientos, se trata más bien de articular de manera práctica los conocimientos, sean estos locales, o de la cultura nacional y occidental para generar espacios de conciencia social y cultural que alienten a revitalizar y re significar propios elementos culturales, entre ellos, saberes y diferentes practicas ejercidas en la cotidianidad para dar como resultado una propuesta pedagógica diferente o como pretendía Freire una pedagogía emancipadora que parta desde la unidad en la diferencia (Fernández, 1995, págs. 345-347).

Otro punto de vista frente al tema de la pedagogía y que es oportuno mencionar brevemente es: la confesión, la pedagogización de la existencia y como se establece la trama pedagógica, del pensador francés Michael Foucault de acuerdo a Patricio Torres: “La pedagogía no libera, la pedagogía lo que hace en la lógica de occidente es docilizar el cuerpo para que este cuerpo trabaje de sol a sol como hacían en la época colonial y como hasta ahora se hace en la misma lógica para producir el capital” (Torres P. , 2013).

Desde un enfoque más acorde a este trabajo en cambio y para no confundirse en la inmensidad de las teorías universales es necesario referirse concretamente a la pedagogía intercultural bilingüe en nuestro país. Al respecto el Ministro de

Educación y Cultura Alfredo Vera, en marzo de 1992 sobre los objetivos, el plan y el programa de estudios en los institutos pedagógicos interculturales bilingües señala: “La pedagogía intercultural bilingüe por su parte presenta a la acción educativa como medio de transformación de la sociedad partiendo de la realidad socio-económica y cultural de las nacionalidades indígenas” (Kueper, 1992, pág. 122).

Entonces, indudablemente la pedagogía es otro de los fundamentos imprescindibles junto a la lengua y la cultura además de otros elementos y factores complementarios. Es necesario entonces sentir y pensar mucho sobre esta realidad y la pedagogía alternativa que se ha planteado a través de todos estos años desde una EIB, a decir de Wolfgang Kueper esta pedagogía intercultural y bilingüe debería tener tres características:

1. Liberadora de las vinculaciones del pasado
2. Participativa, activa y creativa
3. Práctica hacia el mundo del trabajo.

Y sin embargo en la actualidad es necesario replantear la prácticas culturales destacando siempre la unidad de los pueblos indígenas, esa unidad que ha sido motor en la incidencia de la EIB a través de los tiempos para generar condiciones de vida basadas en el intercambio, dejando de insistir en los elementos culturales que separan (etnicismo), que diferencian, para reconocernos en el otro en esas cosas que compartimos como culturas (interculturalidad) (Delgado, 2014), para esto es estrictamente necesario conocer las teorías de aprendizaje y las didácticas de cómo enseñar, de ahí que es necesaria la profesionalización en EIB.

De acuerdo a las entrevistas realizadas y tomando en cuenta los párrafos anteriores se puede determinar que la lengua en la EIB dentro del mundo indígena es un elemento cultural fundamental, pero además puede haber educación intercultural que no necesariamente sea bilingüe, entonces indiscutiblemente estos tres elementos, lengua, cultura y pedagogía son fundamentales en el desarrollo de la EIB pero a decir de los entrevistados existen también otros elementos dinámicos complementarios, empezando por una visión antropológica de la cultura, la sociología, la cosmovisión, y valores como la solidaridad, la familiaridad la actitud el compromiso y la apertura. Elementos que en el proceso de profesionalización se han puesto en práctica junto a

los docentes de la carrera y gente que de alguna manera ha estado vinculada en las diferentes actividades realizadas.

2.4 Expansión de Centros de Apoyo de la Carrera de EIB a nivel Nacional

A partir del año 2004, de acuerdo a entrevista realizada a Aurora Iza, el PAC es reestructurado, además se institucionaliza y avanza en su proceso. Finalmente, por la amplitud del proyecto, deja de ser Programa Académico Cotopaxi y pasa a ser Carrera de Educación Intercultural Bilingüe.

La Carrera se extiende así, a diferentes lugares en el país con el afán de responder a las necesidades de los diferentes Centros Misioneros Salesianos. Se crean centros de apoyo en Otavalo, Cayambe, Riobamba, Simiatug y Wasak'entsa, los cuales funcionan hasta la actualidad (Iza, 2014).

2.4.1 Centro de Apoyo Latacunga (1995)

Durante el proceso de transformación en cuanto a la organización y la estructura del PAC, se decide cambiar la sede del programa a la ciudad de Latacunga. Las principales causas para trasladarse de acuerdo a Eduardo Delgado fueron; la ausencia de biblioteca y otros servicios como internet, dificultad de conseguir profesores que puedan ir hasta Zumbahua y la disminución de la demanda ya que a pesar de encontrarse ahí la carrera, los estudiantes venían de otros lados, razón por la que deciden ampliarse a otros lugares para mantener vigente la carrera (Delgado, 2014).

Así, junto al traslado a Latacunga se gesta un nuevo fenómeno: la posibilidad de que el PAC extienda sus servicios a otros sectores del país. Frente a esta situación se generan negociaciones con grupos de interés y se inician los convenios. Latacunga se convierte en el centro de acciones del PAC y los otros centros toman el nombre de puntos focales.

2.4.2 Centro de Apoyo Cayambe (2005)

La presencia de la Universidad Politécnica Salesiana en Cayambe se inicia en el año 1998 mediante la creación de la Unidad de Coordinación de Estudios Semipresenciales (UCED CAYAMBE) perteneciente a la Facultad de Ciencias Humanas y de la Educación con énfasis en pedagogía y el Padre Julio Perelló, (Décano).

En entrevista realizada a Luis Peña cuenta acerca de la creación de la UCED Cayambe, como surge la necesidad de insertar en procesos de profesionalización a docentes rurales y a promotoras y promotores de los Centros Infantiles Campesinos que habían terminado su bachillerato y que eran apoyados por las Fundación Salesiana Casa Campesina Cayambe y la Fundación Ayuda en Acción.

Una vez creada la UCED, se vinculan al proceso de profesionalización no solo promotoras, promotores y docentes, sino también algunos jóvenes, religiosos y mujeres de la zona urbana de los cantones Cayambe, Otavalo e Ibarra. En esta primera fase, se vinculan aproximadamente 60 personas de las cuales un 80% obtienen su licenciatura.

En el año 2004, gracias al apoyo del Vicerrector Eduardo Delgado y de la directora de carrera Tamara Puente, se apertura la Carrera de Educación Intercultural Bilingüe con la finalidad de preparar a docentes y educadores comunitarios dentro de una propuesta educativa más contextualizada y relevante a la realidad local comunitaria. (Peña , 2014).

2.4.3 Centro de Apoyo Wasak'entsa (2005)

En Wasak'entsa el punto focal surge de la unánime y directa decisión de la Universidad Politécnica Salesiana, en base a las Unidades de Coordinación de estudios a distancia UCED, con el afán de generar un proyecto más sostenido y con seguimiento académico. El gestor directo de esta iniciativa fue el Padre Domingo Bottaso. Wasak'entsa es una misión salesiana en la Provincia de Morona Santiago, cantón Taisha, parroquia Huasaga.

Entrevistando al Padre Francisco Chimento manifiesta; en Wasak'entsa el deseo de la comunidad era acceder a los estudios superiores pero que no les costara sacrificar su territorio y su familia, es decir que no tuvieran que dejar en forma permanente de cinco a seis años a sus familias y a su tierra. De ahí que se piensa en la posibilidad de que los achuar puedan capacitarse y formarse a nivel superior para ayudar en la educación de su propia gente. (Chimento, 2014).

La UPS se ha encargado así de garantizar el derecho a estudiar que tiene todo ciudadano pero adaptándolo a la realidad local, en el territorio propio y con muchas

cosas de la cultura, y en el caso particular de Wasak'entsa en la selva. Creando de esta manera las mismas oportunidades y posibilidades para todos (Réyes, 2006, págs. 34-35).

2.4.4 Centro de Apoyo Simiatug (2006)

La misión salesiana de Simiatug a través del Padre Sandro Chiecca párroco de Simiatug y el Padre Antonio Polo párroco de Salinas, hacen la propuesta para abrir dos carreras: una de educación con el PAC y una carrera de Gerencia y Gestión empresarial. Se resuelve abrir el PAC en Simiatug y conformar una comisión para diseñar la propuesta de una carrera que responda a las necesidades locales de Salinas (Réyes, 2006, págs. 34-35).

2.4.5 Centro de Apoyo Riobamba (2008)

La falta de profesionales que manejen los dos códigos lingüísticos y además que conozcan la cosmovisión andina igual que en los Centros de Apoyo anteriores fueron las razones sentidas desde la población indígena de Riobamba para demandar la presencia de la UPS con la carrera de Educación Intercultural Bilingüe. Para poder atender esta demanda en las instituciones de EIB la Universidad Salesiana se preocupó en formar docentes profesionales y que ellos puedan fortalecer este sistema en sus comunidades (Iza, 2014).

2.4.6 Centro de Apoyo Otavalo (2003)

Otavalo, reconocida ancestralmente como SARANCE (Saransig) está situada en la zona norte del Ecuador y al sur oriente de la provincia de Imbabura. Tiene una superficie de 579 kilómetros cuadrados, según los nuevos límites otorgados por el Gobierno Municipal. La ciudad de Otavalo se localiza al norte del callejón interandino a 110 kilómetros de la capital Quito y a 20 kilómetros de la ciudad de Ibarra, se encuentra a una altura de 2.565 metros sobre el nivel del mar.

El cantón se encuentra limitado: al norte con los cantones Cotacachi, Antonio Ante e Ibarra; al sur limita con el cantón Quito (Pichincha); al este con los cantones Ibarra y Cayambe (Pichincha) y al oeste con los cantones Quito y Cotacachi.

Otavaló está integrado por once parroquias dos urbanas y nueve rurales. Las parroquias rurales son: Eugenio Espejo, San Pablo del Lago, González Suárez, San Rafael, San Juan de Ilumán, Dr. Miguel Egas Cabezas, San José de Quichinche, San Pedro de Pataquí y Selva Alegre. Las parroquias urbanas son: San Luis y el Jordán (Gobierno Autónomo Descentralizado de Otavaló, 2013, págs. 9-14).

Según datos del (INEC, 2010), en la zona urbana de Otavaló viven 22 734 habitantes indígenas, entre los cuales 16 245 se consideran pertenecientes al pueblo Kichwa Otavaló, más otros 4 929 que se denominan Kichwas de la Sierra. Esto indica una población de alrededor de 93% de la población indígena del cantón, y así mismo el 43% del total de la población que vive en el casco urbano.

Los Kichwas Otavalos están ubicados en los cantones de Otavaló, Antonio Ante y Cotacachi integrados por más de cien comunidades que se autodefinen como “Otavalos”. Es importante mencionar que en los pueblos kichwa del sector de Otavaló se mantienen, practican y desarrollan, la identidad y valores culturales conservando formas ancestrales de organización social expresadas en la cotidianidad, misma que está interrelacionada con la realidad plural enfocada en el desarrollo de una verdadera interculturalidad.

En este contexto se presenta la necesidad de profesionales en Educación Intercultural Bilingüe de ahí que desde hace algunos años la UPS forme docentes capaces de liderar un proceso de tejido social entre los actores indígenas del pueblo kichwa Otavaló, juntamente con los otros sectores de la sociedad y con el entorno, teniendo como base la cultura propia y su fortalecimiento desde la educación.

El Centro de Apoyo Otavaló es el primer punto focal del PAC. Nace desde las conversaciones entre la Pastoral Indígena de Otavaló con el Padre Richiardi (Director del PAC en el 2001) y las Hermanas Lauritas (organización religiosa que se encuentra en Otavaló hace más de cincuenta años) (Cachimuel, 2014). La razón de la creación del PAC a decir de Alfonso Cachimuel surge a raíz de la elaboración del FODA, dice:

Entonces vimos (...) Que nuestra gente tenían limitaciones donde hicimos 2000 encuestas en el sector Otavaló de toda Imbabura en todo esto el 90% era gente semianalfabeta apenas un 10% tenía un cierto

grado de educación esos son motivos para que formemos, fortalezcamos el Colegio Santa Marianita (Cachimuel, 2014).

Para que el PAC sea una realidad en la ciudad de Otavalo se hicieron diversas gestiones pero además se tuvo que coordinar con la Congregación de las Hermanas Misioneras de la Beata Virgen María Inmaculada y de Santa Catalina de Siena (Hermanas Lauritas) en la organización del colegio y así llegar a un acuerdo para la construcción de las aulas que estarían destinadas para uso de la carrera de EIB.

Las personas que formaron parte del proceso son: Alfonso Cachimuel, María Anrrango, el Padre Eduardo Murillo, las hermanas Zoila Arias y Carmen Tene.

La primera gestión que se realizó de acuerdo a Cachimuel fue, establecer los contactos para la creación de la UPS en Otavalo, así, con el sacerdote Salesiano Luis Richiardi y tiempo después con Eduardo Delgado, que será la persona con la que se llega a concretar el proyecto.

En Zumbahua se presenta el proyecto, tiempo después él me llamó para que concretemos y firmemos un convenio en la ciudad de Latacunga en un centro que hasta ahora existe el Centro de apoyo el SEIC en esa época se llamaba Sistema de Escuelas de Indígenas de Cotopaxi hoy creo que se denomina Sistema de Educación Intercultural de Cotopaxi (Cachimuel, 2014)

Entre otras gestiones importantes podemos señalar la intervención conjunta con la congregación religiosa de las Hermanas Lauritas ya que como se ha dicho estaban fundando un colegio indígena, razón por la que se contactaron con Pepe Manangón director del SEIC, ese fue el punto de encuentro para las siguientes conversaciones. Dichas gestiones terminaron en un convenio con el Colegio Jatari Unancha para apoyar la creación de un colegio a distancia de las Hermanas Lauritas en Otavalo y con la firma de un acuerdo para abrir el PAC en Otavalo con la misma Carrera que funcionaba en Latacunga.

Podemos decir también que como en todos los procesos, hubo desacuerdos entre los coordinadores en los primeros años de la creación del PAC en Otavalo, razón por la que Alfonso Cachimuel dejó sus labores en la Universidad y sin embargo pese a todo esto, la Carrera se ha mantenido y ha estado reestructurándose constantemente para

responder a las demandas académicas de profesionalización en EIB de los pueblos indígenas, conscientes siempre de los cinco pilares fundamentales de la interculturalidad de los que habla Cachimuel: cultura, sabiduría, lengua, identidad, espiritualidad. Principios que están profundizándose a nivel andino (Cachimuel, 2014) y que de acuerdo a estudiantes de la carrera de EIB de la UPS en la ciudad de Otavalo, también se están aplicando, sin embargo, es necesario profundizar en algunos aspectos como la sabiduría y la espiritualidad para generar una conciencia alternativa acerca de los valores culturales propios acompañados por supuesto de aspectos lingüísticos e identitarios a través del conocimiento de todo el proceso histórico de la EIB.

De acuerdo a mi opinión hace falta organización, concretamente en este centro de apoyo, ya que no se han podido concretar acuerdos reales entre los estudiantes y el personal administrativo de la Universidad, indudablemente el proceso de administración debe ser complicado precisamente por su modalidad pero no es razón suficiente para negarles derechos de participación a los estudiantes en la toma de decisiones, es urgente entonces, lograr una mejor comunicación entre el personal administrativo de este Centro de Apoyo y los estudiantes para coordinar diferentes aspectos que fortalezcan la propuesta de acuerdo a los intereses pedagógicos interculturales de actualidad

De ahí que es un proceso fuerte y que la Universidad está aportando de acuerdo a las necesidades y exigencias de actualidad incluso por parte del estado sobre todo en cuanto a calidad académica pero se siguen tomando decisiones sin tomar en cuenta el sentir y la palabra de los estudiantes.

Parafraseando a Humberto Muenala se puede señalar que en el Centro de Apoyo Otavalo, en la carrera de EIB se están tomando en cuenta varios aspectos que son determinantes en la profesionalización como el enfoque antropológico de la cultura, el enfoque sociológico, y el compromiso actual en el ámbito pedagógico. Sin embargo, es necesario profundizar la parte histórica, política y organizativa del proceso, misma que generaría espacios de conciencia que reafirmarían el sentido de la Carrera en este contexto y que motivarían a participar junto a las organizaciones del cantón, complementando de esta manera esta profesionalización con acciones éticas y conscientes de compromiso social (Muenala, 2014).

2.5 Promociones de docentes de EIB del Centro de Apoyo Otavalo

El compromiso de profesionalización que tiene la carrera de EIB se visibiliza en el número de graduados de la misma, la carrera ha respondido hasta el momento a las demandas educativas exigidas desde el MEC, además de ser parte activa en el desarrollo de las comunidades, siendo uno más de los aliados estratégicos de las organizaciones.

En ese contexto se dará a conocer a continuación el número de estudiantes matriculados en el centro de apoyo Otavalo a partir del año 2003 hasta el año 2008.

Tabla 2.

Matriculados en el Centro de apoyo Otavalo 2003-2008

| Año de Matrícula | Nº estudiantes matriculados | Mujeres | Hombres |
|-------------------------|------------------------------------|----------------|----------------|
| 2003 | 34 | 22 | 12 |
| 2004 | 37 | 29 | 8 |
| 2005 | 46 | 36 | 10 |
| 2006 | 55 | 43 | 12 |
| 2007 | 57 | 43 | 14 |
| 2008 | 65 | 52 | 13 |
| Total | 294 | 225 | 69 |

Nota. Fuente: Secretaria de la UPS- carrera de EIB. Elaborado por. Jimbo 2014.

En la siguiente tabla detallamos a continuación el número de graduados de la carrera a partir del año 2008 hasta el año 2014:

Tabla 3.

Graduados de las diferentes promociones del Centro de Apoyo Otavalo

| Año de Matrícula | N° estudiantes graduados | Mujeres | Hombres |
|-------------------------|---------------------------------|----------------|----------------|
| 2008 | 4 | 4 | 0 |
| 2009 | 8 | 7 | 1 |
| 2010 | 37 | 27 | 10 |
| 2011 | 8 | 5 | 3 |
| 2012 | 47 | 44 | 3 |
| 2013 | 43 | 33 | 10 |
| 2014 | 4 | 3 | 1 |
| Total | 151 | 123 | 28 |

Nota. Fuente: Secretaria de la UPS- carrera de EIB. Elaborado por. Jimbo 2014.

Podemos apreciar en la tabla anterior el total de estudiantes matriculados (294) a partir del año 2003 hasta el 2008, mujeres (225) y hombres (69), de los cuales el 51% están graduados, como dato curioso podemos anotar que del total de graduados la mayoría son mujeres (Secretaria de la carrera 2014).

Durante el desarrollo de este capítulo se ha visto como se inicia la EIB, primero como una necesidad educativa básica planteada desde los pueblos indígenas que en su proceso se consolidan en acuerdos logrados con la UPS para la creación del PAC, mismo que posteriormente se institucionaliza en el año 1994 como carrera de EIB en la provincia de Cotopaxi, específicamente en la comunidad de Zumbahua, y luego se expande a diferentes provincias.

Desde su creación este programa ha brindado diversas ofertas académicas priorizando al sector indígena de acuerdo a la realidad local de las diferentes comunidades. Desarrollando así, el ejercicio de los objetivos y la práctica académica que tiene entre sus fines profesionalizar docentes interculturales para fortalecer el proceso de reivindicación de los pueblos a través de la pedagogía.

Se ha mencionado también que para la elaboración de la malla curricular se han tomado en cuenta tres ejes: eje pedagógico, eje cultural y eje social, siendo necesario en la actualidad de acuerdo al nuevo contexto, una reestructuración de la malla con elementos que complementan estos ejes.

Así mismo, se han presentado tres aspectos imprescindibles en el desarrollo de la EIB: la lengua y la cultura desarrolladas a través de un proceso político, pedagógico y alternativo que garantice el diálogo de saberes.

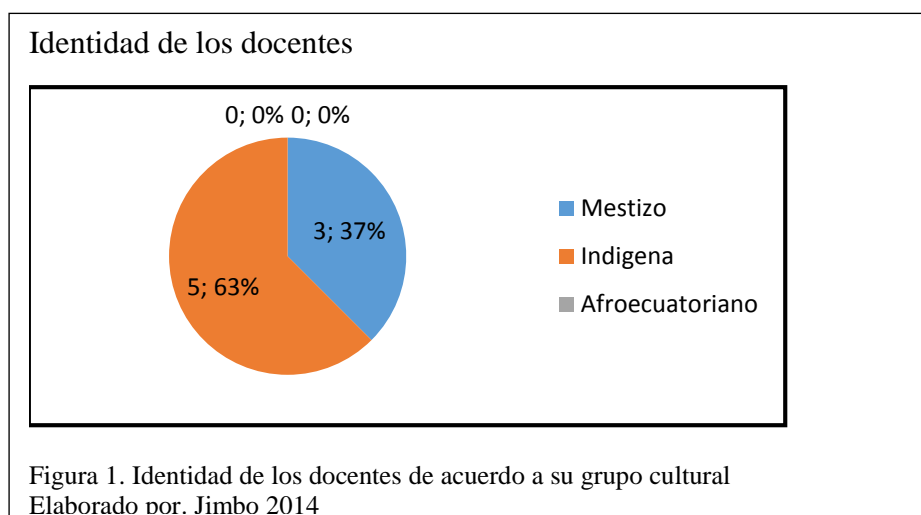
Finalmente se ha mencionado la experiencia de creación de este proceso de educación superior en la ciudad de Otavalo, mismo del que se han graduado varias promociones de profesionales de docencia básica intercultural y de los cuales se han encontrado algunos que están trabajando en la parroquia Miguel Egas Cabezas como veremos en el siguiente capítulo.

CAPÍTULO 3

INVESTIGACIÓN DE CASO EN LA PARROQUIA MIGUEL EGAS CABEZAS DEL CANTON OTAVALO, PROVINCIA DE IMBABURA

Para los fines de este argumento es pertinente trabajar junto con los docentes en el desarrollo del modelo de la EIB, en la reafirmación político cultural de nuestras comunidades, a través de procesos pedagógicos que se legitiman en la organización, para visibilizarlos en el contexto intercultural.

Al margen de estos procesos de acuerdo a los intereses para este investigación participaron ocho docentes que han realizado su profesionalización en la carrera de Educación Intercultural Bilingüe de la Universidad Politécnica Salesiana en el centro de apoyo Otavalo, en las promociones a partir del año 2008 hasta el año 2013, y que se encuentran trabajando concretamente en la parroquia Miguel Egas Cabezas.



De los profesionales escogidos para la elaboración de este trabajo de tesis cinco de ellos se han auto identificado como hablantes bilingües kichwa castellano y tres como monolingües castellano hablantes.

Inicialmente habíamos programado trabajar con diez docentes graduados de la UPS en la carrera de EIB sin embargo dicha propuesta no se pudo concretar debido a que dos de ellos fueron cambiados a otra jurisdicción, razón por la que han tenido que quedar fuera del estudio de caso.

Este trabajo se realizó en cinco instituciones de las diferentes comunidades pertenecientes a la parroquia, además se han tomado en cuenta algunos datos de una compañera kichwa que no se encuentra ejerciendo su profesión.

Por otra parte para obtener información se han utilizado diferentes alternativas como: el conversatorio mismo que posteriormente daremos a conocer en uno de los párrafos siguientes, entrevistas a expertos y conocedores en el tema de EIB entre ellos algunos docentes de la UPS en la carrera de EIB, encuestas a los profesores graduados de la carrera en la ciudad de Otavalo, al mismo tiempo se aplicaron encuestas también a los estudiantes y padres de familia y finalmente la observación en las visitas realizadas a los profesores en las escuelas de las distintas comunidades

La utilización de los diversos recursos para obtener información ha permitido el análisis de la información obtenida al visibilizarse los problemas, dificultades, logros, propuestas, aportes de los docentes de EIB que han realizado su profesionalización en la UPS.

3.1 Datos generales de la parroquia Miguel Egas Cabezas (Peguche)

La parroquia Miguel Egas Cabezas (Peguche) se fundó el 9 de junio del año 1946, se encuentra localizada a escasos kilómetros al norte de la ciudad de Otavalo, en la provincia de Imbabura. Su población, es de 4.238 habitantes, pertenecientes en su mayoría al grupo étnico de los kichwas Otavalos, las comunidades que conforman esta jurisdicción son: Yakupata, La Bolsa, Quinchuquí, Peguche, Agato, Faccha Llacta y Arias Ucu.

La Parroquia a pesar de constar en los registros con dicho nombre en castellano guarda en la memoria colectiva el nombre que histórica y culturalmente ha conservado *Peguche*, nombre que en el diálogo comunitario re-dignifica (entendida esta como recuperar la dignidad frente a la tiranía de un proceso excluyente y colonizante) la lucha permanente de nuestras comunidades por garantizar su continuidad, por seguir rememorando desde los nombres y otros valores ancestrales la vitalidad del pueblo kichwa en un acto irreverente que trasciende la resistencia, visibilizándose en un proceso muy sutil pero inteligente de insurgencia.

3.1.1 El Origen de Peguche

Durante la Colonia, los españoles establecieron obrajes en la región de Peguche que, si bien fueron medios de explotación de los indígenas, también sembraron las bases para la elaboración de artesanías textiles que se desarrollan actualmente (Kowi, 2013, pág. 73).

Dentro de este contexto cuenta Taita Alberto Otavalo¹, que se da el origen de Peguche. Cuando las jóvenes mujeres kichwas que trabajaban en el obraje de la cascada de Peguche, se encontraban en su cuarto de descanso, diariamente eran visitadas por sus pretendientes a escondidas, ellos como todo joven enamorado, tenían sus estrategias para despistar la atención de los encargados de la seguridad del lugar, una de dichas estrategias era el silbo característico de cada uno de ellos. Es decir, que dichas jóvenes sabían perfectamente cuál era el silbo que le correspondía a cada cual y cuando este se escuchaba era el momento oportuno para salir. Pero, un día se escuchó un silbo que nunca se había escuchado antes, razón por la que las jóvenes enamoradas empezaron a preguntarse una a la otra ¿pigu-shi?² ¿pigu-shi? ¿Quién será? O mejor dicho ¿quiénsito será?, y de ahí el nombre de Peguche.

Dentro de este marco ha de considerarse también el sentido espiritual del origen de Peguche, de acuerdo a Shairy Quimbo³, sabio de la comunidad, *Pigushi*, es una palabra que pertenece al antiguo idioma Cara hablado por nuestros antepasados abuelos Caras. Peguche, quiere decir: “Vaho (vapor) de agua sagrada que cae o baña desde lo alto”. En tal virtud, el nombre Peguche se debe a la cascada Peguche.

3.1.2 Registro de escuelas para el estudio de caso.

En el cantón Otavalo en el año 2013, se registran alrededor de 87 escuelas, de jurisdicción hispana: 44, y de jurisdicción bilingüe: 43, estas son de sostenimiento: fiscal, fisco misional, particular y municipal, las cuales atienden a 29.728 estudiantes entre las dos jurisdicciones, dichos estudiantes corresponden a las culturas mestiza, indígena y afro.

¹Alberto Otavalo, “kichwa Otavalo”, diálogo acerca de la historia de la parroquia Miguel Egas Cabezas, Peguche 2014.

² ¿Pigu-shi?, frase que sirve para preguntar, ¿Quién será? de manera pícaro y afectiva en sentido diminutivo y de pertenencia.

³Shairy Quimbo, “sabio de la comunidad de Peguche”, diálogo acerca de los saberes ancestrales de la comunidad de Peguche, 2014

El estudio de este trabajo de tesis se ha enfocado en las escuelas de EIB de la Parroquia Miguel Egas Cabezas (Peguche) poniendo a conocimiento el número de docentes de la carrera de EIB de la UPS que realizaron su profesionalización en el centro de apoyo Otavalo y que están trabajando en estas diferentes instituciones, mismas que detallamos en el siguiente cuadro:

Tabla 4.

Lista de docentes e instituciones educativas en las que trabajan.

| Nº | Instituciones Educativas | Nº Docentes | Apellidos y Nombres de los graduados |
|--------------|---|-------------|---|
| 1 | Escuela de Educación Básica Cascada de Peguche | 2 | Lic. Morales Luis Alfredo |
| | | | Lic. Morales Cotacachi Héctor |
| 2 | Unidad Educativa Ciudad de Otavalo | 1 | Lic. Vega Muenala Mirian Patricia |
| 3 | Escuela de Educación Básica José Ignacio Narváez | 2 | Lic. Gómez Janeth Patricia |
| | | | Lic. Muenala María Luzmila |
| 4 | Cesar Antonio Mosquera | 1 | Lic. Moreta Maldonado Mayra Belinda |
| 5 | “CECIB” Tahuantinsuyo | 1 | Lic. Chicaiza Chicaiza Gloria Marina |
| 6 | Radio Bahai | 1 | Lic. Quimbo Morales Esthela |
| TOTAL | | 8 | |

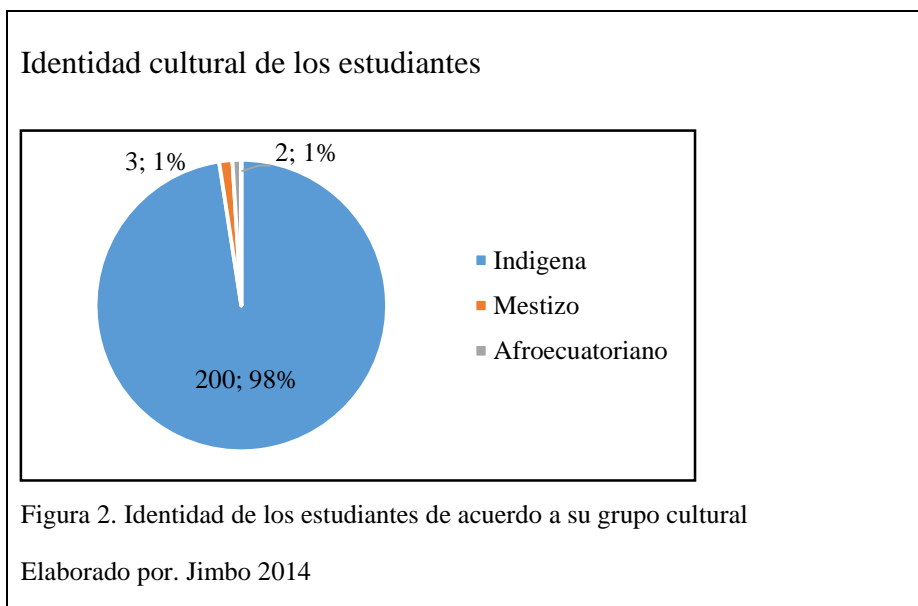
Nota: Trabajo de campo con la información proporcionada de la secretaria de la carrera de EIB- UPS

Como se puede ver este trabajo se ha realizado en cinco Escuelas Interculturales Bilingües, de acuerdo a información suministrada por docentes graduados de la carrera de EIB a través de encuestas. Además hemos analizado a través de las mismas, las interpretaciones de los docentes kichwas y no kichwas sobre la interculturalidad y su práctica en el área de la docencia básica de las escuelas comunitarias de esta parroquia.

Se pretende además visibilizar la propuesta de una pedagogía alternativa, centrada en un conocimiento crítico que se afirme en la diversidad y que promueva una educación de calidad para todos, aspectos estos que determinarían la incidencia positiva de los docentes en las comunidades en las que están trabajando. Desde esta perspectiva, se presenta un análisis reflexivo que estudia a la EIB como alternativa educativa para las comunidades indígenas y a los docentes como parte fundamental de dicho proceso.

3.1.3 Identidad cultural de la población estudiantil

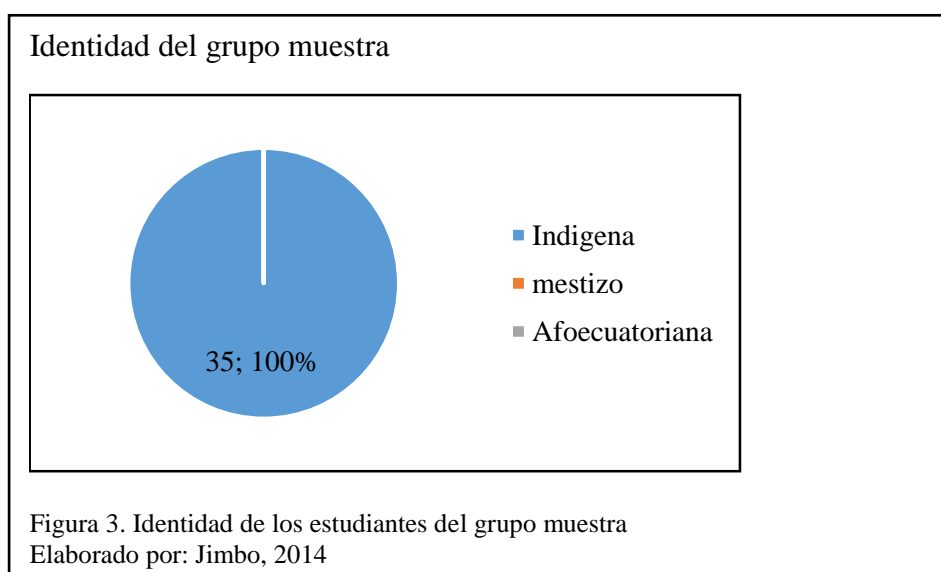
Al llegar a esta parte, se hace el análisis de las preguntas realizadas en las encuestas durante el trabajo de campo, dirigidas hacia los docentes graduados de la carrera, los estudiantes y los padres de familia, además se tomarán en cuenta aspectos importantes de las entrevistas a los directivos de las diferentes instituciones educativas.



El grupo total de niños de acuerdo a los docentes con los que se ha trabajado es de 205 estudiantes entre niñas y niños, de estos como podemos ver el grupo es predominantemente indígena con presencia mínima de estudiantes mestizos (3) y afroecuatorianos (2) siendo este un dato interesante, ya que los niños mestizos entienden un poco de lengua kichwa contrario a los estudiantes afroecuatorianos que

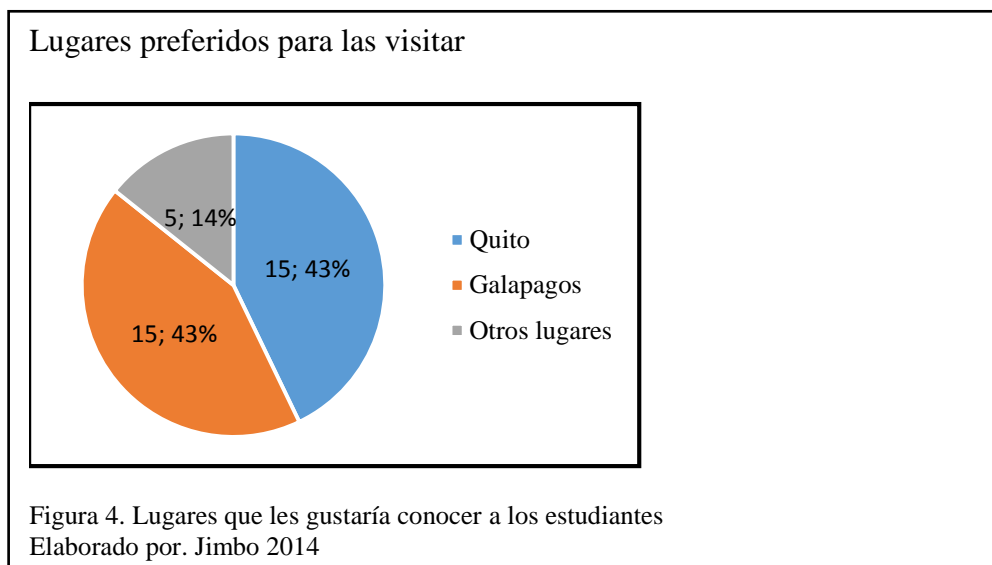
no entienden lengua indígena y los estudiantes indígenas en cambio en su mayoría son bilingües con pocos casos que hablan solamente castellano.

Lastimosamente no todos/as los/as niños/as participaron en esta encuesta sino solamente grupos de cinco estudiantes escogidos por cada profesor, razón por la que dentro de este grupo muestra los niños mestizos y afroecuatorianos no participaron de las encuestas a pesar de haberles pedido su colaboración. A continuación se muestra el gráfico que determina el número de estudiantes que participaron en las encuestas y su identidad cultural.



Podemos determinar entonces que el total de estudiantes encuestados se auto identifican como indígenas.

Así también hemos preguntado a los estudiantes a qué lugar les gustaría ir, para desprendernos, a decir de los docentes de la idea generalizada de no darle importancia a nuestro territorio propio, su naturaleza diversa y sus valores culturales.



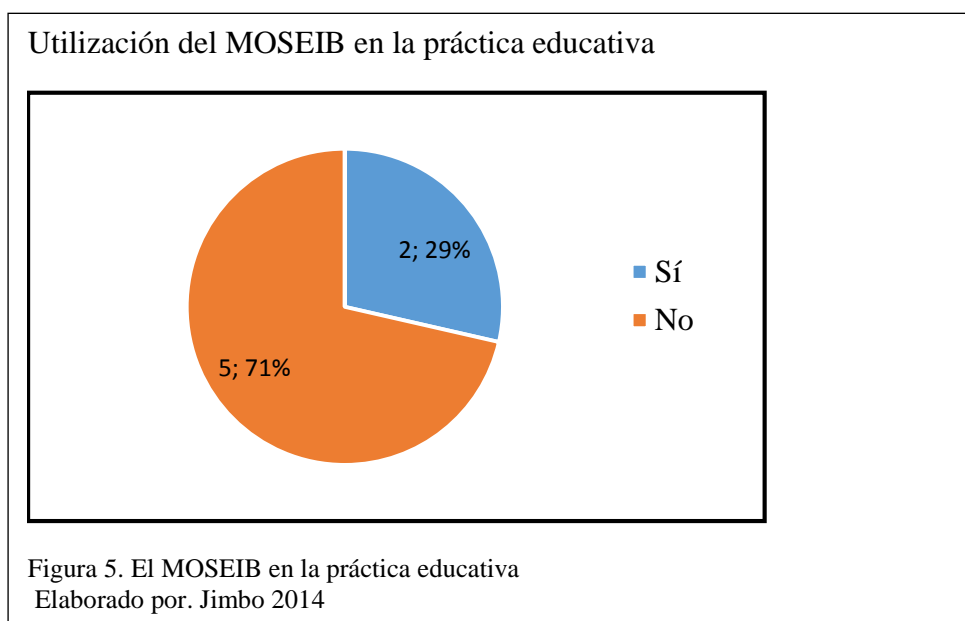
De acuerdo a la información obtenida es posible constatar que de forma generalizada a todos les gustaría ir junto con su profesor a la ciudad de Quito o a Galápagos, seguramente por la excesiva promoción mediática de estos lugares como los ideales para el turismo y seguramente también por ser destinos diferentes al contexto cotidiano de sus comunidades pero obviamente movidos por la curiosidad y el deseo de descubrir espacios de la modernidad, querer conocer el país no es para nada negativo, sin embargo hay que fortalecer el reconocimiento de nuestros espacios propios. Solo en pocos casos se nombra a la Cascada de Peguche como un lugar para visitar, pero más allá de tomarlo simplemente como destino turístico es necesario como manifiestan algunos docentes concientizar a los estudiantes acerca de la importancia y los valores de espacios cotidianos en los que definitivamente se crea un sentido de pertenencia que define nuestra identidad cultural.

3.2 Percepciones de EIB en las instituciones educativas

Durante el proceso de análisis de este trabajo de tesis teniendo como referencias las encuestas y entrevistas aplicadas hacia la comunidad educativa en las diferentes instituciones de la parroquia Miguel Egas Cabezas (Peguche) se puede decir que el grupo de profesionales en Educación Intercultural Bilingüe que colaboró directamente con este trabajo, conocen en teoría el proceso educativo pedagógico de la EIB y su trascendencia en el contexto comunitario a través del tiempo, sin embargo de acuerdo a percepciones en base a esta investigación en el contexto de actualidad, existe un falso complejo de inferioridad por parte de los docentes, esto no

ha permitido junto con la estructura del sistema educativo nacional poner en práctica todo el recurso teórico adquirido durante su formación en la carrera de EIB de la Universidad Politécnica Salesiana.

Generalmente el docente intercultural bilingüe tiene que responder a un sistema educativo hegemónico, que pretende alinear el pensamiento y en afán de satisfacer las exigencias del gobierno, descuida las necesidades de propuestas pedagógicas propias, que respondan a la realidad local de las diferentes comunidades y lo que es peor descuida en parte el fortalecimiento cultural que en definitiva y como lo hemos mencionado en el capítulo anterior es clave para construir una relación intercultural. Esta realidad es evidente en la poca utilización del MOSEIB en el desarrollo de la práctica educativa intercultural y bilingüe misma que detallamos a continuación.



La figura nos indica que las escuelas de la parroquia están limitándose a utilizar mayoritariamente los textos distribuidos por el MEC y en algunos casos aplican el modelo pedagógico del MOSEIB, a lo mejor provocando intencionalmente desde el sistema educativo nacional la exclusión de “otro” modelo educativo no globalizado, siendo esta una muestra clara de descuido hacia una educación equitativa y de calidad que permita el desarrollo local en las distintas comunidades de la parroquia a través de textos y propuestas metodológicas que en la historia de la EIB han sido fruto del trabajo constante y colectivo.

Sin embargo, desde un enfoque distinto podríamos asumir que si algunos docentes están utilizando el MOSEIB, esta acción se trastoca de matices irreverentes que frente a la negación de un modelo educativo propio, estos docentes no están permitiendo que la propuesta histórica de EIB desaparezca y al contrario seguramente debido a estos referentes se produzca una proliferación de docentes Interculturales Bilingües que se encarguen de reafirmar un proyecto educativo distinto que no sea incluyente sino que pueda intervenir dentro de la universalidad educativa con pleno derecho. Es necesario y de manera urgente entonces la democratización y ampliación de la metodología del MOSEIB y el fortalecimiento de conceptos generales frente a los *kukayos pedagógicos* para que esto sea una herramienta didáctica para ejercer una verdadera interculturalidad.

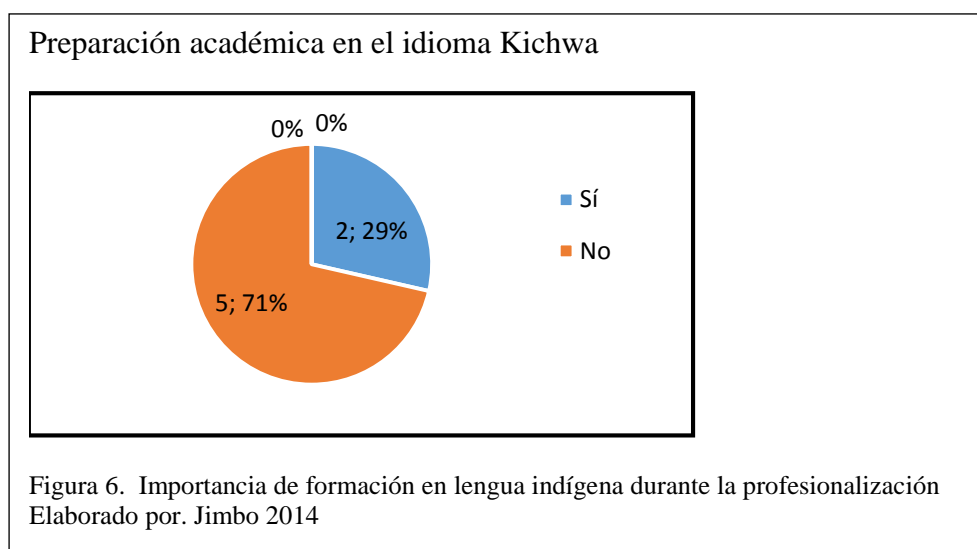
Así mismo las compañeras y compañeros profesionales en EIB que se han graduado en el centro de apoyo Otavalo y que se encuentran trabajando en las escuelas de esta parroquia, como mencionamos anteriormente sienten un falso complejo de inferioridad académica debido principalmente a la modalidad de estudios de la carrera (semipresencial) ellos argumentan en su mayoría que no han tenido la preparación académica suficiente y que el título obtenido a veces es un limitante ya que es mal entendido y automáticamente se les designa la asignatura de kichwa asumiendo que por tener formación como docentes interculturales bilingües, obviamente lo suyo es la enseñanza de la lengua siendo este un caso que se ha vivido en algunos compañeros y compañeras docentes, esto causa en ellos un sentimiento de inferioridad frente a otros profesionales en el área de pedagogía.

Esta realidad al parecer desde una mirada externa no está nada mal ya que eso permite que el docente participe en el refuerzo pedagógico lingüístico en la comunidad y ser parte activa en la reafirmación de uno de los elementos definatorios de la identidad cultural, la lengua, sin embargo creemos que la profesionalización del docente intercultural no se limita a la enseñanza de la lengua sino que es necesario intervenir en la totalidad de áreas que se involucran en la enseñanza - aprendizaje.

Desde el análisis de esta investigación, los profesionales de EIB no están comprendiendo la magnitud y la incidencia que puede lograr su profesionalización, no solamente a nivel comunitario, indígena o de los demás sectores sociales subalternos, sino en cualquier otro contexto. Es necesario entonces que estos

profesionales sean los encargados de romper esos paradigmas que contradicen o desdican el carácter real del docente intercultural bilingüe, quien además de tener la plena capacidad de desenvolverse en cualquier espacio, sea este urbano o comunitario, tiene una característica adicional a la formación pedagógica que es su capacidad de interactuar en diferentes lenguas y acomodarse a la realidad del contexto en el que se desempeña con creatividad y responsabilidad social.

Esta situación lleva a analizar el tema de la lengua y el aprendizaje del kichwa en el proceso de formación profesional.



De aquí que, de acuerdo a los docentes con los que se realizó este trabajo, en la actualidad educativa de la Carrera de EIB de la UPS concretamente en el centro de apoyo Otavalo como habíamos señalado en el capítulo anterior los estudiantes no son solamente indígenas, y estos tampoco son solamente del sector comunitario, es decir que hay estudiantes kichwas (hablantes y no hablantes de la lengua kichwa, que se identifican como tal) que viven en el sector urbano, y de la misma manera compañeras y compañeros mestizos monolingües (castellano hablantes) que requieren necesariamente aprender lengua indígena para vincularse a la realidad local en caso de trabajar en alguna comunidad kichwa.

Como se ha dicho anteriormente, el docente intercultural bilingüe tiene un plus adicional a su formación pedagógica, esto no quiere decir que tenga que trabajar solamente en comunidades y que tenga que dar sus clases en kichwa, aunque de acuerdo al compromiso ético pedagógico de la EIB a decir de los mismos docentes así debería de ser para dar continuidad al proceso.

Concibo, pues, necesario mencionar la posición de las y los docentes frente a su preparación en lengua indígena, a decir de ellos, es urgente intervenir en el área de enseñanza de lengua kichwa para fortalecer el currículo de estudio de la UPS, la realidad percibida desde el análisis es que mayoritariamente estos docentes se encuentran trabajando en comunidades indígenas kichwa hablantes en las que el manejo por lo menos básico de la lengua se vuelve una herramienta pedagógica imprescindible.

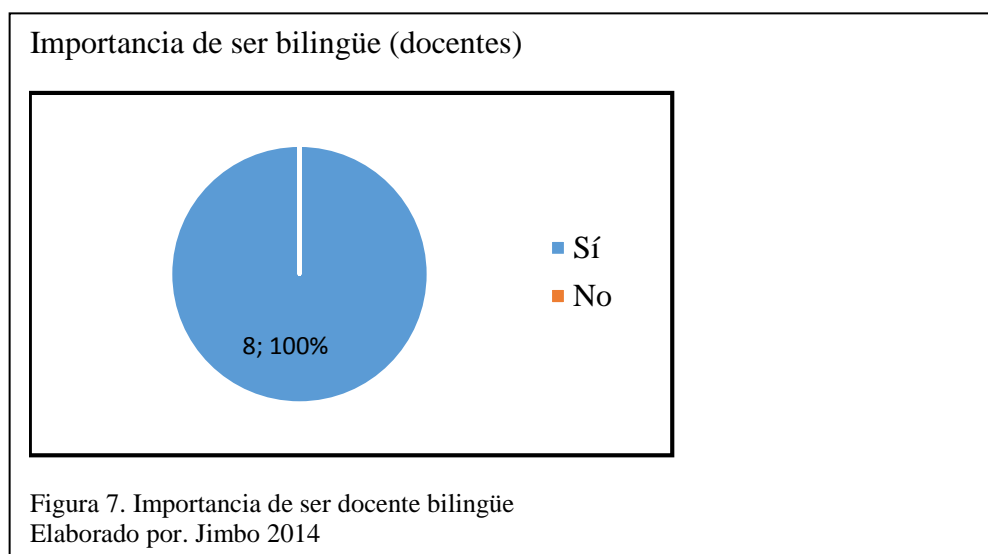
De las encuestas realizadas podemos observar en el gráfico anterior que los docentes en su mayoría consideran que los niveles de kichwa recibidos en la carrera de EIB de la UPS no han sido suficientes para desempeñarse de manera eficiente en su espacio de trabajo, recordemos que el no hablar la lengua de la localidad en la que está trabajando un docente será una limitante permanente de relación con la comunidad.

Este punto se puede destacar teniendo en cuenta la experiencia de Héctor Morales docente en la escuela Cascada de Peguche quien comenta que es muy complicado para él, reunirse con los padres de familia, ya que siendo indígena no puede hablar kichwa y esto de alguna manera no permite una relación afectiva con los padres de familia y peor con la comunidad debido a que muchos miembros de la misma son radicales en su posición y exigen que un docente intercultural bilingüe tiene que hablar kichwa, y conocer las prácticas culturales de la comunidad, con mayor razón siendo indígena. Al no haber relación con la comunidad, el docente se siente ajeno al grupo cultural en el que está trabajando y se vuelve difícil vincularse a las prácticas culturales comunitarias, es decir, que todo esto no permite el desarrollo en la práctica de los valores y conocimientos académicos adquiridos teóricamente, pero además no tendrá la oportunidad para adquirir otros conocimientos que no necesariamente vienen de la academia, no podrá sentir lo que la comunidad. Recordemos que la lengua es el medio a través del cual se comunican y expresan significados, en las palabras se reflejan las unidades culturales que en su conjunto conforman la visión específica del mundo.

El docente intercultural no bilingüe justifica de diferentes maneras su falta en cuanto a enseñar en la lengua materna de los estudiantes, pero es necesario argumentar que este docente también responde a un aprendizaje generado por otros hacia él, o también pertenece a otro grupo cultural que desconoce nuestra realidad, es decir,

nuestra manera de vivir, de pensar y por supuesto desconoce la lengua materna porque le es ajena a él o ella por ser parte de un grupo cultural diferente o por haber crecido en contextos otros, y obviamente porque responde también a un proceso colonizador lingüístico en el que se enseña en la lengua predominante incluso dentro de la carrera de EIB.

Ahora bien, los docentes dentro del trabajo de campo creen necesario generar dinámicas alternativas, acordes a la realidad local en la que se encuentran trabajando, y es en ese proceso en el que sugieren la intervención de los profesores de carrera, articulando en sus clases durante el proceso de profesionalización de docentes en EIB, el uso de metodologías y dinámicas creativas propias, de acuerdo a la realidad de las comunidades indígenas e incluso dicen, deberían ser en kichwa esas dinámicas y no solo eso sino tomando como referentes siempre los conocimientos ancestrales para ponerlos en diálogo con otros conocimientos.



Si bien existen profesionales bilingües y no bilingües, kichwas y no kichwas y en el caso particular de esta investigación, un docente indígena que se auto identifica como kichwa a pesar de no hablar la lengua y en la misma situación las compañeras que se auto identifican como mestizas y no hablan kichwa todos de manera general tienen sus valores culturales muy enraizados y la voluntad propia de desenvolverse en los diferentes espacios, así de manera general también todos coinciden en que el aprendizaje de la lengua kichwa es parte fundamental en el proceso de su formación pedagógica intercultural bilingüe y hacen un llamado a la UPS a tener en cuenta dicha situación en la reestructuración de la malla curricular de la carrera de EIB.

Importancia de ser Bilingüe (Padres)

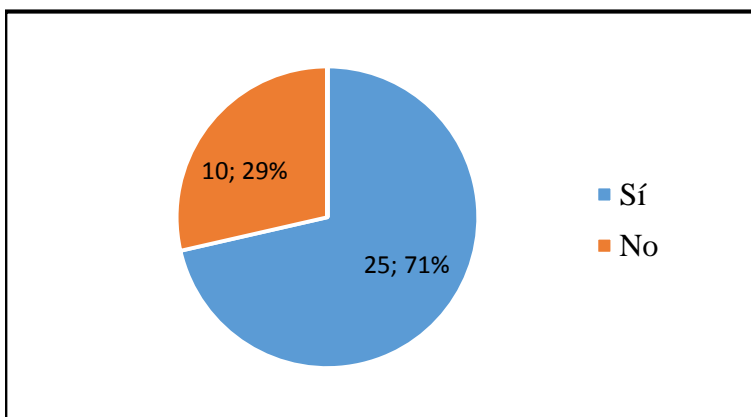


Figura 8. Importancia de ser bilingüe a pesar de no ser docente indígena
Elaborado por. Jimbo 2014

Como se observa en la figura anterior no es importante que el docente sea indígena y de la misma comunidad, pero casualmente según las respuestas de los padres de familia y de los niños, los docentes deben ser bilingües, para que los familiares, especialmente los mayores tengan facilidad de comunicación con los docentes, incluso en el caso de que los docentes sean de otros grupos culturales.

Necesidades de conocimientos culturales

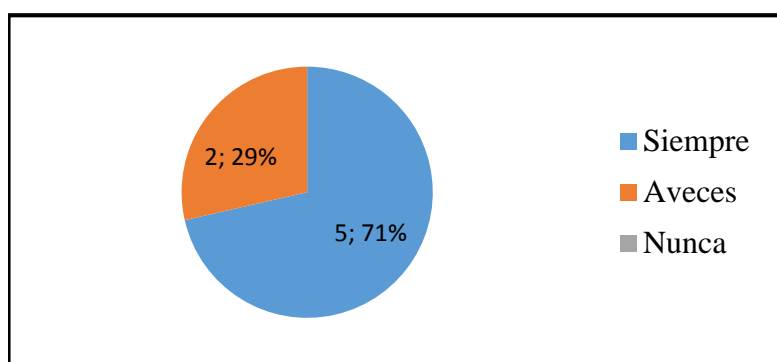
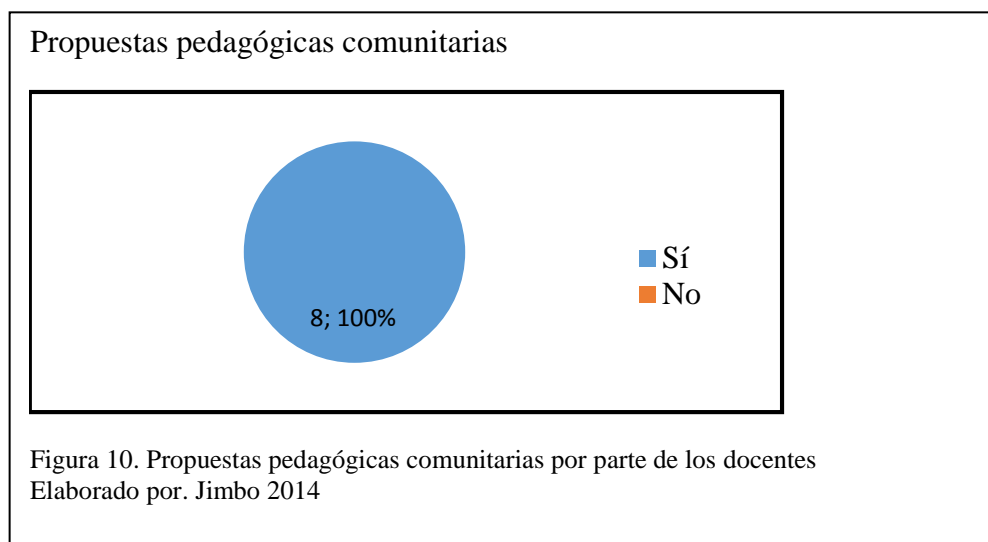


Figura 9. Necesidad de conocer el entorno comunitario en donde trabajan los docentes
Elaborado por. Jimbo 2014

Por dichas razones, la mayoría de profesionales de EIB coinciden en que es necesario tener conocimientos culturales que los aproximen al lugar en donde van a trabajar, esto a decir de ellos mismos es uno de los “fuertes” de la carrera, los docentes se sienten muy seguros en cuanto a valores culturales y teoría de la EIB, sean bilingües o no, y en este último caso, aunque exista el limitante de la lengua son concientes de

que es un proceso de voluntad propia y que el conocimiento de los valores culturales de acuerdo a la localidad en la que se desempeñan refuerzan de alguna manera esa voluntad y el interés por aprender la lengua.



De la misma manera se ha preguntado a los docentes acerca de las prácticas pedagógicas comunitarias propias pero la respuesta negativa es total, existe un desconocimiento generalizado acerca de los sistemas propios de aprendizaje, seguramente, porque están enfocados demasiado en ese espacio académico que todo pretende resolverlo a través del conocimiento científico, ese espacio que enseña a razonar pero que invisibiliza prácticas pedagógicas ancestrales que vinculan teoría y práctica, es decir, “aprendiendo haciendo”. Lo cierto es que a lo largo de la historia, filósofos y pensadores han afirmado que, para que los alumnos aprendan, es necesaria la experimentación y la práctica. Sin embargo de acuerdo a nuestra percepción, en la mayoría de las escuelas, la idea sigue sin aplicarse.

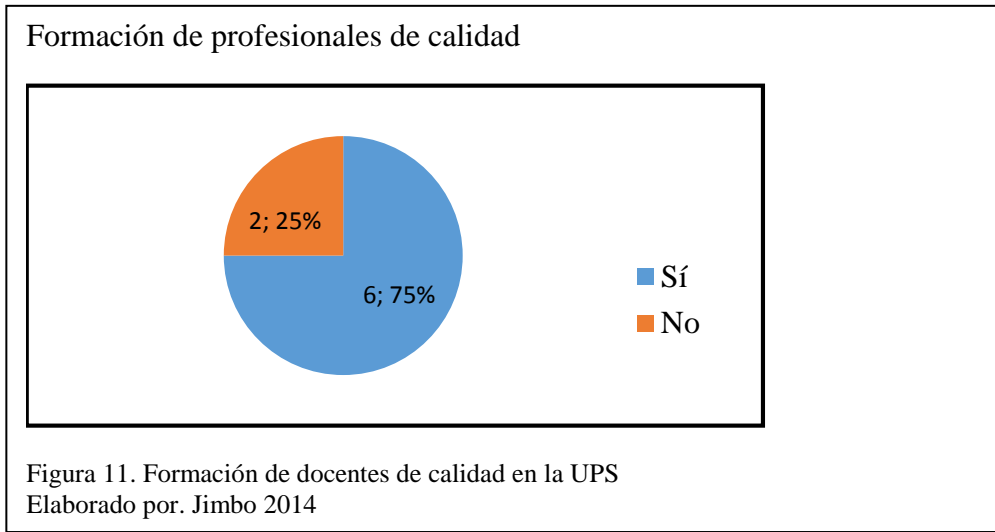
Lo curioso es que en las comunidades en las que se realizó este trabajo de campo se dedican a la textilería y a la elaboración de artesanías, siendo estas prácticas culturales que se transmiten de generación a generación, por eso es importante cuestionar ¿De qué manera aprenden? Si no existe una escuela de arte, la respuesta es sencilla, aprenden en la acción y en el espacio mismo de trabajo de sus padres, abuelos y la comunidad. La espiritualidad, la afectividad, el apego a la tierra, al cosmos, a la existencia son conocimientos que se transmiten en la práctica, y desde ahí el pueblo indígena mantiene las bases de resistencia e insurgencia, es decir que, los docentes interculturales bilingües tienen la obligación de reforzar el conocimiento

cultural propio para que las culturas se mantengan, desde este enfoque creemos que la EIB todavía sigue siendo una utopía, tomando en cuenta a la utopía como la esperanza, la cual busca salidas desde la crítica constructiva, que en teoría está resuelta pero que en la práctica, continúa en el plano experimental y en construcción permanente.

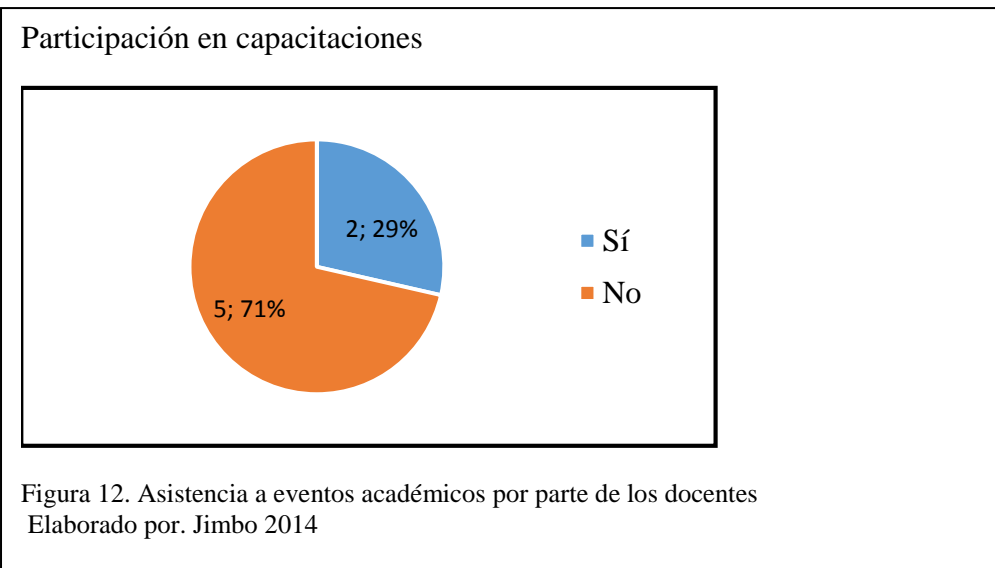
Podemos decir además que hace falta sensibilidad cultural no de parte de los docentes sino más bien del resto de personas que conforman la comunidad educativa, desde nuestro punto de vista no existe sino una participación sociológica que se manifiesta en algunas festividades de la comunidad especialmente en el *IntyRaymi*⁴, es decir, que si existe participación de la comunidad educativa en general pero, ésta desconoce la espiritualidad y la esencia de esta celebración, sin llegar a entender en realidad de por qué se realizan.

Llegado a este punto es necesario romper el paradigma clasificatorio entre lo intercultural y no intercultural para masificar los conceptos, que se legitimen en la construcción de un verdadero diálogo que permita que los docentes intervengan de manera directa en la elaboración de modelos pedagógicos interculturales bilingües.

⁴ Inti Raymi, comprender a la celebración del Hatun Pucha-Inti Raymi es tomar conciencia de todo un complejo saber de vida enmarcado dentro de las leyes de la naturaleza como los solsticios y los equinoccios, como también es abrir nuestra mente a una profunda espiritualidad natural en donde la naturaleza, las divinidades, los ancestros y el ser humano se transforman en una sola comunidad para celebrar el gran tiempo masculino complementado con la participación femenina. En este gran tiempo sagrado realizamos ceremonias propias y cristianas; practicamos la crianza del agua con baños rituales de purificación y energetización corporal, emocional, mental y espiritual; nos reunimos, conversamos y bailamos junto a nuestros familiares, así como también junto a nuestras divinidades, naturaleza y ancestros ; medimos fuerzas o realizamos tinkuy entre las comunidades humanas y espirituales; reactualizamos la gastronomía propia de la época; exteriorizamos expresiones lingüísticas de sabiduría ancestrales; efectuamos danzas religiosas de resistencia física masculina; propiciamos la participación activa, celebrativa y complementaria femenina; ejecutamos interpretaciones musicales de éxtasis colectivo; y otros. Aspectos que dan lugar a una comprensión más integral del Hatun Pucha - Inti Raymi como la celebración de conexión, interrelación, equilibrio y armonía de la existencia macro y micro que da lugar a la vivencia celebrativa más importante de nuestros pueblos originarios de hoy que tiene un cuerpo andino-cristiano y una alma andina. (Kachiwango , 2014)



Además, se puede constatar que si bien los docentes graduados de la carrera de EIB se han manifestado en la falta de niveles de estudio en la materia de lingüística kichwa, señalan además que su profesionalización responde a diversos aspectos académicos que ayudan positivamente en el desempeño de sus labores cotidianas, razón por la que la carrera de EIB de la UPS, de acuerdo a estos docentes se visibiliza en la calidad profesional de los mismos y sin embargo, consideran que es necesario mantenerse a la vanguardia en cuanto a las demandas educativas desde el Sistema Educativo Nacional de Educación Superior, considerando siempre los objetivos y los principios de la EIB.



Por otro lado la participación de docentes en los distintos eventos, talleres, foros, capacitaciones, seminarios, conversatorios, etc., como se puede ver, no ha tenido mayor trascendencia a pesar de ser parte importante en su formación extra curricular para su profesionalización. Por experiencia propia nos parece oportuno mencionar nuestra última experiencia como estudiantes de la carrera, en el encuentro RIMARISHPAK YACHAKUSHUNCHIK⁵ organizado previo a la realización del trabajo de campo con el objetivo de conocer la situación del docente intercultural y su incidencia en el ámbito educativo comunitario, evento este en el que pese a convocatoria anticipada, de acuerdo a nuestro punto de vista no genero el interés necesario de parte de los docentes, de tal manera que la asistencia fue del 50% de la totalidad de 60 docentes invitados.

De lo mencionado anteriormente podemos decir que un grupo minoritario de docentes interculturales están actualizándose en cuanto a conocimientos específicamente didácticos, en talleres y seminarios obligatorios en su trabajo de docentes, pero no están participando de eventos académicos y culturales que podrían ampliar su horizonte pedagógico más allá de la teoría. Aquí he de referirme también a otros eventos (jornadas académicas) anteriores organizados como estudiantes de la carrera en años anteriores, uno de ellos por motivo del Inty Raymi realizado en el centro cultural kinty Wasy (2012), y el otro por el Mushuk Nina⁶ (2013) realizado en la Universidad de Otavalo en los que de igual manera se convocó a egresados y graduados de la carrera teniendo como mencionamos anteriormente escasa participación de los docentes.

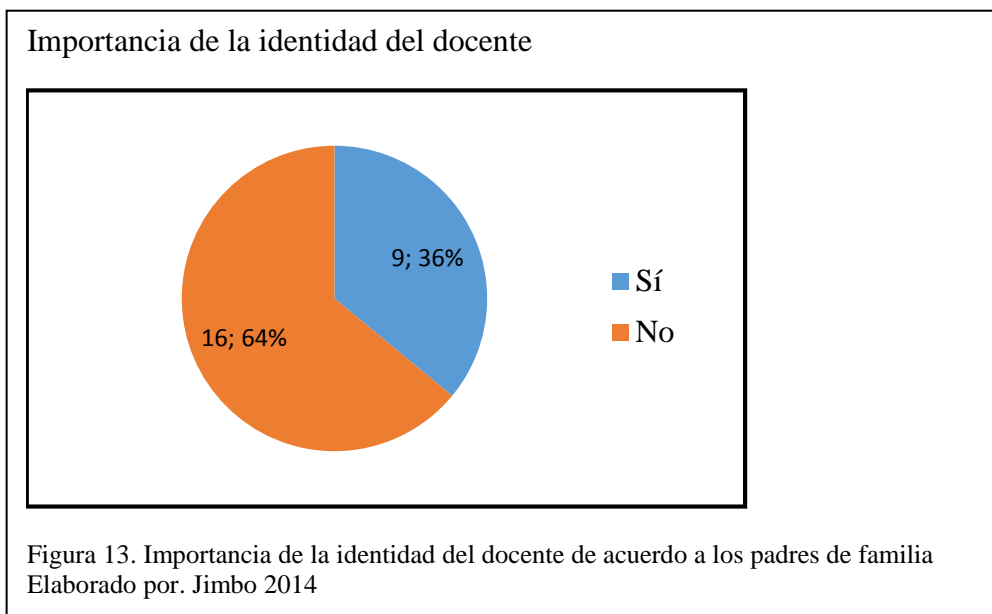
También cabe comparar la concurrencia a determinados espacios de capacitación convocados desde el MEC y como estos han sido acogidos al parecer positivamente, pero, en diálogos con los profesores y de acuerdo a sus propias palabras en realidad esto responde a la imposición creada desde la administración del sistema nacional, es

⁵RIMARISHPAK YACHAKUSHUNCHIK, "Aprendiendo en el dialogo", Jornada académica realizada con los compañeros de tesis para iniciar el trabajo de investigación de acuerdo a nuestro plan, el día 22 /03/2014.

⁶Mushuk Nina, "inicio del tiempo masculino" se cuenta que en nuestros pueblos ancestrales se apagaban todos los fogones y durante tres días las comunidades entraban en un proceso de "purificación" física y espiritual, de limpieza y reflexión." La noche anterior al 21 de marzo permanecían en vigilia, reunidos en asambleas (tantanakuy). Desde la salida de los primeros rayos del sol se colocaba un cuenco metálico y trozos de madera del entorno, al interior de los "templos cilíndricos", para con la energía solar apropiarse del fuego nuevo.

decir no es una participación con voluntad plena sino una participación presionada y justificada.

En cuanto a la identidad del docente intercultural, de acuerdo a las encuestas realizadas a los padres de familia, la siguiente figura nos muestra que el docente intercultural bilingüe no necesariamente debe pertenecer al grupo cultural de estudiantes que prevalece en la institución:



En la actualidad existe un número considerable de docentes indígenas gracias a los diferentes programas en EIB que se han dado a través de las diferentes organizaciones e instituciones en el Ecuador, podemos decir entonces que el objetivo planteado desde el PAC de formar docentes indígenas interculturales y bilingües se ha materializado en estos últimos tiempos, y estos docentes de acuerdo a la información recopilada tienen plena aceptación en el ámbito comunitario porque se genera una especial relación de confianza y sentimiento cultural. Partiendo desde el hecho de compartir la lengua materna y las prácticas comunitarias, estos docentes logran espacios alternativos en la educación que están cimentados en la reciprocidad y la afectividad.

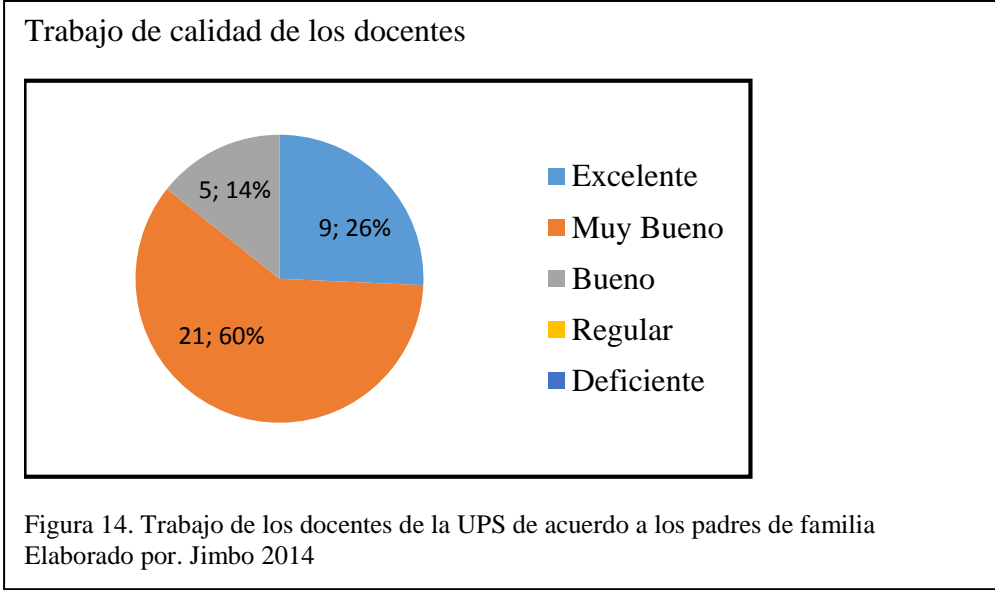
De acuerdo al gráfico podemos apreciar además que no necesariamente a pesar de los argumentos citados, el docente intercultural bilingüe debe ser indígena, a decir de los padres de familia encuestados pueden ser docentes no indígenas con conciencia social y cultural que además aporten con conocimientos externos en la construcción

de una verdadera interculturalidad y que fortalezcan de esta manera el desarrollo académico de la comunidad.

Retomando el análisis acerca de la falta de preparación de los docentes debido a la modalidad de estudio que recibieron (semipresencial), algunos manifiestan el interés por la autopreparación y la actualización constante, no justifican de ninguna manera el desinterés y la falta de voluntad, argumentan además que la UPS dio las bases académicas suficientes y que esta modalidad de estudio requiere un esfuerzo superior por parte de los estudiantes, pero, contrariamente algunos compañeros sienten que esta modalidad no permite alcanzar el éxito académico deseado puesto que se comparan con estudiantes de otras carreras en la UPS y en otras universidades, y consideran que su nivel académico es inferior debido a veces a la poca disposición para intervenir en asambleas o eventos públicos en las que el discurso y la oratoria son importantes para debatir. Desde el punto de vista de algunos docentes la carrera de EIB ha caído en posiciones paternalistas que no han presionado debidamente a los estudiantes para motivar el apego a la dinámica de estudio de nivel superior semipresencial en la que se requiere de un compromiso serio entre estudiantes y docentes.

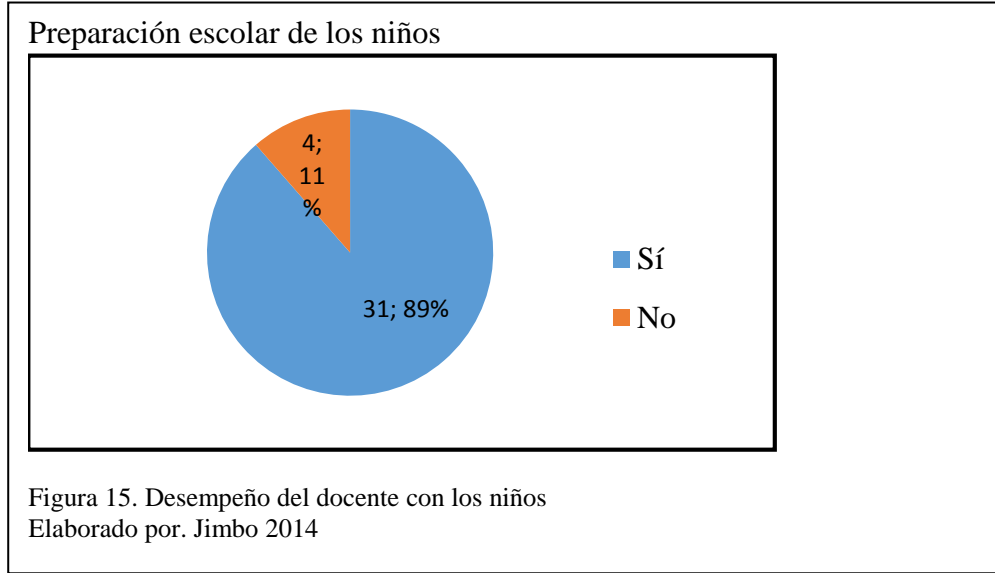
De acuerdo al análisis, estas modalidades son la esperanza práctica de estudio, recordemos además que la cultura y la tecnología son dinámicas razón por la que estudiar EIB en esta modalidad es pertinente y actual, además existe la educación a distancia como el modelo más óptimo y más avanzado en el presente debido al avance tecnológico, razón por la cual es indispensable su fortalecimiento pero para ello es necesario tener presente la importancia y responsabilidad de la educación a distancia y su fortalecimiento teórico y práctico.

Por otro lado de acuerdo a los datos obtenidos de los padres de familia, cuestionando sobre la calidad del trabajo del docente intercultural bilingüe se han manifestado de acuerdo a la siguiente figura.



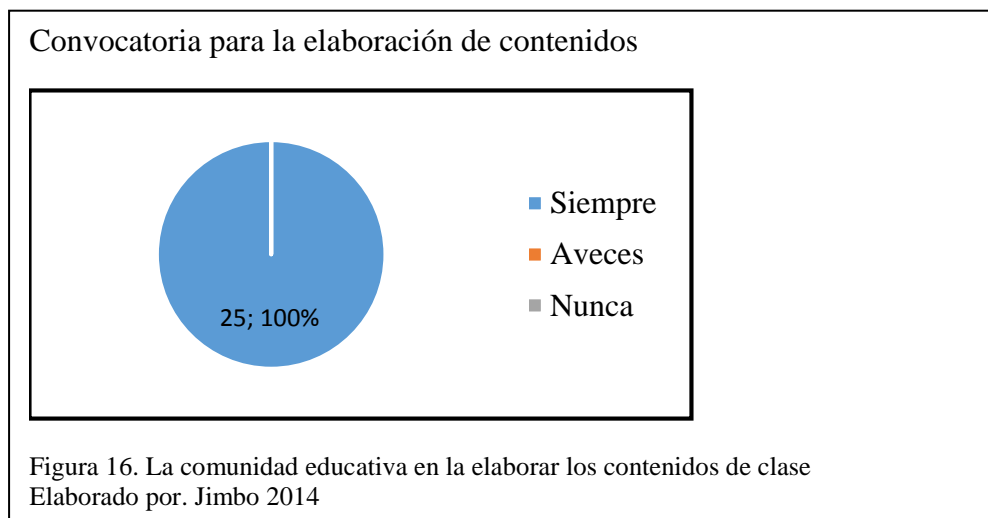
En su mayoría los padres de familia están de acuerdo con los aprendizajes alcanzados por sus hijos y no cuestionan la labor del docente de EIB, ellos sienten que sus hijos están teniendo una buena educación y califican el trabajo del docente como excelente, como mencionamos antes a pesar de que han manifestado que no es necesario que el docente sea de su propia comunidad, desde nuestro punto de vista, cuando el docente es indígena se crea una relación especial de confianza, incluso si el docente no habla kichwa.

Ponemos a consideración además otro dato importante para el análisis de este trabajo teniendo en cuenta la opinión de los padres de familia acerca de la preparación de sus hijos para responder al sistema educativo nacional.



De acuerdo a los datos de las encuestas los padres de familia consideran que sus hijos si están preparados para responder al sistema educativo nacional, haciendo un análisis general de las respuestas, la mayoría piensa que el profesor ha hecho bien su trabajo, esto remitiéndose a cuanto avanzan en el desarrollo de los bloques de los textos educativos, por lo tanto creen que sus hijos van a poder desenvolverse después en cualquier otro espacio educativo porque están aprendiendo igual que en otras escuelas y de acuerdo al plan educativo vigente. Desde otro enfoque se puede decir que los docentes están respondiendo al sistema nacional dejando de aplicar los conocimientos culturales de su profesionalización.

En cuanto a la participación en la elaboración de contenidos de enseñanza-aprendizaje por parte de los padres de familia mencionan que nunca han sido convocados, además consideran que estas actividades son de competencia netamente de la administración escolar como se muestra en esta figura.



Es importante tener en cuenta la participación de la comunidad en cuanto a generar diálogos para fortalecer una propuesta educativa diferente en la que se tenga en cuenta las necesidades educativas locales en cada comunidad, sin desvincularse de otros conocimientos necesarios en el proceso de enseñanza- aprendizaje.

3.3 Logros y dificultades que han tenido los docentes de EIB en la práctica profesional

Paralelamente a ciertas dificultades en cuanto a la modalidad de la carrera y a las discrepancias en cuanto a la misma es oportuno mencionar aspectos positivos que se pueden definir como logros en la práctica profesional de los docentes graduados en el centro de apoyo Otavalo.

Al respecto conviene decir que, en sus inicios el programa estaba encaminado a dirigentes comunitarios que no habían tenido la oportunidad de educarse en el sistema regular, actualmente la carrera de EIB cuenta con mucha gente joven. Al parecer conforme pasa el tiempo cada vez es mayor la participación juvenil y de acuerdo a nuestra percepción eso es importante porque permitirá proyectarse un nuevo horizonte común que vincule la experiencia junto a la capacidad plena de la juventud para volver a soñar un proyecto político pedagógico que se perennice a través de su incidencia, brindando la oportunidad a docentes y no docentes de profesionalizarse.

Así mismo, en sus inicios la carrera estaba ofertada solo a sectores indígenas pero en la actualidad esta realidad está cambiando debido a que cada vez la Carrera cuenta con un número mayor de estudiantes de otros grupos culturales. Se entiende esto como un punto positivo para democratizar la Carrera, sobre todo porque permite generar un diálogo intercultural académico que sentará las bases para la práctica docente.

Cabe señalar que a partir del año 2003 se han graduado seis promociones de docentes en la carrera de EIB-centro de apoyo Otavalo, con un número considerable de docentes bilingües que dominan las lenguas kichwa y castellano, actualmente están trabajando en las comunidades y de la misma manera en el área urbana, ambos tienen una aceptación positiva y participativa, generando lazos de confianza que permiten el desarrollo educativo en un contexto intercultural.

Dentro de este marco ha de considerarse además que a nivel nacional algunos de estos docentes han logrado ocupar diferentes cargos importantes afines a este proceso educativo contribuyendo de esta manera a fortalecer el mismo, y aunque esta no es la realidad de los docentes en esta parroquia sin embargo es un hecho imprescindible.

Afirmare ahora que, la modalidad y accesibilidad de la carrera ha permitido que mucha gente que no ha podido estudiar por razones de tiempo y dinero como es el caso de algunos de los docentes que participaron en este trabajo puedan profesionalizarse en educación con un plus adicional que es la interculturalidad bilingüe, misma que permite a los estudiantes involucrarse dentro de la nueva mirada de la EIB, ya no solamente desde sus bases políticas-ideológicas, lingüísticas sino también desde una pedagogía crítica que permite involucrar los diferentes aspectos y que se fortalece en el dialogo intercultural de saberes.

Sin embargo en el transcurso de esta investigación se han percibido dificultades que a nuestro criterio se podrían solucionar cooperativamente entre el sistema de EIB y el sistema nacional educativo ecuatoriano, además de otras dificultades que le corresponden al compromiso de la UPS con los estudiantes de la carrera de EIB, en ese marco académico ponemos a consideración las dificultades percibidas por los docentes que han participado en este trabajo:

Entre el sistema nacional de educación y el sistema de educación intercultural bilingüe existe una relación desigual, que no permite administrarla conjuntamente ya que se está limitando la participación de la organización indígena y descuidando de parte del Estado algunas de las responsabilidades asumidas en el año (1988) a través del decreto ejecutivo 203 como por ejemplo dar continuidad al proceso de la EIB y reconocer a todo alumno indígena el derecho a recibir la enseñanza en su lengua.

Ciertamente desde el régimen actual se han hecho actualizaciones positivas que constan en el documento oficial (constitución) pero que en la práctica y desde mi punto de vista personal no se les está dando la debida atención ya que por experiencia en nuestro trabajo de campo, solamente en las escuelas que visitamos existe, un descontento general con asuntos relacionados a la enseñanza de la lengua, directores y docentes de las escuelas afirman que las horas de enseñanza de lengua kichwa en algunos casos se han mantenido pero que no se designan los profesores suficientes para cumplir los horarios en las diferentes escuelas y lo que es peor se sabe de algunas escuelas en el cantón Otavalo en las que definitivamente se ha eliminado la enseñanza de la lengua Kichwa, afortunadamente esta realidad todavía no ocurre en ninguna de las escuelas en las que realizó el trabajo de campo.

Prosiguiendo con el tema, todos los docentes, sean estos kichwa hablantes o no, coinciden en que la carrera de EIB no les ha brindado la suficiente preparación en la materia de Kichwa, algunos de ellos dicen que no han recibido los créditos suficientes, mientras que otros han recibido solo talleres e incluso han recibido clases de kichwa deficientes pedagógicamente hablando. Actualmente existe un número considerable de docentes mestizos y eso es positivo para la universidad, sin embargo estos docentes no son bilingües y ese es un limitante permanente para generar relaciones comunitarias, de ahí que la responsabilidad de la UPS en cuanto a enseñar lengua indígena es importante, recordemos que también hay estudiantes indígenas que no hablan kichwa pero que tienen plena voluntad para aprender.

Añádase a esto que el sistema nacional de educación exige pruebas de suficiencia en conocimientos en el área de educación a los docentes, pero estas pruebas no responden a las características de la profesionalización en EIB, deslegitimando así un proceso de educación diferente.

Por otra parte en la Parroquia Miguel Egas existe un conflicto entre comunidades por determinar el lugar en el que se tiene que construir una escuela del milenio, las posiciones son divididas entre la gente, ya que la construcción de la misma obligaría a cerrar otras escuelas que a través del tiempo han permitido la educación de los niños y niñas, sobre todo por encontrarse en sus propias comunidades y teniendo en cuenta que en algunas de estas escuelas trabajan docentes de la carrera de EIB de la UPS que actualmente sienten inestabilidad en su trabajo.

Quisiera añadir que de acuerdo a comentarios de los docentes, siempre ha existido rivalidad entre las comunidades de esta parroquia que si bien no han provocado enfrentamientos, si han reproducido sentimientos regionalistas que afortunadamente se han mantenido solamente en el ego y el cariño al territorio propio, al lugar de donde son y a la defensa de este como el mejor, las diferencias en cuanto a la gente de cada comunidad son subjetivas y aunque los docentes no subestiman a ninguna de estas comunidades a algunos les gustaría trabajar en Peguche y los que están trabajando en Peguche no quieren irse de este lugar que ya lo sienten como suyo.

Ahora bien, los docentes coinciden que es necesario incrementar el tiempo de práctica docente durante el proceso de formación profesional, considerando y

argumentando que el tiempo de pasantía es demasiado corto para relacionarse con la profesión y para adquirir experiencia, solo en el caso de algunos docentes manifiestan también que la UPS no les brindó la preparación suficiente en el área de pedagogía y que debido de esto tienen ciertas dificultades en el manejo de grupos.

Sorprenderá tal vez que los docentes desconocen las propuestas pedagógicas que nacen de la comunidad, y que consideran oportuno, crear propuestas dialogales entre escuela-comunidad que vinculen a todos los actores culturales de la misma incluidos los sabios y los abuelos, aspectos estos que desde su percepción generarían una práctica diferente de la EIB que va más allá de aplicar dinámicas superficiales para dar inicio a una clase.

El sistema nacional de educación exige pruebas de suficiencia en conocimientos académicos a los docentes, pero estas pruebas no responden a las características de la profesionalización en EIB, deslegitimando así un proceso de educación diferente. Sin embargo es necesario que la UPS en la elaboración de la nueva malla curricular tenga en cuenta aspectos deficientes sobre todo en el área de pedagogía, kichwa y manejo de grupos.

Como se ha visto, para la realización de este trabajo partimos desde un breve enfoque histórico de la educación indígena antes, y, durante el proceso de colonialismo en el Ecuador, se han analizado temas relacionados al marco jurídico de la Educación Intercultural Bilingüe (EIB), el proceso de formación de la carrera de EIB en la Universidad Politécnica Salesiana (UPS) y otros aportes acordes al tema de la investigación teniendo en cuenta que es un tema bastante amplio y en un contexto confuso para los docentes de EIB, ya que se visibilizan relaciones complicadas entre el movimiento indígena y el régimen, De ahí que nos es preciso señalar las conclusiones a las que hemos llegado luego de nuestro análisis.

CONCLUSIONES

Durante el desarrollo de este trabajo, inicialmente se encuentra un vacío en cuanto al interés o disposición de generar propuestas pedagógicas para fortalecer la carrera de EIB por parte de los docentes, debido básicamente a las exigencias del Sistema Nacional de Educación que no está permitiendo un diálogo directo con los docentes interculturales bilingües, peor aún la consolidación de un modelo pedagógico propio que responda a las necesidades locales de las diferentes comunidades.

Al mismo tiempo, se considera que la Carrera no ha profundizado la enseñanza de kichwa debido a que no se ha realizado una actualización de la malla curricular desde la creación de la carrera ya que en sus inicios estaba encaminada a los dirigentes indígenas y la mayoría eran bilingües, así mismo el grupo de estudiantes es cada vez más joven y diverso pero en número considerable monolingües (castellano hablantes) razón por la que nos parece que la malla curricular de la carrera tiene que ajustarse a estas nuevas realidades en cuanto al grupo estudiantil reforzando la enseñanza de kichwa ya que de acuerdo al análisis todos los docentes manifiestan el interés por aprender y aunque consideran que la UPS no les ha brindado la suficiente preparación en el área, así mismo sienten que es un proceso necesario de voluntad propia que están dispuestos a asumir.

Entonces la lengua, sí, es uno de los elementos que definen la identidad y de acuerdo a la investigación, además de la conciencia social, y de tener los valores culturales, el no hablar kichwa sobre todo para los docentes indígenas, sería un limitante permanente para la relación con las comunidades en las que trabajan, sucede no obstante que al existir una relación limitada con la comunidad y respondiendo a los intereses educativos propuestos desde el régimen, el docente intercultural bilingüe atraviesa un proceso de negación que le está permitiendo incidir mínimamente en el ámbito educativo.

Así mismo se ha visibilizado debido a la modalidad de la carrera (semipresencial) cierto complejo de inferioridad en algunos docentes, que comparan sus actividades didácticas con las de los profesores normalistas y otros. Razones por las que creen que el aprendizaje con esta modalidad es limitado, subestimando así el nivel de la carrera.

Habría que decir también, que algunos docentes insisten en la auto preparación constante, consideran también haber recibido las bases académicas suficientes y que esta modalidad de estudio requiere un esfuerzo superior por parte de los estudiantes, es necesario entonces dejar posiciones paternalistas desde los docentes hacia los estudiantes en los años de profesionalización y como dicen los compañeros docentes auto prepararse constantemente para hacer de los encuentros presenciales un espacio de discusión de ideas acerca de los conocimientos generados en base a ese autoaprendizaje.

Por otro lado es necesario para revitalizar el trabajo del docente intercultural bilingüe reafirmar la propuesta de EIB tomando en cuenta los diferentes aspectos que se planteaban desde sus inicios, como se sabe la EIB está claramente enmarcada en un contexto de diálogo pluricultural que permite reapropiarse de elementos culturales propios y apropiarse de elementos exógenos para generar contenidos significativos que estén abiertos hacia la diversidad cultural y que estos mismos sean los conectores que permitan también fortalecer y enriquecer el ámbito pedagógico de manera recíproca y práctica, desde este análisis, en la actualidad, la EIB busca ampliarse complementándose con la educación tradicional, pero desde el gobierno nacional se impone un modelo hegemónico de educación que no tiene en cuenta las especificidades de los diferentes grupos culturales y sus necesidades educativas, a decir de Ileana Almeida se utiliza el discurso de la interculturalidad, como un “slogan publicitario”. Habría que decir también que es fundamental un cambio de actitud en los profesionales de EIB, asumiendo el carácter político de esta educación alternativa, en ese sentido nos parece imprescindible profundizar el estudio de la EIB a través de la historia, además de los cinco pilares fundamentales que determinan la interculturalidad: cultura, sabiduría, lengua, identidad y espiritualidad, aspectos estos que marcan nuestra diferencia frente al pedagogo común. Puedo concluir esta parte diciendo que lengua, cultura y pedagogía son ejes fundamentales en el ejercicio de la EIB.

Así también se ha podido verificar que en la actualidad existe un número considerable de docentes graduados (151) de la carrera de EIB a partir del año 2008 en el centro de apoyo Otavalo, y de este número se puede afirmar de acuerdo a este trabajo y al de otros compañeros, que 60 docentes están trabajando en su profesión, siendo este un dato relevante para la UPS, contrariamente quiero decir que aunque es

positivo que un número considerable de docentes este trabajando en diferentes escuelas en el contexto urbano o rural y que esto ha mejorado de alguna manera su calidad de vida, es lamentable que no se puedan aplicar aspectos propios de la especialización y que de esta manera se termine siendo parte del sistema hegemónico que se cuestiona, es decir no habría coherencia con el discurso.

De la misma manera se puede mencionar que en el centro de apoyo Otavalo no se han podido concretar acuerdos entre los estudiantes y el personal administrativo de la Universidad, se sabe que el proceso de administración de los centros de apoyo es complicado precisamente por su modalidad y la distancia de cada uno de los centros de apoyo, pero no es razón para negarles la oportunidad a los estudiantes de participar en la toma de decisiones, para lograr una mejor comunicación y por supuesto sentar así bases sólidas que fortalezcan la propuesta de la carrera de EIB.

En la carrera de EIB se están tomando en cuenta varios aspectos como mencionamos antes que son determinantes en la profesionalización, como el enfoque antropológico de la cultura, el enfoque sociológico, y el compromiso actual en el ámbito pedagógico. Sin embargo de acuerdo al análisis, se ha descuidado la parte histórica y política del proceso, misma que generaría espacios de conciencia que reafirmarían el sentido de la carrera.

Por otra parte habría que decir también que hace falta sensibilidad cultural, de parte de algunos docentes y del resto de personas que conforman la comunidad educativa, desde nuestro punto de vista no existe sino una participación superficial que se manifiesta en algunas festividades de la comunidad, en donde a nuestro parecer deberían empezar a incidir los docentes interculturales siendo parte activa de ésta, a través, de un proceso pedagógico práctico que vincule los saberes de la comunidad, para de esta manera transmitir los diferentes valores culturales con su significado social y espiritual propio, que rechace el sentido folclórico y subalterno que se les ha otorgado a las mismas.

Una de las dificultades más comunes en la actualidad que han encontrado los docentes en su desempeño profesional, es la inestabilidad laboral, debido a las nuevas normas para la contratación del personal, lo cual ha generado conflictos, ya que están sujetos a constantes cambios de institución, debido a que su contrato de prestación de servicios solamente es de un año. Esto genera una situación de

inestabilidad en los docentes, además al no poseer un espacio de acción definitivo, su incidencia en el ámbito educativo comunitario es limitada y no permite fortalecer el proceso pedagógico práctico de su formación, siendo este uno de los elementos necesarios para revitalizar el ejercicio profesional del docente de EIB.

Así también, desde este análisis se puede decir que el docente intercultural bilingüe puede ser indígena o no indígena, es decir pueden ser docentes no indígenas con conciencia social y cultural que además aporten con conocimientos externos en la construcción de una verdadera interculturalidad y que fortalezcan de esta manera el desarrollo de la comunidad.

Los docentes coinciden además en que es necesario incrementar el tiempo de práctica docente durante el proceso de formación profesional, considerando y argumentando que la UPS no les brindó la preparación suficiente en el área de pedagogía y que debido a esto tienen ciertas dificultades en el manejo de grupos, ciertamente se han logrado avances relevantes en el tema pedagógico sin embargo los docentes consideran oportuno intervenir en el refuerzo de esta área para su mejor desempeño en el ámbito educativo.

Por otro lado, el sistema de Educación Intercultural Bilingüe (EIB) se encuentra desvinculado del proceso organizativo de los pueblos y nacionalidades originarios en el Ecuador, porque ha perdido su autonomía parcial a raíz de la creación de la Subsecretaría para el Diálogo Intercultural (SEPDI) en el año 2006, negando de esta manera un proceso histórico que ciertamente puede tener muchos errores pero que en definitiva es una educación legítima y pertinente que se plantea de acuerdo a la realidad y horizonte cultural de la población indígena. Contrariamente, el gobierno lo que más ha criticado es que la EIB sea manejada por indígenas argumentando que esa es una posición sectaria y racista.

Si volvemos atrás, se puede ver como los derechos de los pueblos y nacionalidades han sido vulnerados a través de la historia, en tal virtud se puede comparar la época de la Colonia con la época actual, ya que el estado siempre ha buscado estrategias hegemónicas de inclusión y castellanización a pretexto de vincular a los pueblos y nacionalidades indígenas en el desarrollo del país, de esta manera se han invisibilizado las verdaderas demandas de los pueblos, incluyendo las demandas de autonomía educativa, concepciones retrogradadas acerca de los indígenas, no han

permitido que se logren acuerdos interculturales que re-conozcan y trabajen por el bien común.

Paralelamente a todo lo anterior es importante también decir que la Educación Intercultural Bilingüe no solo debe propiciar la correlación entre el pensamiento ecológico espontáneo de los pueblos y los planteamientos científicos actuales, sino que además debe resolver otro problema importante: abarcar la realidad rural y al mismo tiempo incluir el ámbito urbano. Son dos perspectivas que el sistema de instrucción bilingüe intercultural debe contemplar en general y el estudio del entorno natural en particular, debido básicamente a la migración indígena del campo a la ciudad y para el caso de Otavalo, un espacio que actualmente es ocupado en un 50% por gente indígena reafirmando su espacio territorial pero integrándose a la realidad intercultural del mismo y utilizando el castellano como herramienta positiva de diálogo y exteriorización de conocimientos y propuestas culturales propias, así mismo reafirmando la identidad kichwa desde las diferentes posibilidades.

LISTA DE REFERENCIAS

- Almeida , I. (06 de Febrero de 2014). Obtenido de <http://lalineadefuego.info/2014/02/06/educacion-intercultural-bilingue-para-todos-por-ileana-almeida/>
- Almeida, I., & Bulnes, M. (1995). *Proyecto Pakarikuk. Prediagnóstico del modelo de educación intercultural bilingüe desde la perspectiva de educación ambiental*. Quito-Ecuador.
- Baronnet, B. (2012). *Autonomía y educación indígena*. Quito-Ecuador: Abya Yala.
- Cachimuel, A. (28 de Mayo de 2014). Centro de apoyo Otavalo. (T. jimbo, Entrevistador)
- Castillo, E. (2003). *Historia educativa local, Popayán. Universidad del Cauca*. Cauca: Cead.
- Castillo, E., & Caicedo, A. (2003). *La educación Intercultural Bilingüe. El caso Colombiano*. Recuperado el 12 de diciembre de 2013, de <http://aprendeenlinea.udea.edu.co/revistas/index.php/revistaey/article/viewFile/9879/9076>
- Cerda, A. (2013). Imaginando Zapatismo multiculturalidad y autonomía indígena Chiapas desde un municipio autónomo. *Alteridades*.
- Chimento, F. (15 de Septiembre de 2014). Historia del centro de apoyo. (T. Jimbo, Entrevistador)
- Colom, A., Bernabeu, L., Dominguez, E., & Sarramona, J. (1997-2002). Teorías e instituciones contemporáneas de la educación. En *La diversidad lingüística como expresión de la diversidad cultural* (pág. 258). Barcelona-España: Ariel S.A.
- Conejo , A. (19 de Junio de 2014). (D. Chiza, Entrevistador)
- Conejo, A. (2008). Educación Intercultural Bilingüe en el Ecuador. La propuesta educativa y su proceso. *Revista de Educación Alteridad*, 64-82.
- CRIC. (10 de Junio de 2014). Obtenido de <http://www.cric-colombia.org/portal/universidad-autonoma-indigena-intercultural-uaii/>,

- De la Torre, L. (1992). Importancia de la lengua y cultura materna en el proceso educativo. *Pueblos indígenas y educación*(14), 24.
- De la Torre, L. (octubre-diciembre de 1992). Una experiencia educactiva bilingüe en el Ecuador. *Pueblos Indígenas y Educación*(24), 11.
- Delgado, E. (14 de Junio de 2014). Programa Académico Otavalo. (T. Jimbo, Entrevistador)
- Dietz, G., Mendoza, R., & Téllez, S. (2008). *Multiculturalismo, educación intercultural y derechos indígenas en las Américas*. Quito-Ecuador: Abya-Yala.
- Égas, J. (s.f). *Política Indígena en Cotopaxi. La demanda, la protesta y la participación del MICC*. Obtenido de http://downloads.arqueo-ecuatoriana.ec/ayhpxgv/cuadernos_investigacion/Cuadernos_8_articulo_2.pdf
- Farfán, M. (2008). *Diversidad cultural y experiencias en educación superior. Experiencias en educación superior*. Quito-Ecuador: Universidad Politécnica Salesiana. Recuperado el 18 de 12 de 2013, de www.unesco.org/ve/.../diversidad_cultural.pdf
- Gobierno Autónomo Descentralizado de Otavalo. (2013). *Actualización del Plan de vida y formulación del plan de ordenamiento territorial del cantón otavalo*. Obtenido de http://www.otavalo.gob.ec/web/wp-content/uploads/2013/08/PLAN_DOT-.pdf
- Granda, S., & Iza , A. (2012). *Los Salesianos, la educación superior y los pueblos indígenas.El caso del Programa Académico Cotopaxi*. Quito, Ecuador: Universidad Politécnica Salesiana.
- Granda, S., & Vacacela, V. (s.f.). *Plurinacionalidad y ciudadanía intercultural en el Ecuador*. Quito-Ecuador.
- Guerreo , P., & Endara, L. (1996). *Notas sobre cultura, identidad, tradición y modernidad*. Quito-Ecuador: Universidad Politécnica Salesiana.
- Guerrero, P. (2010). *Corazonar. Una antropología comprometida con la vida*. Quito.Ecuador: Abya-Yala.

- Guerrero, P. (24 de Marzo de 2012). Otavalo, Ecuador.
- Herrera, M. (2013). *La Educación Intercultural Bilingüe: El caso Nocaragüense*. Buenos Aires: Laboratorio de Políticas Públicas.
- Hooker, B., & Alta, S. (2009). La Universidad de las Regiones Autónomas de la Costa Caribe Nicaraguense (URACCAN). En D. Mato, *Logros, innovaciones y desafíos* (pág. 280). Caracas: UNESCO-IESAL.
- Hurtado , A. (22 de Junio de 2013). Rimarishpak Yachakushunchik, conversatorio. 2013, Imbabura, Ecuador.
- INEC. (2010). *VII Censo de Población y VI de Vivienda - 2010*. Obtenido de <http://www.ecuadorencifras.gob.ec/sistema-integrado-de-consultas-redatam/>
- Iza, A. (29-31 de Mayo de 2013). Pedagogía Salesiana y pueblos diversos. Experiencias de la Carrera de Educación Intercultural Bilingüe. En U. P. Salesiana, *Congreso Nacional de Pedagogía de Don Bosco: reflexiones, experiencias y desafíos. Memoria académica* (págs. 319-322). Cuenca, Ecuador: Abya-Yala. Obtenido de https://www.ups.edu.ec/c/document_library/get_file?uuid=122d77bf-2dd3-4560-8039-ea08074c3634&groupId=10156
- Iza, A. (5 de Junio de 2014). (T. Jimbo, A. Alta , D. Chiza, & P. Sánchez, Entrevistadores)
- Jimbo, F. (10 de Abril de 2014). Educación Intercultural Bilingüe. (T. Jimbo, Entrevistador)
- Jung, I. (Enero-Marzo de 1992). El Reto de la Interculturalidad en el Perú. *Pueblos Indígenas y Educación*, VI(21), 71-77.
- Kachiwango , E. K. (10 de Junio de 2014). Diálogo acerca del Inti Raymi. (T. Jimbo, Entrevistador)
- Kowi, A. (2013). (IN)VISIBILIZACIÓN DEL KICHWA:POLÍTICAS LINGÜÍSTICAS EN EL ECUADOR. Quito, Pichincha, Ecuador: Universidad Andina Simón Bolívar.

- Kueper, W. (1992). *Lenguas culturas vivas, diez años de educación. Pueblos indígenas y educación*, 122.
- Mashingiashi, R. (Octubre-Diciembre de 1992). *Exposición Lenguas y culturas vivas, Diez años de Educación Bilingüe e Indígenas en el Ecuador. Pueblos indígenas y educación*(24), 138.
- Ministerio de Educación del Ecuador. (26 de 07 de 2012). *Ley Orgánica de Educación Intercultural*. Quito: Ecuador. Obtenido de *Ley Orgánica de Educación Intercultural*: http://educacion.gob.ec/wp-content/uploads/downloads/2012/08/Reglamento_LOEI.pdf
- Muenala, H. (12 de 06 de 2014). (T. Jimbo, Entrevistador)
- Muenala, H. (22 de marzo de 2014). *Jornada académica por el Mushuk Nina Rimarishpa Yachakushunchik*. (T. Jimbo, Entrevistador) Otavalo.
- Muenala, Y. (2013). *Procesos de construcción tejidos colectivamente de un arte con rostro propio*. otavalo.
- Peña, L. (29 de Mayo de 2014). *Historia del centro de apoyo de Cayambe*. (T. Jimbo, Entrevistador)
- Pineda, C. (2012). *La Presencia Salesiana en el Ecuador*. En L. Vasquez. Quito-Ecuador: Abya Yala.
- Pocarreta, J. (14 de Enero de 2011). *Educación Intercultural reivindica idioma y costumbres de pueblos originarios de Venezuela*. Recuperado el 23 de Febrero de 2014, de Agencia Venezolana de Noticias: <http://www.avn.info.ve/contenido/educaci%C3%B3n-intercultural-reivindica-idioma-y-costumbres-pueblos-originarios-venezuela>
- Raygoza, P. (Julio-Diciembre de 2012). *El caso del Programa Académico Cotopaxi. Alteridad*, 7(2), 162-164.
- Réyes, D. (Junio de 2006). *La construcción de la interculturalidad desde las políticas educativas en la experiencia del sistema de formación docente en el Programa Académico Cotopaxi de la Universidad Politécnica Salesiana*. Quito, Pichincha, Ecuador: Universidad Politécnica Salesiana. Obtenido de <http://dspace.ups.edu.ec/handle/123456789/648>

- Rodas , R. (1989). *Crónicas de un sueño*. Quito: Proyecto EBI.
- Rojas , A. (2008). Diversidad Cultural e Interculturalidad en Educación Superior. En D. Mato, *Experiencias en América Latina* (págs. 233-234). Caracas: IESAL-UNESCO.
- Sampieri, R., Fernandez, C., & Baptista, L. (2004). *Metodología de la Investigación*. México: Mc Graw Hill.
- Sánchez, J. (2013). *¿Qué significa ser indígena para el indígena? más allá de la comunidad y la lengua*. Quito-Ecuador: Abya-Yala.
- Templates, J. (s.f.). Obtenido de <http://erpe.org.ec/index.php/2013-07-17-13-39-49/mision-vision-y-valores>
- Templates, J. (s.f.). *Radiofonica. ERPE*. Obtenido de <http://erpe.org.ec/index.php/2013-07-17-13-39-49/mision-vision-y-valores>
- Torres, P. (22 de Junio de 2013). Construcción de la identidad y la Educación Intercultural bilingüe, una mirada desde el día a día de las escuelas. Otavalo.
- Torres, R. (Marzo de 2013). *Otra educación*. Recuperado el 15 de 01 de 2014, de <http://otra-educacion.blogspot.com/2013/08/la-escuela-de-la-libertad-de-los.html>
- Vásquez, L. (2012). Perspectivas históricas y sociales. En U. P. Salesiana, *La presencia salesiana en Ecuador* (pág. 765). Quito: Abya Yala.
- Walsh, C. (2005). Recuperado el 20 de 04 de 2014, de http://www.unicef.org/peru/_files/Publicaciones/Educacionbasica/peru_educacion_interculturalidad.pdf
- Walsh, C. (2005). *La Interculturalidad en le Educacion*. Recuperado el 05 de enero de 2014, de Ministerio de Educacion de Peru DINEIB-UNESCO: <http://www.educatolerancia.com/pdf/La%20interculturalidad%20en%20la%20Educacion.pdf>.
- Walsh, C. (Marzo de 2009). *Interculturalidad, Estado, Sociedad. Luchas (de) coloniales de muestra época*. Obtenido de

<http://www.flacsoandes.org/interculturalidad/wp-content/uploads/2012/01/Interculturalidad-estado-y-sociedad.pdf>

Yataco, M. (23 de Febrero de 2011). Seminario sobre la defensa de la lengua materna de las lenguas indígenas y presencia indígena en el parlamento. *Disminución de la diversidad lingüística en el mundo*.

Zacarias, M. (2006). *Colonialismo Lingüístico y Educativo en Bolivia*. Obtenido de <http://www.reseau-amerique-latine.fr/ceisal-bruxelles/ET-DH/ET-DH-7-ALAVI%20MAMANI.pdf>

Zimmermann, K. (s.f). Modos de interculturalidad en la educación bilingüe. Reflexiones acerca del caso de Guatemala. *Revista Iberoamericana de Educación*, 25.

Zuñiga , M., & Ansion , M. (1997). *Interculturalidad y educación en el Perú*. Obtenido de Foro educativo: <http://ibcperu.org/doc/isis/8990.pdf>

ANEXOS

Anexo 1. Propuesta para la Jornada Académica del Mushuk Nina

JORNADA ACADÉMICA POR EL MUSHUK NINA RIMARISHPAK YACHAKUSHUNCHIK (Aprendiendo en el diálogo)

Antecedentes:

En el semestre que termina septiembre 2013- febrero 2014, un grupo de estudiantes del octavo nivel de la Carrera de Educación Intercultural Bilingüe- Centro de Apoyo Otavalo, comenzamos la realización de nuestro trabajo de tesis, cuyo tema central es la profesionalización de docentes interculturales bilingües y su incidencia en el ámbito educativo de los cantones de Cotacachi y Otavalo.

El interés por el tema surge durante el proceso de las prácticas realizadas en el semestre anterior, de igual manera en el transcurso de este trabajo de investigación hemos podido constatar un sinnúmero de situaciones problemáticas que aquejan a los docentes de las escuelas interculturales bilingües de la zona mencionada. Entre dichas problemáticas sobresalen aquellas relacionadas directamente con la pedagogía, así como aquellas que tienen que ver más con el tema de la identidad cultural y el manejo de la lengua materna.

Lo anterior conjuntamente con las indagaciones y la metodología del trabajo de tesis nos llevaron a pensar, en un inicio, en la necesidad de organizar en el mes de marzo, un conversatorio con personas vinculadas a las prácticas pedagógicas comunitarias, los profesionales interculturales bilingües y algunos docentes de la carrera de la Universidad Politécnica Salesiana, con el propósito de discutir sobre las problemáticas arriba planteadas e intercambiar experiencias y estrategias para enfrentarlas en el día a día del aula.

Considerando además que en el mes de marzo se practica en nuestras comunidades la ceremonia ritual del Mushuk Nina (inicio del tiempo masculino), decidimos ampliar el alcance de la actividad y organizar una jornada completa de reflexión y diálogo sobre los logros y desafíos de la educación intercultural bilingüe en estos cantones, propuesta que la ponemos a consideración.

Objetivos:

- Realizar un balance sobre la situación de los docentes de Educación Intercultural Bilingüe Intercultural Bilingüe en los cantones de Otavalo y Cotacachi, definir estrategias viables para su revitalización.
- Generar espacios de diálogo entre los estudiantes de la Carrera de EIB y actores claves de la educación de estos cantones.

- Identificar y analizar los problemas y dificultades que tienen los docentes interculturales bilingües para fortalecer la cultura en el ámbito educativo.
- Consolidar y sistematizar la información para el desarrollo del trabajo de tesis.

Actividades:

La Jornada por el Mushuk Nina contempla tres diferentes actividades:

1. Ceremonia Ritual por el Mushuk Nina
2. Foro central con la participación de ponentes, docentes comunitarios y otros invitados.
3. Mesas de trabajo.

Fecha: Sábado 22 de marzo.

Lugar: El evento se realizará en las instalaciones del Cabildo Kichwa de Otavalo.

Agenda:

1.- CEREMONIA

HORA: 9:00 am

LUGAR: CASA DE TURISMO DEL MUNICIPIO DE OTAVALO (PLAZA DE LOS PONCHOS)

- RITUAL MUSHUK NINA PRESENTACIÓN Doris Chiza

2.- FORO CENTRAL

HORA: 9:50 am

LUGAR: CABILDO KICHWA DE OTAVALO.

- BIENVENIDA A TODOS LOS PRESENTES A CARGO DE TUPAC JIMBO(5 MIN)
- PRESENTACIÓN DE EXPOSITORES A CARGO DE PATRICIA SANCHEZ.
- PARTICIPACIÓN DE HUMBERTO MUENALA CON EL TEMA”CONSTRUCCIÓN DE LA IDENTIDAD EN EL PROCESO DE LA EIB Y LA ORGANIZACIÓN”.(20MIN)
- PARTICIPACIÓN DE LUIS PEÑA CON EL TEMA “PROFESIONALIZACIÓN DE TALENTOS HUMANOS LOCALES:PERCEPCIONES DEL PRIMER ENCUENTRO DE EGRESADOS Y GRADUADOS DE LA CARRERA DE EDUCACION INTERCULTURAL BILINGUE ”.(20 MIN)
- PARTICIPACIÓN DE VICTOR HUGO PINZÓN CON EL TEMA “LA EDUCACION PROPIA DESDE LOS ESPACIOS CEREMONIALES EN EL PUEBLO KICHWA

OTAVALO: DEL DISCURSO DE LA IDENTIDAD CULTURAL HACIA LA PRACTICA DE LA CULTURA VIVA". (20 MIN)

- CONCLUSIONES EXPOSICIONES MARIANAMALDONADO (5 MIN)
- REFRIGERIO(15MINUTOS)

3.-MESAS DE TRABAJO

HORA: 11:15 am

LUGAR: CABILDO KICHWA DE OTAVALO.

- ANALISIS Y DEBATE SOBRE CADA TEMA (materiales: papelotes, marcadores, cintas) 20MIN
- PRESENTACIÓN MELANIA VELASCO: CONCLUSIONES Y EXPOSICIÓN DE LOS TEMAS TRABAJADOS EN CADA MESA cada grupo 15 MIN'
- AGRADECIMIENTOS Y CLAUSURA DEL ENCUENTRO A CARGO DE ALEXANDRA ALTA.

PRESUPUESTO

| Cantidad | Detalle | Costo unitario | Costo total |
|----------|--|----------------|---------------|
| 1 | Computador | 0,00 | 0,00 |
| 70 | Invitaciones y afiche digital diseño e impresión | 0,75 | 53 |
| 1 | Resmas de papel bond | 4,00 | 4,00 |
| 70 | Carpetas | 0,35 | 24,50 |
| 70 | Esferos | 00,30 | 21,00 |
| 1 | Local para el encuentro | 00,00 | 00,00 |
| 1 | Grabadora y filmadora c/u | 00,00 | 00,00 |
| 4 | Viáticos para los ponentes y Yachak | 20,00 | 80,00 |
| 70 | Recursos para la ceremonia ritual | 60,00 | 60,00 |
| | Totales | 85,15 | 224,00 |

Anexo2. Invitación y Afiche para la jornada.



Invitación
JORNADA ACADÉMICA POR EL MUSHUK NINA
RIMARISHPAK YACHAKUSHUNCHIK
(Aprendiendo en el diálogo)

Ceremonia Ritual por el Mushuk Nina
Foro central:

- Profesionalización de docentes, Interculturales bilingües y su incidencia en el ámbito educativo.

Fecha: Sábado 22 de marzo.
Lugar: Instalaciones del Cabildo Kichwa de Otavalo, (edificio correos del Ecuador 3° piso, Plaza de Ponchos)
Hora: 7h00 a.m.

 **Otavalo Kichwa Llakta**
Cabildo Kichwa de Otavalo
A.M.N° 2799. 02/04/2013 CODENPE

 **UNIVERSIDAD POLITÉCNICA SALESIANA**
ECUADOR



JORNADA ACADÉMICA POR EL MUSHUK NINA
RIMARISHPAK YACHAKUSHUNCHIK
(Aprendiendo en el diálogo)

Ceremonia Ritual por el Mushuk Nina
Foro central:

- Profesionalización de docentes, Interculturales bilingües y su incidencia en el ámbito educativo.

Fecha: Sábado 22 de marzo.
Lugar: Instalaciones del Cabildo Kichwa de Otavalo, (edificio correos del Ecuador 3° piso, Plaza de Ponchos)

 **Otavalo Kichwa Llakta**
Cabildo Kichwa de Otavalo
A.M.N° 2799. 02/04/2013 CODENPE

 **UNIVERSIDAD POLITÉCNICA SALESIANA**
ECUADOR

OTAVALO

APRENDIENDO EN EL DIÁLOGO: JORNADA ACADÉMICA POR EL Mushuk Nina Rimarishpak Yachakushunchik

Por Diana Ávila, docente

El 22 de marzo, en las instalaciones del Cabildo Kichwa de Otavalo, se realizó la jornada académica por el Mushuk Nina Rimarishpak Yachakushunchik (aprendiendo en el diálogo) organizado por estudiantes de la Carrera de Educación Intercultural Bilingüe de la UPS, que realizan su tesis de grado "Profesionalización de docentes interculturales bilingües y su incidencia en el ámbito educativo de los cantones de Cotacachi y Otavalo".

Al evento asistieron docentes, egresados de la carrera y público interesado en conocer la situación de la Educación Intercultural Bilingüe

en el país y particularmente en la provincia de Imbabura. La ceremonia se inició con el ritual por el Mushuk Nina, el nuevo tiempo masculino, (22 de marzo: equinoccio de primavera) en la Plaza de los Ponchos. Posteriormente, los asistentes se dirigieron al Cabildo Kichwa de Otavalo, donde se realizaron las ponencias y el conversatorio.

El expositor Humberto Muenala se refirió a la construcción de la identidad en el proceso de la Educación Intercultural Bilingüe y la organización para el contexto ecuatoriano.

Posteriormente, la licenciada en EIB, Carmen Ochoa, compartió su experiencia en el Centro de Apoyo de Cayambe de la UPS con la ponencia "Profesionalización de talentos humanos locales; percepciones del primer en-

cuentro de egresados y graduados de la carrera de educación intercultural bilingüe".

El antropólogo Víctor Hugo Pinzón expuso tema "La educación propia desde los espacios ceremoniales en el pueblo kichwa Otavalo: del discurso de la identidad cultural hacia la práctica de la cultura viva".

Este evento fue organizado por Diana Ávila Camargo, docente de la UPS y los egresados Alexandra Alta, Doris Chiza, Túpac Amaru Jimbo, Mariana Maldonado, Patricia Sánchez y Melania Velasco.



Delegación de docentes de la Carrera de Educación Intercultural Bilingüe

Anexo 4. Jornada Académica RimarishpakYachakushunchik, publicación en el diario del NORTE.

Buscan fortalecer las costumbres

Categoría: Actualidad

Publicado el Domingo, 23 Marzo 2014 00:56

Escrito por Blanca Moreta

Visto: 511



En esta época hay que cimentar y fortalecer de forma recreativa las costumbres de nuestros antepasados, menciona Humberto Muenala, que ayer participó en el conversatorio organizado por el pueblo Kichwa Otavalo junto a estudiantes de la Universidad Salesiana.

EVENTO. Tupak Jimbo, estudiante de la carrera de Educación Intercultural, explicó que el conversatorio y taller nació de la propuesta del tema de tesis denominado “La profesionalización de los docentes interculturales en el ámbito educativo” de un grupo de estudiantes de esta institución superior.

Comentó que aprovecharon el mushuknina ya que a través de estas vivencias que se convierten en una investigación de capo se puede recabar información que servirá para elaborar la tesis, expresa Jimbo.

FORTALECER. Este tipo de actividades organizadas por la comunidad sobre todo por los jóvenes, significa que buscan despertar y fortalecer las costumbres que tenían nuestros antepasados, sostiene Humberto Muenala. Prueba de ello es que ya se celebran todos los intys.

Comenta que en los años 70 se logró hacer educación intercultural con identidad, cuyo método fue educar desde las vivencias cotidianas. Por este motivo en 1981 la UNESCO reconoció este trabajo, cuenta.

Muenala dice que en la actualidad no se puede hablar de educación intercultural ya que un limitante es el lenguaje y la difusión de los ritos sin la explicación debida.

Es hora de reeducarnos y difundir los hechos tal como son desde el interior, sentirlo propio, no hacerlo de forma folklórica, recalca.

Recrear nuestras costumbres, pero de acuerdo al tiempo actual ya que vivimos una época de globalización en todo sentido, concluye Muenala.

Anexo 5. Encuestas y entrevista para la recolección de información de campo.

UNIVERSIDAD POLITÉCNICA SALESIANA
CARRERA DE EDUCACIÓN INTERCULTURAL BILINGÜE

La profesionalización de docentes interculturales bilingües y su incidencia en el ámbito educativo

ENTREVISTA PARA DOCENTES INTERCULTURALES BILINGÜES DE LA UPS

| | |
|-------------------------------|---------------|
| NOMBRES Y APELLIDOS: | Edad:..... |
| INSTITUCIÓN EDUCATIVA: | |
| NIVEL:..... | |
| PARROQUIA:..... | CANTÓN: |
| COMUNIDAD DE RESIDENCIA:..... | |
| CARGO QUE DESEMPEÑA:..... | FECHA:..... |

Señor/a, profesional sírvase responder con claridad las siguientes preguntas:

Marque con una X:

1. ¿Cómo se identifica usted según su cultura?

- Mestizo ()
- Indígena ()
- Afro-ecuatoriano ()

2. ¿Qué le motivó a especializarse como Docente Intercultural Bilingüe?

3. ¿Cuántos años de servicio tiene como docente?

- 0-3 años ()
- 3-5 años ()
- 6-10 años ()
- 10 y más años ()

¿Sus clases son impartidas utilizando la metodología del MOSEIB?

Si () No ()

4. ¿Considera usted que la carrera de Docencia Básica Intercultural Bilingüe de la UPS ha formado profesionales de calidad?

Si () No ()

UNIVERSIDAD POLITÉCNICA SALESIANA

CARRERA DE EDUCACIÓN INTERCULTURAL BILINGÜE

La profesionalización de docentes interculturales bilingües y su incidencia en el ámbito educativo

ENCUESTA PARA PADRES DE FAMILIA

NOMBRES Y APELLIDOS:

INSTITUCIÓN EDUCATIVA:

NIVEL:.....

PARROQUIA:..... CANTÓN:

Señor/a, Padre de familia por favor marque una X la opción que considere al respecto de las siguientes preguntas:

1. ¿Cree usted que un docente intercultural bilingüe debe ser indígena o de la cultura que prevalece en la escuela?

Si () NO ()

¿Porqué?.....

.....

2. ¿Considera usted que el trabajo que realiza el docente intercultural en este centro educativo es?

Excelente () Muy Bueno () Bueno ()

3. ¿Considera usted que sus hijos/as al terminar sus estudios en una institución de carácter intercultural bilingües encuentran preparados para responder las demandas del sistema educativo nacional?

Si () NO ()

4. ¿Está usted de acuerdo con la educación que imparte el docente intercultural bilingüe a su hijo?

Si () No ()

¿Porqué?.....

.....

5. ¿Cree usted que el docente intercultural bilingüe realiza aportes para fortalecer la cultura, identidad e idiomas en este centro educativo?

Si () No ()

¿Qué y Cuáles?

.....

.....

UNIVERSIDAD POLITÉCNICA SALESIANA
CARRERA DE EDUCACIÓN INTERCULTURAL BILINGÜE

La profesionalización de docentes interculturales bilingües y su incidencia en el ámbito educativo

ENCUESTA PARA NIÑOS

| | |
|------------------------------|---------------|
| NOMBRES Y APELLIDOS: | |
| INSTITUCIÓN EDUCATIVA: | |
| NIVEL/NIVELES:..... | |
| PARROQUIA:..... | CANTÓN: |

Por favor marque una X la opción que considere al respecto de las siguientes preguntas:

1. ¿A qué cultura perteneces?

- Indígena ()
- Mestizo ()
- Blanco ()
- Afro ecuatoriano ()
- Otros ()

2. ¿Qué idioma(s) hablas?

- Kichwa
- Español
- Kichwa y español

3. ¿Te gustaría que tu profesor /a sea de tus misma cultura?

- Si () No ()

Porque?.....
.....

4. En una gira junto a tu profesor ¿a qué lugar te gustaría ir?

Porque?.....
.....

5. ¿Tu profesor les ha hablado acerca del IntyRaymi u otras celebraciones andinas?

- Si () No ()

6. ¿Tu gustaría que tu profesor/a habla kichwa y español?

- Si () No ()