

UNIVERSIDAD ANDINA “SIMON BOLÍVAR”

Sede Ecuador

Área de Educación

Programa de Maestría
en Gerencia Educativa

ESTUDIO DE LAS EXPERIENCIAS EDUCATIVAS QUE SE DESARROLLAN EN LAS COMUNIDADES INDÍGENAS DE COTOPAXI, PERCEPCIONES Y SU IMPACTO PARA UNA PROPUESTA COMÚN

Cristóbal L. Quishpe Lema

2007

Al presentar esta tesis como uno de los requisitos previos para la obtención del grado de Magíster en Gerencia Educativa de la Universidad Andina Simón Bolívar, autorizo al centro de información o a la biblioteca de la Universidad para que haga de esta tesis un documento disponible para su lectura, según las normas de la Universidad.

Estoy de acuerdo en que se realice cualquier copia de esta tesis dentro de las regulaciones de la Universidad, siempre y cuando esta reproducción no suponga una ganancia económica potencial.

Sin perjuicio de ejercer mi derecho de autor, autorizo a la Universidad Andina "Simón Bolívar" la publicación de esta tesis, o de parte de ella, por una sola vez dentro de los treinta meses después de su aprobación.

Cristóbal Lorenzo Quishpe Lema

Quito, 26 de noviembre de 2007

UNIVERSIDAD ANDINA “SIMON BOLÍVAR”

Sede Ecuador

Área de Educación

Programa de Maestría
en Gerencia Educativa

ESTUDIO DE LAS EXPERIENCIAS EDUCATIVAS QUE SE DESARROLLAN EN LAS COMUNIDADES INDÍGENAS DE COTOPAXI, PERCEPCIONES Y SU IMPACTO PARA UNA PROPUESTA COMÚN

AUTOR: Cristóbal L. Quishpe Lema
TUTORA: Dra. Catherine Walsh

Quito, 2007

RESUMEN

La Educación Intercultural Bilingüe (EIB) es una alternativa para pueblos originarios, hoy ya es un paradigma pedagógico en Europa y en América. Actualmente, en la mayoría de países de América Latina están aplicando la EIB, en los estados que más está desarrollando la EIB son: México, Guatemala, Colombia, Ecuador, Perú y Bolivia.

En el Ecuador, se cuenta con la Dirección Nacional de Educación Intercultural Bilingüe (DINEIB) desde 1988, fue instituida en base a las experiencias educativas ejecutadas antes de su creación. La DINEIB está ejecutando la Educación Intercultural Bilingüe (EIB) en todas las nacionalidades y pueblos indígenas, por medio de las direcciones provinciales y de nacionalidades. Esta Dirección, elaboró el Modelo de Educación Intercultural Bilingüe (MOSEIB) para aplicar en sus centros educativos comunitarios.

En la provincia de Cotopaxi, antes de la creación de la DINEIB ya se desarrolló algunas experiencias educativas, la que hasta ahora existe es la del Sistema de Escuelas Indígenas de Cotopaxi (SEIC), mismo que atiende a comunidades indígenas de Zumbahua, Chugchilán, Panyatug y El Bajío (Pujilí y Maca grande). Con la presencia de la DINEIB, aparece la Dirección Provincial de Educación Bilingüe de Cotopaxi (DIPEIB-C). La Dirección antes indicada es la rectora de la EIB en Cotopaxi, siendo así, el SEIC es parte de la DIPEIB-C, sin embargo, existe poca coordinación

Para este trabajo, se realizó una investigación a los actores sociales por medio de entrevistas y observaciones, la finalidad fue ver cuáles son las percepciones y su impacto en las comunidades indígenas sobre las experiencias educativas. Luego de haber sistematizado los datos, se nota que existen problemas en el proceso de la EIB: En lo pedagógico, los docentes muy poco están tratando el kichwa como lengua instrumental de educación, así como los contenidos de la cultura indígena, y, en lo social y económico, existe emigración de los indígenas a las ciudades, en la parte final, se pone a consideración elementos para mejorar la calidad de la EIB en Cotopaxi.

DEDICATORIA

Al espíritu eterno de mis padres:
Prof. Miguel Quishpe T. y Ana María Lema;
a mi amada esposa, Carmen Mendoza;
a mis hijos: Amparito, Stalin y Xavier,
a mis retoños: Alexander, Santiago, Cristóbal, Rommy,
Rommel y Anahí, además, con todo el pensamiento,
a todos los profesores bilingües de Cotopaxi y del Ecuador.

AGRADECIMIENTO

Agradezco con mucho afecto y de una manera muy singular a la Universidad Andina “Simón Bolívar” por ende, al Dr. Enrique Ayala Mora, Rector de la prestigiosa Universidad, por haber apoyado para culminar con mis estudios de postgrado.

Agradezco de manara imperecedera a la Dra. Catherine Walsh por la paciencia de asesorar este trabajo y haber puesto a consideración sus conocimientos y experiencia en interculturalidad y cultura. De la misma forma, a los señores lectores: Dr. Ariruma Kowi y Dr. Patricio Guerrero A, sus acertadas sugerencias valió para afirmar este trabajo.

Mi reconocimiento a la Dirección Nacional de Educación intercultural Bilingüe (DINEIB) por haber dado las facilidades para culminar la Maestría; agradezco a los compañeros docentes del SEIC y de la DIPEIB-C, en especial al padre José Managón, quien tuvo la gentileza de dar todas las facilidades para realizar las entrevistas a los actores sociales, a la vez, supo dar sus sabias sugerencias. Por último, un formal agradecimiento al compañero Polibio Chalán por haber asesorado con elementos de la cultura indígena.

INDICE

	Páginas
Resumen	4
Dedicatoria	5
Agradecimiento	6
Índice	7
Introducción	8
CAPÍTULO I	
LA EDUCACIÓN INTERCULTURAL BILINGÜE	
1.1. La Educación Intercultural Bilingüe en Latinoamérica	13
1.2. La Educación Intercultural Bilingüe en el Ecuador y sus experiencias	
1.3. Razones para la existencia de la educación intercultural bilingüe (EIB) en el Ecuador	27
CAPITULO II	
LA EDUCACIÓN INTERCULTURAL BILINGÜE EN LA PROVINCIA DE COTOPAXI	
GENERALIDADES	29
2.1. Antecedentes históricos de la EIB en Cotopaxi	30
2.2. Porque se gestó la EIB en Cotopaxi	35
2.3. Experiencia educativa del Sistema de Escuelas Indígenas de Cotopaxi (SEIC)	36
2.4. Experiencia educativa de la DIPEIB-C	41
2.5. Investigación a las experiencias de la EIB de Cotopaxi	42
2.5.1. Entrevistas a personal que apoyan a los CECs.	42
2.5.2. Entrevistas en el SEIC y sus perspectivas	48
2.5.2.1. Comentario general de las entrevistas en el SEIC	52
2.5.3. Entrevistas de la experiencia de la DIPEIB-C y sus perspectivas	56
2.5.3.1. De los centros educativos que no forman parte de las redes	57
2.5.3.1. De los centros educativos que conforman las redes	62
2.5.3.3. Comentario general de las entrevistas en la DIPEIB-C	65
CAPÍTULO III	
PROPUESTA PARA MEJORAR LA EDUCACIÓN INTERCULTURAL BILINGÜE	
PREÁMBULO	70
3.1. Fundamentos de conocimientos indígenas para el desarrollo de su pedagogía propia	72
3.1.1. Los componentes cósmicos que deben estar presentes en el proceso educativo	74
3.1.1.1. El significado de Mama killa para los indígenas	81
3.1.2. Concerniente a las jornadas pedagógicas	82
3.1.2.1. Elementos para el currículo	82
3.1.3. La interculturalidad y las áreas de estudio en la EIB	88
3.1.4. Organización para la gestión del centro educativo	103
3.1.5. Conclusiones y recomendaciones	104
Bibliografía	109
Anexos	112

INTRODUCCIÓN

En los actuales momentos y en muchos países del mundo, en especial de América Latina y el Caribe viene desarrollando la llamada Educación Intercultural Bilingüe (EIB), con esta propuesta educativa se está atendiendo a las poblaciones indígenas.

En el caso del Ecuador, desde antes de la creación de la Dirección Nacional de Educación Intercultural Bilingüe (DINEIB), y la puesta en marcha de la Educación Intercultural Bilingüe (EIB), ya existieron algunas experiencias educativas en las comunidades indígenas de nuestro país, de entre ellas, el modelo del Sistema de Escuelas Indígenas de Cotopaxi (SEIC). Dicho modelo educativo, comenzó a desarrollar su experiencia pedagógica en la década de los '70.

A partir de la creación de la DINEIB en noviembre de 1988, surgió las direcciones provinciales de Educación Intercultural Bilingüe en las siguientes provincias: en la Costa: Esmeraldas, en la Sierra: Imbabura, Pichincha, Cotopaxi, Tungurahua, Chimborazo, Azuay, Loja y en la Región Oriental en: Sucumbíos, Napo, Pastaza, Morona Santiago y Zamora Chinchipe, luego en Orellana con la provincialización. A partir del año 2003, también se crearon las direcciones por nacionalidades siendo las siguientes: Waodani, Sapara, Achuar, Siona - Secoya - Cofán, Awa, Tsa`chila y para los Kichwas emigrantes de Costa y Galápagos.

En la provincia de Cotopaxi existen dos experiencias educativas: la que desarrolla el Sistema de Escuelas Indígenas de Cotopaxi (SEIC) y, la que viene ejecutando la Dirección Provincial de Educación Intercultural Bilingüe de Cotopaxi (DIPEIB-C), las dos experiencias educativas, están atendiendo a un buen número de comunidades indígenas de la provincia, sin embargo, entre las dos experiencias educativas muy poco coordinan para compartir sus experiencias pedagógicas, por lo que, es necesario estudiar las dos prácticas educativas, para acoger lo relevante tanto de la experiencia del SEIC como de

la DIPEIB-C y plantear una propuesta conjunta con el objeto de mejorar la calidad educativa en las comunidades indígenas de Cotopaxi.

Las preguntas que se planteó y que se aspira contestar por medio de ésta tesis fueron: ¿Cuáles son las percepciones en torno a la experiencia del modelo del Sistema de Escuelas Indígenas de Cotopaxi (SEIC). y su impacto? y ¿Cuáles son las percepciones en torno a la experiencia de la Educación Intercultural Bilingüe que está ejecutando la Dirección Provincial de Educación Intercultural Bilingüe de Cotopaxi (DIPEIB-C) y su impacto en las comunidades indígenas de Cotopaxi?, y, ¿Qué hay de particular en cada experiencia en el campo pedagógico, para repensar y/o fortalecer la educación indígenas en Cotopaxi?.

Para contestar las preguntas antes señaladas, se investigó los siguientes indicadores: Educación Intercultural Bilingüe, Desarrollo de la experiencia educativa del SEIC, Desarrollo de la experiencia educativa de la DIPEIB-C, Redes Educativas y participación comunitaria.

Los objetivos planteados para alcanzar a obtener esta tesis son los siguientes:

- Contar con una breve historia de la educación intercultural bilingüe en el Ecuador y en las comunidades indígenas de Cotopaxi.
- Saber cuáles son las percepciones y su impacto tanto de la experiencia del Sistema de Escuelas Indígenas de Cotopaxi (SEIC) como de la experiencia de la Dirección Provincial de Educación Intercultural Bilingüe de Cotopaxi (DIPEIB-C) en las comunidades indígenas de la provincia de Cotopaxi.
- Contar con una propuesta para desarrollar una pedagogía intercultural con el objeto de que incida en el mejoramiento de la calidad educativa intercultural bilingüe en las comunidades indígenas de la provincia de Cotopaxi.

Sabemos que la Educación Intercultural Bilingüe en el Ecuador, constituye uno de los retos más trascendentales en la historia de la educación ecuatoriana, para saber sus bondades habrá que realizar una prolija

investigación en lo pedagógico y en lo administrativo, para lo cual, las autoridades del ramo, tendrán que planificar y ejecutar investigaciones y con los resultados tratar de mejorar la calidad de la EIB en general.

Por el momento, este trabajo intenta dar a conocer sobre las percepciones y su impacto en el contexto de las experiencias, tanto del modelo del Sistema de Escuelas Indígenas de Cotopaxi (SEIC), como de la experiencia educativa que está ejecutando la Dirección Provincial de Educación Intercultural Bilingüe de Cotopaxi (DIPEIB-C). Un conocimiento de estos efectos, aunque muy poco han sido indagados hasta la fecha, sus buenas ejecutorias serán de gran importancia para el mejoramiento de la calidad educativa.

Luego de un análisis de los dos modelos educativos y con los elementos pedagógicos más significativos que se logró encontrar, se elaboró una propuesta pedagógica intercultural para que sea tomada en cuenta en el desarrollo educativo de las dos propuestas educativas, además, traten de coordinar e intercambiar sus experiencias para conseguir el mejoramiento de la calidad educativa en las comunidades indígenas.

Antes de comenzar la investigación, tuve una entrevista con los directivos de la DIPEIB-C, ellos me informaron que existen centros educativos que están conformando las Redes de Centros Educativos Comunitarios Interculturales Bilingües (RCECIBs), pero que también existen centros educativos comunitarios que no están dentro de las RCECIBs, entonces pude darme cuenta que en Cotopaxi, existen tres experiencias educativas, más adelante, cuando trate de la experiencia de la DIPEIB-C daré a conocer detalladamente.

La investigación lo realicé personalmente, no fue necesario el apoyo de otro personal, además, como conocedor de las comunidades, de los directivos de las dos experiencias educativas y de los docentes de los centros educativos, no tuve problemas en realizar las entrevistas correspondientes. Todos los actores educativos colaboraron dando sus opiniones y puntos de vista.

La metodología para desarrollar este trabajo tiene como objetivo sistematizar la información en procura de coleccionar rigurosamente todo el material posible hacia ella, accediendo a inducirlos paso a paso los acontecimientos singulares a los principios generales. Bajo esta figura y mediante la observación directa a los centros educativos y a sus aulas pude vislumbrar lo que pasa en cada uno de las experiencias educativas en cuestión.

Para la investigación bibliográfica, se procedió a buscar los documentos y texto de consulta pertinentes en los centros de educación superior, tanto en sus bibliotecas como en los almacenes de venta de libros, luego, en las entidades que dirigen la Educación Intercultural Bilingüe, además, en la biblioteca del Sistema de Escuelas Indígenas de Cotopaxi (SEIC).

Cabe mencionar que, José Sánchez Parga, es el último que ha escrito un libro como producto de una investigación reciente y se encuentra publicado por medio de la Editorial Abya- Yala en año 2005. En esta investigación hace una fuerte crítica al tratamiento pedagógico que se da, tanto en la experiencia del SEIC como en el de la EIB.

Otro texto importante que habla de la experiencia educativa del SEIC es de los señores Bolívar Burbano y Rodrigo Martínez, así mismo publicado en Abya -Yala. También en la biblioteca del SEIC, se encontró con monografías que han escrito los actuales docentes del SEIC, previo a la graduación como profesores primarios, además, existen tesis de licenciatura y de doctorado de otras personas que están dentro o fuera del SEIC.

La investigación de campo se realizó mediante entrevistas valiéndome de cuestionarios que se aplicó a distintos actores educativos, por medio de dichos cuestionarios, se quiso saber cuáles son las percepciones en torno a las experiencias educativas de Cotopaxi, tanto de la Dirección Provincial de Educación Intercultural Bilingüe de Cotopaxi (DIPEIB-C), como del Sistema de Educación Indígena de Cotopaxi (SEIC)

El trabajo de campo se efectuó en tres semanas, primero, se visitó los centros educativos del SEIC y, luego, los centros educativos de la DIPEIB-C; simultáneamente visité a directivos de entidades gubernamentales y no gubernamentales.

Cabe indicar que previo a la aplicación de los cuestionarios, se realizó una prueba de validación en un centro educativo comunitario intercultural bilingüe del cantón Quito (Centro Educativo Comunitario “Latinoamérica Unida” de Guamaní).

A parte de la investigación con cuestionarios, también, bajo un esquema trazado para el efecto, se procedió a observar a los centros educativos comunitarios, en los siguientes aspectos: La parte física del establecimiento, La labor comunitaria del docente, y el estado de la comunidad.

En el capítulo primero se habla de la Educación Intercultural Bilingüe en América Latina, los países que están aplicando esta modalidad educativa, seguidamente, se anota las experiencias desarrolladas en el Ecuador en un orden cronológico hasta la creación de la DINEIB.

En el capítulo segundo se menciona las experiencias educativas de la provincia de Cotopaxi, de la misma manera en un orden cronológico, la puesta en marcha del Sistema de Escuelas Indígenas de Cotopaxi, con sus avances y logros.

En el capítulo tercero, estoy anotando una propuesta con algunos conocimientos y saberes de las culturas indígenas, con el objeto de que sean tomados en cuenta en la parte curricular del ejercicio pedagógico de la EIB y como parte final del trabajo, se registra las conclusiones y recomendaciones con el fin de que sean observadas por personas que están laborando dentro del Sistema de la Educación Intercultural Bilingüe.

CAPITULO I

LA EDUCACIÓN INTERCULTURAL BILINGÜE

GENERALIDADES:

La Educación Intercultural Bilingüe (EIB) actualmente, ya es un prototipo pedagógico que las organizaciones indígenas han adoptado para desarrollar como propuesta educativa en sus poblaciones. Claro que este paradigma de educación, también lo están desarrollando en: Europa, Estados Unidos y América Latina, especialmente en poblaciones indígenas, como compromiso para atender a estudiantes que saben o deben aprender dos lenguas y sus respectivas culturas.

En el Ecuador existieron experiencias educativas propias que estuvieron al margen del Sistema Educativo Oficial, luego de acaloradas discusiones entre los dirigentes de organizaciones indígenas con el gobierno de turno y su respectivo Ministerio de Educación, actualmente, existe el Sistema de Educación Intercultural Bilingüe, mismo que está regentado por la Dirección Nacional de Educación Intercultural Bilingüe (DINEIB) que fue creada en noviembre de 1988.

1.1. La educación intercultural bilingüe en América Latina

La educación escolarizada para los indígenas en América Latina había comenzado desde la llegada de los conquistadores, éstos, con el afán de comprender lo que hablan los nativos y darse a entender su lengua, intentaron con la enseñanza – aprendizaje de las lenguas de Abya Yala (Abya Yala, es palabra del idioma “Kuna” que quiere decir: tierra rica, sagrada, tierra fraganciosa en crecimiento y maduración), y el castellano.

Por esos años, un español para ser sacerdote, debía aprender la lengua indígena de la comunidad en donde va a desarrollar sus actividades, como requisito para ser ordenado como tal, es por esto que, en el caso de la lengua kichwa, las primeras gramáticas fueron escritas por sacerdotes. La primera

gramática del kichwa fue escrito por el Fraile Domingo de Santo Tomás, intitulada, “Gramática o arte de la lengua general de los indios de los reinos del Perú”.

También se sabe que en México como en el Perú aparecieron colegios como en Tlatelolco, México y Cuzco, Perú. Los niños y jóvenes indígenas aprendían a leer y a escribir el castellano y a hablar la lengua indígena respectiva, además, los estudiantes indígenas también tenían que aprender el latín. Esta modalidad duró poco tiempo, en razón de que los indígenas estaban aprendiendo rápidamente y los españoles se dieron cuenta que era una amenaza si los indios aprendían a leer y a escribir. En años más adelante, ni los criollos tuvieron libre acceso a la educación. Se puede notar que por muchos años hubo oscurantismo, los indígenas como eran considerados sin alma, no tenían la oportunidad de educarse....

Con la declaración de los derechos civiles y ciudadanos, enmarcados en la trilogía “Libertad, Fraternidad e Igualdad” en Francia, comienza la democracia, toda esta corriente llega a América Latina, entonces, los pueblos oprimidos comienzan a reclamar sus derechos, sin embargo, en algunos países continúan con el régimen colonial, y un régimen feudal y autoritario.

Existen muchos testimonios de lo que ocurrió con la educación a los indígenas de América Latina, dos de ellos la recojo del libro: La educación intercultural bilingüe en América Latina: balance y perspectivas, escrito por Luís Enrique López y Wolfgang Küper, se encuentran los siguientes pensamientos: El primer testimonio es escrito por un indígena boliviano que manifiesta en los siguientes términos:

“La escuela que hemos conocido antes nos hizo callar, nunca permitió expresarnos ni comunicarnos, teníamos miedo de equivocarnos, nos castigó tanto moral como físicamente y nunca nos trató con afecto y cariño... En todas las escuelas el maestro hablaba en un idioma que no entendíamos, quienes sabían algunas palabras en castellano aliguito podían entender... Había profesores de origen campesino... que no hablaban en las clases en sus idiomas originarios: unos por vergüenza, otros porque poco a poco se habían olvidado”.

El segundo testimonio es de un colombiano que dice lo siguiente:

“El sistema de educación del que hemos sido siervos en tantos años nos ha hecho frágiles y por lo tanto seriamente vulnerables a los distintos riesgos y provocaciones. [Por eso] el Consejo Regional Indígena se ha ocupado desde hace 18 años de formular una propuesta para la educación que sea propia. Nuestro modelo de educación es una invitación a la paz, es un camino a la convivencia. La fuerza de nuestro entusiasmo y convicción está en que nuestro currículo es formulado por los sabios de cinco siglos de resistencia que están en las montañas sagradas, en las estrellas, en las lagunas, en la niebla de las noches, en las mañanas de sol o en las tardes del ocaso, en los animales y sobre todo en la tierra, que explica o interpreta estos acontecimientos”. Jesús Enrique Piñacué senador nasa, colombiano. López y Küper 1999, pp.19.

En las décadas de los '30 y de los '40, las cruzadas de castellanización fueron ejecutadas a través de programas educativos con un tinte paternalista que llevaron a la aculturación de los indígenas, además, tenía una orientación compensatoria, de carácter memorística, homogeneizante y masificadora.

En los Estados Unidos surge el Instituto Lingüístico de Verano (ILV), de religión evangélica y solapadamente se convirtió en el adepto más significativo de los países de América Latina, entre sus investigaciones fueron: lenguas, minas, petróleo, medicina, cultura, etc., de los indígenas. De todas las investigaciones realizadas por ellos, no existen sus resultados en los países de Latinoamérica, todo fue escrito en inglés y llevado a los Estados Unidos.

A principios de la década de los '40, se reúnen en Pátzcuaro, Michoacán, México, delegados indígenas de los países de América Latina y deciden crear el Instituto Indigenista Interamericano, sin embargo, por ahora ha quedado como un elefante blanco y muy poco se conoce de sus actividades. En la misma ciudad de Pátzcuaro se conformó el Centro de Cooperación Regional para la Educación de Adultos para la América Latina y el Caribe (CREFAL), su objetivo es atender con capacitación a los docentes de alfabetización y educación de adultos para América Latina y el Caribe.

En el Perú en 1945, en su Constitución reconoce a las lenguas indígenas, en años posteriores, de la misma manera, en muchos países de América Latina en sus constituciones también reconocen lo multicultural y el de

plurilingüe como en: Ecuador, Perú, Argentina, México, Bolivia, Brasil, Colombia, Guatemala, Nicaragua, Paraguay, Chile, El Salvador, Honduras, Panamá y Venezuela. Actualmente en los ministerios de educación de estos países existen oficinas o direcciones de educación intercultural bilingüe.

En América Latina, los directivos de las universidades de distintos países, han acogido el pedido de desarrollar programas de formación académica sobre la EIB, a nivel de licenciatura y maestrías. Estos programas han tenido más tinte en la formación en lingüística y educación bilingüe, las universidades de Latinoamérica que están apoyando a la EIB son: En México, la Academia Indígena de la Universidad Pedagógica Nacional, forma a indígenas de 70 lenguas; en el Ecuador, la Pontificia Universidad Católica del Ecuador desde el año de 1974, ha formado profesionales de la nacionalidad kichwa; la Universidad de Cuenca, en el programa de Lingüística Andina y Educación Bilingüe (LAEB), está dirigido a estudiantes de todas las nacionalidades indígenas del Ecuador; la Politécnica Salesiana del Ecuador, también a nivel de licenciatura forma docentes en educación intercultural bilingüe, pero hay poca coordinación con la DINEIB; la Universidad Andina Simón Bolívar forma indígenas a nivel de postgrado tanto en Educación como en cultura; en Bolivia, la Universidad de San Simón tiene un Programa de Maestría; asimismo la Universidad Mayor de San Marcos de Lima tiene programas de formación a nivel de licenciaturas; en Guatemala de igual forma la Universidad Landívar, tiene programa para formar docentes indígenas; en Colombia, la Universidad de Nariño forma profesionales indígenas a nivel de licenciaturas.

Realizando un balance de la EIB en América Latina se puede señalar que las fortalezas encontradas entre otras son:

- La EIB es un modelo de educación que está ejecutada por las organizaciones indígenas como propuesta política de una educación apegada a su realidad.
- El sistema de la EIB está dentro de los ministerios de educación, en algunos casos, con una estructura propia y está atendida por los indígenas.
- Se está recuperando los conocimientos y saberes ancestrales y su lengua, además, están considerando como parte del currículo.

- Se ha gestado un paradigma pedagógico que se ha logrado instaurar la interculturalidad,
- Los materiales didácticos están elaborados por los propios profesores indígenas y en lenguas indígenas.
- Se ha logrado insertar en la educación y en la vida política a la mujer.
- Los padres de familia son tomados en cuenta en lo curricular y administrativo.
- Se está formando docentes de las propias comunidades indígenas.
- Ha bajado la tasa de deserción y la pérdida de año, en todos los niveles educativo.

Sin embargo, también existen debilidades:

- En algunos países los docentes son reacios a poner en práctica las políticas de la EIB.
- En algunos países, las proposiciones de aplicar como eje transversal de la educación la interculturalidad sigue incomprendida y ha quedado en el plano del discurso, y no se ha logrado aplicar e influir en el plano del ejercicio pedagógico.
- Es escaso el seguimiento, asesoramiento y apoyo a la EIB en toda la región.
- Hace falta investigar los conocimientos y saberes de las culturas indígenas.
- Existe una incipiente formación docente en pedagogía intercultural y bilingüe, las instituciones formadoras de docentes indígenas no han logrado contar con un currículo acorde.

1.2. La educación intercultural bilingüe en el Ecuador y sus experiencias.

Como en los demás países de América Latina, en el Ecuador también se han desarrollado varias experiencias sobre educación intercultural bilingüe, mismas que han estado dirigidas para las poblaciones indígenas, las experiencias en Educación Intercultural Bilingüe, han logrado distintos niveles de cobertura: local, regional y nacional, cada una de ellas forma parte del legado histórico en materia educativa.

La Historia de la Educación Intercultural Bilingüe del Ecuador, se lo debe considerar como la Filosofía de la EIB de este país, porque cada experiencia tiene protagonistas y productos educativos. Para mayor conocimiento, a continuación presentaré las experiencias educativas indígenas en orden cronológico de los acontecimientos, de lo cual, también está escrito en el Modelo de Educación Intercultural Bilingüe de la DINEIB y fui parte de su elaboración, sin embargo, en ese documento hace falta datos, en esta oportunidad lo presento en forma más ampliada.

Revisando el material de consulta, encontré que la Cámara de Diputados, el 12 de agosto de 1912, expidió un decreto para atender con educación a la “raza indígena”; en el primer considerando dice: “Que la raza indígena, por el estado actual de atraso y de ignorancia en que se halla, necesita de una instrucción especial de acuerdo con las peculiaridades condiciones y su situación”. (Rivera, Jorge, *Una Pedagogía Popular para la Educación Intercultural Bilingüe*, Quito, 1987, pp. 29).

Para la formación de docentes de medios rurales “En 1934 se crean algunas escuelas experimentales rurales y se formula el proyecto de creación de Institutos Normales Rurales”.... “para los cuales se decreta un Reglamento General en junio de 1935 y en plan de trabajo en el que se institucionaliza la enseñanza del quichua”...), (Rivera, 1987, pp. 34).

En el listado de la creación de los normales consta el nombre del Normal Rural “Carlos Zambrano” de Uyumbicho y el “Belisario Quevedo” de Pujilí, su objetivo fue formar un nuevo prototipo de maestro, que sea a la vez, un líder organizador de la vida de las comunidades rurales.

En la vida colonial y republicana hasta el año de 1940, hubo grandes levantamientos indígenas con el objeto de protestar por el maltrato que los terratenientes les daban a sus trabajadores en las haciendas, minas, obrajes y en la justicia. Por esta época, en las comunidades indígenas de la Sierra ecuatoriana aparecen centros educativos de manera clandestina y dirigidos por los propios indígenas (en Cayambe por Dolores Cacuango), ya que, los hijos

de los indígenas no podían ingresar a las escuelas, porque los dueños de las haciendas no les permitían y bajo amenazas obligaban a que los niños, niñas y jóvenes indígenas comiencen a trabajar en los quehaceres de las haciendas.

En el pensamiento político de los indígenas comenzó a generar la aspiración de incidir en los asuntos públicos, es por esto que comienzan a desarrollar experiencias educativas propias, para que en los elementos del currículo estén presentes su propia forma de educación, haciendo hincapié que la lengua indígena y los contenidos culturales propios que sean tratados en todos los niveles y modalidades.

Entre sus objetivos educativos a aplicarse en estas primeras escuelas había sido, enseñar a leer y a escribir a hombres y mujeres analfabetas, porque en ese entonces, los indígenas habían estado explotados, ultrajados y sin capacidad de hacer oír su voz de protesta. En estas escuelas habían laborado maestros indígenas de las mismas comunidades; otro objetivo había sido la revalorización de la cultura y la defensa de la tierra. Para el inter-aprendizaje los docentes utilizaban la lengua kichwa. La última escuela de “mama” Dolores había dejado de funcionar con la Junta Militar en 1963. Hasta la actualidad, existen sus seguidores y alumnos, doña Tránsito Amaguaña y el profesor Neptalí Ulcuango, quienes, luego de “mama” Dolores, continuaron con la lucha de la reivindicación cultural, social, lingüística, educativa y económica.

Con la aprobación del Dr. José María Velasco Ibarra, Presidente de la República, el Instituto Lingüístico de Verano (ILV), de origen estadounidense, inicia sus labores en 1952 y las concluyó oficialmente en 1980, por solicitud de las organizaciones indígenas. Su experiencia estuvo localizado en algunas comunidades de las tres regiones del país, sus objetivos fueron: investigar la fauna, flora, minas (petróleo), la cultura de las comunidades indígenas, evangelizar y la traducción de la Biblia a las lenguas indígenas. La educación y otras actividades de atención a la población indígena, fueron realizadas en cuanto apoyaban a facilitar el proceso evangelizador.

El ILV realizó investigaciones lingüísticas de las lenguas indígenas del Ecuador, utilizó la lengua indígena en la educación de niños, niñas y jóvenes, formó docentes de nacionalidades indígenas del Oriente, Sierra y Costa. La política lingüística para la educación estuvo caracterizada por el mantenimiento de la escritura de los dialectos de las comunidades en donde laboraron. “El Ministerio de Educación, a iniciativa del Instituto Lingüístico de Verano convoca y realiza el Primer Seminario Nacional de Educación Bilingüe del Ecuador (1973)...por esa misma época se organiza la oficina de Educación Bilingüe en el Ministerio...” (Rivera, 1987, pp. 39).

Con fondos provenientes de la Organización Internacional del Trabajo (OIT), aparece la Misión Andina, sus labores inicia en 1956, en la provincia de Chimborazo, Efectuó acciones de mejoras de la infraestructura en las comunidades indígenas, apoyaron a la educación y salud, dieron asistencia agrícola y ganadera, a los jóvenes capacitaron en artesanía, desarrollaron la industria rural, ejecutaron ingeniería civil y capacitaron a indígenas y campesinos para los servicios sociales.

La Junta Militar de Gobierno en 1964, nacionalizó a la Misión Andina y le encargó la ejecución del Programa de Desarrollo Rural del Plan Nacional de Desarrollo. Su jurisdicción se estableció en la región Sierra. A inicios de la década de los '70, la Misión Andina fue anexada al Ministerio de Agricultura, finalmente, por falta de fondos económicos desapareció. Con este programa, se prepararon cartillas para lectura sobre temas de mitología, Estudios Sociales y Ciencias Naturales, las cartillas fueron escritas en lengua kichwa con los dialectos locales de Salasaca, Cotopaxi, Imbabura y Chimborazo.

Por iniciativa del extinto Monseñor Leonidas Proaño, Obispo de Riobamba en 1964, surge las Escuela Radiofónicas Popular del Ecuador (ERPE), aunque tenían alcance para la Sierra ecuatoriana, su labor se centró en la provincia de Chimborazo y Tabacundo, provincia de Pichincha; los centros educativos estuvo destinado para la alfabetización de la población adulta de habla kichwa. Tuvo como objetivo la concientización de la cultura y su propia lengua, pero no la utilizaron en la educación. Actualmente los dirigentes

de la mencionada Radio, muy poco tiempo la dedican a difundir en lengua kichwa, con dialecto de la provincia de Chimborazo, la mayor parte de los programas los transmiten en castellano.

En la región Oriental, en la provincia de Morona Santiago, Macas – Sucúa, mediante Acuerdo Ministerial No 6243, de noviembre de 1982, el Ministerio de Educación crea el Departamento de Educación Radiofónica Bicultural Shuar (SERBISH), adscrito a la Dirección de Educación Provincial de Morona Santiago. Este sistema atiende con educación a las nacionalidades Shuar y Achuar. Iniciaron con atención a la primaria y luego fueron extendiéndose hasta la secundaria. Los profesores (telemaestros), fueron formados en el Instituto Normal Bilingüe Intercultural, luego, en base a este Normal, surgió el Instituto Pedagógico Intercultural Bilingüe de Bomboiza, con modalidad presencial y con cobertura en las provincias de la Región Amazónica y algunos sectores de emigrantes shuar de la Costa.

En 1979, se oficializó el Sistema de Educación Radiofónico Bilingüe Bicultural Shuar (SERBISH) que funciona con el auspicio de la Misión Salesiana, la Federación Interprovincial de Centros Shuar y Achuar y el Ministerio de Educación. Este Sistema, para la enseñanza – aprendizaje, emplea la lengua shuar - achuar y el castellano en la primaria y secundaria. Uno de los aspectos importantes ha sido la formación de profesores y auxiliares radiofónicos de la misma nacionalidad.

Por la década de los '70, los indígenas del Ecuador, especialmente de la Sierra y Amazonía inician con la unión de las organizaciones y promueven a reclamar sus derechos a tener tierra propia y una educación que esté acorde a sus políticas de reivindicación. Claro que para esos años ya existían centros educativos en algunas comunidades indígenas, los docentes eran monolingües y que muy poco conocían del conocimiento de las culturas indígenas. Los profesores como no conocían la lengua materna de los niños y niñas indígenas y para que aprendan el castellano y no hablen la lengua indígena los alumnos, les pegaban, ortigaban y amenazaban con cortar la lengua.

En la década antes indicada, los indígenas continuaron con la lucha de tener su propia educación, en la provincia de Bolívar, parroquia Simiatug (Shimiatuk, boca de lobo), también empieza la experiencia educativa en centros educativos que funcionaban dentro de la organización indígena "Fundación Runacunapac Yachana Huasi". Tienen como entidades de apoyo al "Instituto Simiatuccunapac Jatun Capari" y la emisora de la Fundación. Las actividades educativas de los centros educativos de esta parroquia, se adecuan a las labores de dicho Instituto, dado que los maestros estudian en ese centro educativo. Este proyecto, elaboró textos para alfabetización de los niños en lengua kichwa, para esto, han utilizando la escritura unificada de dicha lengua. Sin embargo, la dificultad que enfrentan es la existencia de niños que no saben el kichwa, su lengua materna es el castellano, por tanto, el kichwa es tratado como segunda lengua.

Por los mismos años de la antes citada experiencia, aparece el Sistema de Escuelas Indígenas de Cotopaxi (SEIC), que hablaremos más ampliamente más adelante.

La Pontificia Universidad Católica del Ecuador (PUCE) por el año de 1972, comienza con la investigación de la lengua kichwa y elabora un método para la enseñanza de esta lengua en las aulas de la Universidad, en 1974, emprende la formación de docentes de educación media, para luego transformar en programa de Licenciatura en Lingüística con especialización Quichua. Dentro de esta licenciatura se formaron un significativo número de indígenas. En 1978, la Pontificia Universidad Católica del Ecuador por medio del Instituto de Lenguas y Lingüística, desarrolla el Programa de Alfabetización de Adultos en algunas comunidades indígenas del Ecuador, en especial en Cotopaxi, Maca Grande.

Como se anotó anteriormente, en 1973, el Ministerio de Educación crea la oficina de Educación Bilingüe con auspicio del ILV y, en 1975, invita a profesores indígenas de la Sierra a un curso de capacitación para desarrollar Educación Bilingüe en el país, este curso se efectuó en el Normal "Alfredo Pérez Guerrero" de San Pablo de Lago, de la provincia de Imbabura. Para este

curso, habían invitado a los profesores de la Pontificia Universidad Católica del Ecuador (PUCE) en calidad de expositores. La oficina en mención, no trascendió y se desapareció luego de un año, para conformar el Departamento de Educación Rural y, posteriormente en Dirección Nacional de Educación Rural, de esta Dirección, surgió el Proyecto EIB del convenio con la GTZ.

En 1975, en la región Oriental aparece la Escuelas de la Federación de Comunas "Unión de Nativos de la Amazonía Ecuatoriana (FCUNAE), esta experiencia empezó con pocas escuelas, luego se extendió a unas cincuenta comunas de la Federación. Efectuaron algunas investigaciones en el campo de la historia, para la educación de los niños, elaboraron material didáctico en lengua kichwa, además, formaron profesores de las propias comunidades indígenas, Esta experiencia terminó por falta de apoyo gubernamental y de algunos dirigentes de la mencionada Federación.

En 1980, en el Ministerio de Educación se conformó la Oficina Nacional de Alfabetización (ONA), por medio de esta Oficina, atendió al Subprograma de Alfabetización Quichua. El Ministerio de Educación firmó un convenio con la Pontificia Universidad Católica del Ecuador (PUCE) para que ejecute el mencionado Subprograma, esta Universidad, encarga al Instituto de Lenguas y Lingüística, a la vez, este Instituto, creó el "Centro de Investigaciones para la Educación Indígena" (CIEI), bajo esta institución se ejecutó el convenio y funcionó hasta 1986, en esta experiencia se instituyó el Modelo Educativo "Macac".

Para el desarrollo del Subprograma, reclutaron indígenas para que elaboren material para alfabetización en las siguientes lenguas: Kichwa, Secoya-siona, Waodani, Tsa'fiqui y Cha'fiqui (Cha`palachi); también elaboraron cartillas para la post-alfabetización de adultos, educación de niños y materiales para la enseñanza de castellano como segunda lengua para niños y adultos kichwa parlantes. De todos los proyectos de educación bilingüe desarrollados hasta 1988, es el de mayor cobertura ya que el programa tuvo el carácter de nacional.

En el año de 1979, el Ab. Jaime Roldós Aguilera, gana la Presidencia de la república del Ecuador con el apoyo de los indígenas, en una parte del discurso de posesión como mandatario habló en Kichwa. Fue motivo para que los dirigentes de las organizaciones indígenas, conversen con las autoridades gubernamentales especialmente con el Ministro de Educación de ese entonces (Dr. Galo García F.) para que permita desarrollar su propia educación. En Marzo de 1980, los dirigentes de organizaciones indígenas se reunieron para unificar la grafía de la lengua Kichwa, pero como en tres días no fue posible, los organizadores (dirigentes indígenas), le invitaron al mencionado Ministro para que asista a una reunión, muy solícito asistió y como estaba renuente a acceder a algunas peticiones, el compañero Ampan Karakrás Ipiak de la nacionalidad Shuar dijo: “señor Ministro no crea que los indios especialmente de la Amazonía todavía reducimos cabezas, pero para qué reducir las si las cabezas de los burócratas, ya las tienen reducidas, señor Ministro, queremos una educación propia que nosotros mismos vamos a llevarla”¹.

Atendiendo al pedido de las organizaciones indígenas, el Ministro de Educación, financió un seminario taller para desarrollar del 14 al 18 de abril de 1980, su objetivo fue unificar la grafía de lengua kichwa del Ecuador, es por esto que, en la tarde del 17 de abril de 1980, ya se contó con la grafía luego de intensos debates, además nombraron promotores nacionales para que laboren en la estructura del Ministerio de Educación y sean los que lleven la educación indígena de los adultos.

En la provincia de Chimborazo a principios de la década de los '80, paralelamente al Subprograma de Alfabetización Quichua, dirigido por el CIEI, existió un proyecto exclusivo para la provincia de Chimborazo, en el cual un equipo de docentes de esa provincia, elaboraron la cartilla “Chimborazoca Caipimi”. En este proyecto se utilizó la escritura del dialecto de esa provincia.

Más adelante, en el año de 1986, como parte de las actividades de la Corporación Educativa "Macac", en Quito nace el Colegio Nacional "Macac",

¹ Ampan Caracrás. Comunicación personal. Morona Santiago, marzo, 1980.

este Colegio inicia el programa de auto-educación bilingüe intercultural en lengua kichwa. Atiende el nivel de educación secundaria con la formación de prácticos y bachilleres técnicos. Además, asesoraba permanente a los docentes de la escuela bilingüe «Atahualpa» de la comunidad Chaupiloma, cantón Pedro Moncayo de la provincia de Pichincha. En 1998, se creó el Instituto Superior Pedagógico Intercultural Bilingüe “Macac” para formar docentes de las nacionalidades indígenas, este Instituto es de carácter nacional y de modalidad a distancia.

El Ministerio de Educación en 1982, por medio de la Unidad Administración de Currícula de la Escuela Rural del convenio Ecuatoriano-Alemán, realiza investigaciones sobre la educación en comunidades indígenas de la Sierra ecuatoriana, en su informe da a conocer lo siguiente: “...la educación impartida en este sector, se reduce en la mayoría de los casos a una rudimentaria “instrucción en lecto-escritura y cálculo” convirtiendo a la escuela en una entidad aislada y divorciada de la comunidad, que no satisface las demandas sociales de la población”... (*Educación Bilingüe Intercultural en el Ecuador. Informe de una investigación sociolingüística en el área quichua*, 1987, pp. 293).

En respuesta a esta investigación, nace el Proyecto de Educación Bilingüe Intercultural (PEBI), inició su labor en 1986, con la firma de un convenio entre la GTZ, organismo de la República Federal de Alemania y el Gobierno Ecuatoriano. Este Proyecto encausó una propuesta curricular para la EIB, elaboró materiales didácticos para educación primaria kichwa, formó y capacitó docentes y, apoyo a las organizaciones indígenas en el campo de la promoción educativa y cultural. Los textos fueron escritos con la escritura unificada del kichwa. Esta propuesta educativa se desarrolló en 76 escuelas de ocho provincias de la Sierra. Más tarde participó, conjuntamente con la Universidad de Cuenca, en la licenciatura de Lingüística Andina y Educación Bilingüe (LAEB), en la que se graduaron algunas promociones. Este proyecto estuvo hasta fines de la década de los ‘90. Cabe indicar que con esta experiencia se logró publicar más de 150 materiales escritos y muchos materiales lúdicos.

En la parte norte de la región Oriental, también desarrolló una experiencia educativa por medio del Proyecto Alternativo de Educación Bilingüe de la CONFENIAE (PAEBIC). Funcionó desde 1986, trabajó en ocho escuelas de las provincias de Napo y Pastaza. En esta experiencia elaboraron material educativo para los primeros grados de la primaria y emplearon el sistema de escritura unificada de la lengua kichwa.

También se estableció el Convenio entre el Ministerio de Educación y la Confederación de Nacionalidades Indígenas del Ecuador (CONAIE). La CONAIE, 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), en noviembre de 1988.

Luego en 1989, se firmó un convenio de Cooperación Científica entre el Ministerio de Educación y la CONAIE, su propósito fue realizar investigaciones lingüísticas y pedagógicas, así como elaborar material didáctico de alfabetización, post-alfabetización y hubo la formación progresiva del personal que participó en la educación de las lenguas kichwa, awapit, cha'fiqui, tsa'fiki y otras lenguas existentes en el país.

La DINEIB por la lucha de las organizaciones indígenas para tener una propia educación, fue creada el 15 de noviembre de 1988, mediante reforma a la Ley Orgánica de Educación y respaldada por la Constitución Política, es un organismo descentralizado técnicamente y financieramente. Concomitante a esta creación, se conformó las direcciones provinciales de Educación Intercultural Bilingüe, actualmente existen 23 direcciones provinciales y de nacionalidades, está atendiendo a 11 nacionalidades indígenas del Ecuador. La DINEIB ha elaborado y está ejecutando su propio Modelo Educativo, para su aplicación ha elaborado textos escolares y materiales lúdicos. Para la formación docente, cuenta con cinco Institutos Pedagógicos Interculturales bilingües, tres en la región Oriental y dos en la Sierra, además, el Instituto Superior Pedagógico "Macac" de carácter particular, situado en Quito. A más

de los institutos pedagógicos, existen 9 institutos tecnológicos, 103 establecimientos de educación media y 2083 planteles de Educación Básica.

Hasta aquí hemos visto cómo la EIB ha desarrollado en el Ecuador y se puede notar que el camino recorrido por la EIB muestra que las experiencias educativas indígenas no son simples modelos lingüísticos y de fácil integración de la población indígena a la sociedad hispana, sino al contrario, ha sido un proceso de lucha por la reivindicación de los derechos que le asisten a los indígenas; constituye procesos dinámicos de inserción política de los indígenas en la vida del país. Claro que organismos extranjeros y el Estado ha apoyado la iniciativa de los indígenas de tener su propia educación y que esté acorde a sus intereses, el Estado y organismos extranjeros lo que han hecho es financiar los proyectos, pero, la ejecución de la EIB ha estado en manos de los propios indígenas y, si recorremos las experiencias de otros países de América Latina, la EIB está bajo la dirección y ejecución de personas no indígenas.

1.3 Razones para la existencia de la educación intercultural bilingüe (EIB) en el Ecuador

Las razones para que surja la propuesta de educación intercultural bilingüe en el Ecuador son las siguientes: Hasta 1980, hubo un alto índice de analfabetismo en las comunidades indígenas a consecuencia de la poca atención del Estado con programas de educativos acorde a la cultura y lengua. En el Estado esta enquistado los terratenientes y dueños de empresas que no les interesa que el pueblo esté educado, mejor si es ignorante para aprovechar de su ingenuidad y no respetar sus derechos, por otro lado, la administración de la educación siempre ha estado centrada en las oficinas del Ministerio de Educación, con un formalismo reglamentarista y caduco, además, con una estructura orgánica burocrática, en esa estructura, las organizaciones indígenas no podían reclamar y no tenían capacidad de decisión.

Las instituciones formadoras de docentes, no formaba al futuro docente tomando en cuenta la diversidad cultural y lingüística del país, hasta ahora el currículo de formación docente se no ha sido revisado, los docentes son

formados para una población monolingüe y monocultural, mientras que las poblaciones son heterogéneas, multiculturales y multilingües.

Hace falta una verdadera evaluación a todos los elementos del currículo, a los factores asociados y a los responsables de la ejecución del sistema educativo, para que permita ver los logros o los fracasos del proceso educativo.

Los directivos y docentes de las instituciones educativas son círculos cerrados y no tiene contacto con el medio donde se desarrolla la educación. El proceso educativo esta centrado más en la “enseñanza” que en el aprendizaje, el docente repite lo que le enseñaron y el alumno sigue repitiendo lo mismo, o sea, que están manejando métodos memorísticos. Los padres de familia, dirigentes de la comunidad y estudiantes no son tomados en cuenta en las decisiones administrativas ni pedagógicas.

En los centros educativos de comunidades indígenas laboraron y continúan laborando profesores castellano parlantes, sin conocimientos de la lengua y de la cultura indígena, o sea, son totalmente ajenos a la realidad, como consecuencia, o bien le importunan al alumno con agresiones físicas y psicológicas, que a la postre opta por no regresar al centro educativo o, el profesor a los pocos meses de haber recibido el nombramiento, mas que inmediatamente pide el cambio a otra escuela. Los estudiantes reciben muchas asignaturas fragmentadas, no existe una integración de las ciencias, esto ha incidido en alguna medida en la desmejora de la calidad de la educación de las comunidades indígenas y una acelerada aculturación.

El Estado nunca se preocupó de la pobreza económica y socioeducativa de las comunidades indígenas y campesinas, no ha brindado apoyo para mejorar sus ingresos económicos y educativos, a consecuencia de esto, existe el problema de la migración interna y externa. Los padres han abandonado a sus hijos muchas veces a su suerte, creando en ellos problemas psicológicos y de pobreza, a su corta edad tienen que cumplir tareas domésticas de adultos y no asiste al centro educativo y continúa el círculo vicioso del analfabetismo y la ignorancia.

CAPITULO II

LA EDUCACIÓN INTERCULTURAL BILINGÜE EN LA PROVINCIA DE COTOPAXI

GENERALIDADES:

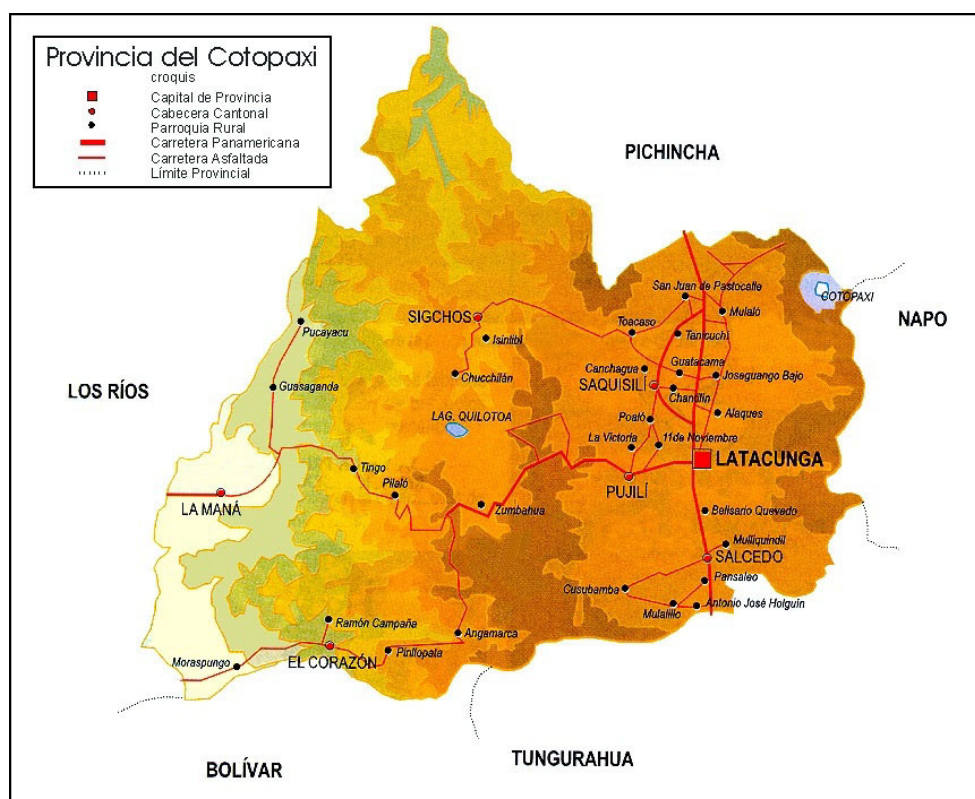
Cotopaxi es una provincia que se encuentra en el centro del país, al Sur de la capital de la república, a unos 95 Km., su clima es variado va desde el frío glacial hasta el subtropical, la capital es Latacunga. Su población está compuesta por varios estratos sociales y étnicos, en cuanto a la estructura étnica, existen indígenas, mestizos y otros. Los indígenas constituyen más o menos el 55% y están asentados en los altos páramos de la cordillera central y occidental de los Andes.

Actualmente existen seis cantones y, en cada cantón hay la presencia de los indígenas, los cantones con mayor población indígena son: Salcedo, Pujilí y Saquisilí, es por esta razón que en las parroquias de Zumbahua, Chugchilán y Guangaje que pertenecen al Pujilí, comenzó la experiencia de educación intercultural bilingüe desde la década de los '70.

La provincia de Cotopaxi, está atendida en cuanto a la educación, por dos direcciones provinciales de educación: la Dirección Provincial de Educación Hispana y la Dirección Provincial de Educación Intercultural Bilingüe de Cotopaxi, respectivamente (DIPEIB-C).

La DIPEIB-C tiene centros educativos casi en todos los cantones de la Provincia, también cabe indicar que existen comunidades indígenas que no aceptaron la EIB, por lo que, sus centros educativos pertenecen a la Dirección de Educación Hispana, en estos centros educativos, la educación es totalmente castellanizada, con la tendencia de que en unos años no muy lejanos, esas comunidades indígenas, se olvidarán la lengua kichwa y su cultura.

CRIQUIS DE LA PROVINCIA DE COTOPAXI



2.1. Antecedentes históricos de la EIB en Cotopaxi

En esta parte, como protagonista y ejecutor de la EIB en Cotopaxi, me permito dar a conocer sobre el desarrollo de la educación indígena, sin embargo, para este trabajo, se realizó una investigación a los actores sociales de los centros educativos de comunidades indígenas, con el fin de conocer sus puntos de vista sobre el desarrollo de la EIB.

Antes de 1940, en las comunidades indígenas de Cotopaxi, hubo muy pocos centros educativos y, si lo había, los profesores eran hispano hablantes de la ciudad y sin título docente. Los profesores del medio rural y urbano de la provincia de Cotopaxi, antes de la creación del hoy llamado Instituto Pedagógico “Belisario Quevedo” de Pujilí, que fue creado en la década de los ‘40, fueron formados en el Normal “Juan Montalvo” de Quito.

Para que enseñen a leer, escribir y calcular a los niños y niñas de los centros educativos de las comunidades rurales, les nombraban como profesores a personas que habían terminado la primaria y que sabían más que las demás personas de la comunidad.

Luego de la creación del Normal Rural “Belisario Quevedo” en Pujilí, en la década de los ‘40, se formaron docentes tanto para el medio rural como para el medio urbano. Según versiones del desaparecido profesor Miguel Antonio Quishpe Tulmo, en ese entonces, no hubieron estudiantes indígenas que se encuentren formándose para profesores (el perteneció a las primeras promociones), era el único indígena que hablaba la lengua kichwa y que, para sus compañeros y docentes había sido una admiración y muy raro que un indígena esté estudiando; la única persona que le defendía y le motivaba para que continúe con los estudios, había sido el Rector del Normal Rural, Don César Naranjo. El estudiante Quishpe, para que realizara las prácticas docentes, los profesores del Normal, le habían obligado a que se cambie de su estilo de vestir (decía que se vestía con ropa de los indígenas de Cotopaxi), y, para graduar le habían pedido que se cambie de apellido. Pero gracias a la intervención de la esposa del Rector Naranjo (apoderada), no había cambiado de apellido, aunque si habían logrado vestirle con terno, corbata y zapatos.

Luego de haber trabajado en otras provincias del país, el maestro Miguel Quishpe, llega a trabajar en la provincia de Cotopaxi y, en las dos comunidades indígenas que trabajó Chilla grande de Toacaso y Maca grande de Poaló, en sus conversaciones dijo: “A los niños y niñas indígenas les enseñé en kichwa, porque no me entienden en castellano, los supervisores no están de acuerdo, me obligan que enseñe a los niños y niñas solamente en castellano, sin embargo, yo continúo enseñando en kichwa y luego en castellano”². Es necesario indicar que antes de la década de los ‘60, los profesores éramos calificados por el supervisor, al profesor Quishpe, siempre le calificaban con Regular. El mencionado profesor desaparece el año 1964, dejando una gran experiencia en la comunidad de Maca Grande de la parroquia de Poaló, cantón

² Miguel Quiste Tullmo. Comunicación personal, Poaló, 1963.

Latacunga, pero es desconocida su labor de educador bilingüe, la comunidad y sus alumnos lo recuerdan por lo que les enseñaba primero en kichwa y luego en castellano.

A pedido del profesor Quishpe y de otros docentes, las autoridades del Normal de Pujilí, le nombraron al profesor Washinton Herrera para que enseñe la lengua kichwa a los futuros docentes, pero en 1959, había desaparecido ésta cátedra del plan de estudios, porque cuando ingresé a estudiar en dicho Normal en 1962, no enseñaban el kichwa, el profesor indicado daba clases de otras asignaturas.

Hasta principios de la década de los '70, en la provincia de Cotopaxi no existen experiencias educativas que atiendan a comunidades indígenas a más de la realizada por el profesor Quishpe, en 1972 comienza con educación indígena en Zumbahua, por iniciativa del equipo pastoral de la orden de los Salesianos representado por P. Javier Herran (español nacionalizado). Más adelante, en la parroquia Guaytacama, se crea el Normal Indigenista por iniciativa del desaparecido maestro Monseñor Alfonso Sarsoza Carvajal, en este Normal se formaron muchos indígenas del país, su política era formar profesores indígenas que sepan kichwa, de esta experiencia existen egresados que actualmente están laborando en la DINEIB y en las DIPEIBs, lastimosamente cuando desaparecieron los normales para dar paso a los Institutos Pedagógicos, también extinguieron normales de renombre como el Normal Experimental "Carlos Zambrano" de Uyumbicho, el Normal Indigenista de Guaytacama y otros, por orden de algunos funcionarios desventurados del Ministerio de Educación.

Mi experiencia en EIB obedece, a que luego de haberme formado como docente en Normal Experimental "Carlos Zambrano" de Uyumbicho y que este Normal tenía como política formar indígenas, aunque el kichwa no era materia oficial, a los estudiantes indígenas enseñaban esta lengua en forma extracurricular, luego, estudié en la "Pontificia Universidad Católica" de Quito, en la que gradué como Lingüista con Especialización "Quichua".

En el año de 1980, el Lic. Guillermo Yanchapaxi C., Director Provincial de Educación de Cotopaxi de ese entonces, me invitó a formar parte de la Dirección de Educación de Cotopaxi, para que coordine exclusivamente la educación indígena. El propósito de haber aceptado la invitación fue por los siguientes motivos: Encontrar con los supervisores que le había calificado al profesor Quishpe con Regular y preguntar las razones para tal actitud; y, continuar con la obra inconclusa dejada por el, mi padre, de trabajar por la reivindicación y educación de los indígenas.

En la Dirección Provincial de Cotopaxi, hoy Hispana, encontré con personas que entendían y estaban trabajando para el sector indígena, sin embargo habían personas que no les interesaba y no estaban de acuerdo con la educación indígena, pero mi ventaja era que el Director Provincial y el Jefe de la Oficina Provincial de Alfabetización de Cotopaxi, Lic. Estuardo Cerda P., respaldaban para que se desarrolle la educación intercultural bilingüe en las comunidades indígenas.

En 1981, se llegó a contar con 80 centros de alfabetización para atender a adultos y unos 20 centros escuelas para atender a niños y niñas indígenas, dentro de este número estaban los que pertenecían al Proyecto Quilotoa, luego Sistema de Escuelas Indígenas de Cotopaxi (SEIC). El 80% de “profesores” que atendían a los adultos y niños/as no habían terminado la instrucción primaria, tuve que programar cursos de postalfabetización para que obtengan el certificado de haber terminado la primaria, ya que era requisito para ser alfabetizador. Es importante señalar que el Lic. Yanchapaxi, Director Provincial de Educación, entregó los certificados de instrucción primaria a los alfabetizadores y profesores de los centros escuelas en un acto trascendental para la educación de los indígenas.

Como pilotaje en el año 1983, luego de acuerdos con las autoridades de la Dirección Provincial de Educación de Cotopaxi y la comunidad de Cochapampa, hoy parroquia del cantón Saquisilí, se incursionó en la Escuela fiscal Sin Nombre de la antes mencionada comunidad, con el fin de formar un establecimiento de educación intercultural bilingüe, sin embargo, no contaba

con un docente con título profesional que sepa desenvolverse pedagógicamente en kichwa y castellano, por tanto, la comunidad nombró a Reinaldo Ashca para que enseñe a los niños y niñas en idioma kichwa, su grado de instrucción era la primaria. Esa escuela era unidocente, la profesora de ese entonces fue la señora Mariana de Reyes, quien poseía el título de Bachiller en Humanidades Modernas, no era docente, tampoco sabía el kichwa.

Para el seguimiento de la enseñanza – aprendizaje se coordinó con el Supervisor de “Educación Regular”, los dos dábamos asistencia técnica. Esta experiencia fue realizada de la mejor forma, los alumnos aprendieron a leer y a escribir en kichwa, además aprendieron a hablar y a escribir bien en castellano, porque los dos “profesores”: bilingüe de la comunidad e hispana, coordinaban para desarrollar las clases. Esta experiencia duró hasta el año de 1986. Don Reinaldo Ashca, actualmente tiene el título de Licenciado en Educación y es Director de la Red Monseñor Leonidas Proaño de Saquisilí.

En Cotopaxi también estuvo presente la Pontificia Universidad Católica del Ecuador, con Alfabetización de Adultos desde el año de 1978, como ya quedó anotado anteriormente.

En 1986, fui invitado para trabajar en el Ministerio de Educación, ya que en la Dirección Educación Rural comenzaba a ejecutar el Proyecto de Educación Intercultural Bilingüe (EIB) con apoyo de Alemania, actué en calidad de capacitador y elaborador de textos para centros educativos. El Proyecto se hizo presente en 8 provincias de la Sierra, a excepción de Carchi y Pichincha, se formó a 76 docentes en EIB. En Cotopaxi se incursionó en 10 centros educativos fiscales, los docentes formados por este proyecto estaban destinados a que laboren en primer grado, y posteriormente se formó profesores bilingües para los demás grados, las comunidades indígenas acogieron de buen agrado, pero no todos los docentes hispanos de las escuelas estuvieron de acuerdo, en el primer año se tuvo problemas con los docentes hispanos y supervisores, luego dieron paso y llegaron a apoyar el desarrollo del PEIB.

2.2. Porqué se gestó la EIB en Cotopaxi

El alto índice de analfabetismo en la que estuvieron viviendo los indígenas, hizo que fueran vulnerados sus derechos, presas fáciles del engaño, sumisión y explotación por los hacendados. Estuvieron condenados a realizar fiestas a los santos patronos, en las que gastaban grandes sumas de dinero, mientras que sus hijos no tenían que comer y se vestían con harapos y tampoco asistían a la escuela. En las fiestas había gran consumo de alcohol, de ebrios armaban grescas, en los posteriores días habían demandas y para pagar a los abogados, vendían los animales y en lo posterior se quedaban en la calle.

Los dirigentes de las comunidades indígenas conjuntamente con los profesores comunitarios se dieron cuenta que los indígenas estaban sumergidos en la pobreza cultural, social, política, educativa y económica. La educación dejaba que desear, en las comunidades indígenas habían profesores que no sabían la lengua y de conocimientos culturales de las comunidades indígenas, no cumplían las horas de trabajo, los niños y niñas pasaban el tiempo asistiendo a la escuela, entonces, dirigentes de las comunidades tuvieron la idea de crear centros educativos y nombraron como docentes a personas de la comunidad. Más adelante, los dirigentes de los cabildos y profesores indígenas organizaron el Movimiento Indígena de Cotopaxi (MIC), con el fin de recuperar sus tierras, lengua y cultura por lo que deciden en crear la educación bilingüe bicultural. Patricio Guerrero muy bien señala lo que significa la EIB para el mundo indígena en especial de Cotopaxi:

“La concepción de la educación bilingüe intercultural es un aporte de la racionalidad indígena frente al problema de la educación y al encuentro de las lenguas. Si bien se lucha por la recuperación de su palabra, por la preservación de su identidad lingüística, por la afirmación y recreación de la lengua materna como instrumento no solo de comunicación sino de conocimiento; se busca también el aprendizaje del castellano en igual situación de prestigio y respeto” Guerrero, 1993,pp. 68.

Muchos son los protagonistas de la educación indígena de Cotopaxi, al anotar los nombres de algunos, tengo el temor de olvidar talvez el nombre de los principales personajes, así como en muchos escritos e investigaciones no

esta el nombre de mi padre y tampoco el mío, sin embargo, algún momento escribiré la verdadera historia de la educación indígena de Cotopaxi y del país.

Resumiendo, los motivos para la creación de los centros educativos indígenas, son las siguientes:

- Había un alto índice de analfabetismo en las comunidades indígenas.
- No era escuchada la voz del indígenas en las instancias gubernamentales
- Alto índice de migración de los padres de familia; los niños y niñas se quedaban solos en la comunidad y no había quien les envíe a la escuela, por tanto, los niños y mucho más las niñas no concurrían a las escuelas.
- Falta de medios económicos para comprar útiles escolares y uniformes.
- Los padres de familia no se preocupaban ni valoraban la educación.
- Los profesores hispanos de las escuelas no concurrían normalmente a laborar en las escuelas, además, no sabían la lengua kichwa y no entendían a los alumnos, por tanto les pegaban y amenazaban con ortigar, cortar la lengua, etc., si hablan en kichwa en la escuela.
- Los niños se enfermaban con tos y gripe porque los docentes les obligaban a sacar el poncho y el sombrero para que entren a clases. En el páramo la temperatura del ambiente está a 3º grados de temperatura....
- Los profesores se dedicaban insipientemente a enseñar a leer, escribir y calcular y había alto índice de pérdida de año y deserción de los niños.
- No había la presencia de los supervisores para verificar la asistencia de los docentes a las escuelas y para evaluar los aprendizajes de los niños.
- Los padres de familia y dirigentes de la comunidad eran ignorados por los docentes, a pretexto de que son analfabetos.

2.3. Experiencia educativa del Sistema de Escuelas Indígenas de Cotopaxi (SEIC)

El equipo pastoral de religiosos salesianos de Zumbahua con un sentimiento de rescate de la cultura indígena debido a la experiencia desarrollada con la nacionalidad Shuar en Morona Santiago, diseñó el proyecto en 1971, este proyecto lo llevó el P. Javier Herran. Otro de los motivos para

que empiece a gestar la experiencia educativa del SEIC, es que a partir de la conferencia de Barbados que tuvo lugar en 1977, la iglesia comienza a manifestar una sensibilidad a lo cultural, étnico y racial, cabe señalar que el padre Juan Botasso y padre José Manangón, estuvieron entre los que acudieron a Barbados y promovieron el mejoramiento de vida de los indígenas.

El ahora SEIC, al principio desarrolló bajo el Proyecto Quilotoa y con la modalidad de Educación Bilingüe Bicultural. Los docentes eran personas nombradas por la comunidad y algunos no habían terminado la primaria, como se dijo antes, por su trabajo en el centro escuela recibían una bonificación de 20 sucres y los promotores 30 sucres (los promotores eran los “supervisores”).

Esta experiencia se caracterizó por su flexibilidad y tolerancia para adaptarse a las necesidades y aspiraciones de los indígenas, además, para cambiar a medida que ha ido transformando el contexto socio-económico.

Cuando empezaron con los “**centros escuelas**”, decidieron impartir la primaria en cuatro años, en vez de seis, al finalizar los cuatro años de estudios, les reunían a todos los egresados y daban un curso de nivelación de cuatro meses, tipo internado, terminado este curso el niño o niña indígena, recibía el certificado de haber terminado la instrucción primaria.

Esta decisión de cuatro años en vez de seis de primaria, fue tomada tras analizar los problemas señalados anteriormente, en especial por la migración de los habitantes de Zumbahua y Chugchilán hacia la Costa, Latacunga, o Quito, otro problema era porque los niños y niñas ingresaban a las escuelas de 8 o 9 años y los padres de familia les obligan a trabajar a sus hijos, además, a los 13 o 14 años ya contraían matrimonio, especialmente las mujeres.

El fenómeno de la migración, no permitía a los niños indígenas acudir a las escuelas por más de cuatro años, es por esto que de las escuelas fiscales la mayoría de niños y niñas no concluía y no recibían el certificado de instrucción primaria, lo cual, les limitaba enormemente a tener oportunidades de trabajo.

Es necesario señalar que los indígenas migrantes de las antes señaladas comunidades, hasta ahora continúan trabajan de estibadores en los mercados, betuneros, vendedores de frutas y hortalizas. Es pertinente anotar que con el apoyo de la DINEIB se creó un centro educativo en el mercado “Mayorista” de Quito, para atender a los hijos de los emigrantes de Zumbahua, Chugchilán, Guangaje, Cochabamba, etc., comunidades de la provincia de Cotopaxi.

Los docentes indígenas en un principio tuvieron muchos problemas con los docentes hispanos de las escuelas fiscales y con los supervisores, estos les criticaban de mediocres, y con muchos epítetos contra la dignidad indígena.

Las mujeres indígenas hasta 1978, no ingresaba a los centros educativos, en una investigación que realicé por ese año, en la escuela “Cacique Tumbalá” de Zumbahua, al primer grado, de hace seis años atrás, habían ingresado 25 niños, de los cuales 21 eran varones y 4 mujeres; las mujeres se retiraron cuando habían terminado el segundo grado, y los hombres se habían ido quedando poco a poco, para julio de 1978, terminó la primaria un alumno....

Desde un principio, el SEIC tuvo relación y coordinación con la Dirección Provincial de Educación Cotopaxi, de la cual, recibía las bonificaciones para los alfabetizadores comunitarios y desde luego, el asesoramiento técnico.

Los técnicos del SEIC, elaboraron sus propias cartillas para todas las áreas, tanto en kichwa como en castellano, las cartillas tenían la característica de módulos, el alumno cuando terminaba el módulo y sabía el contenido, pasaba a la siguiente cartilla o módulo. Los alumnos no estaban sujetos a pérdida de año.

En 1980, comienza el Programa Nacional de Alfabetización, dentro del cual se formó el “Subprograma de Alfabetización Quichua”, sin embargo, el SEIC continuó con su experiencia sin ninguna interrupción. La Dirección de Educación de Cotopaxi, a parte del SEIC creó centros de alfabetización en las

comunidades indígenas para los adultos y, que poco a poco se fueron formando centros escuelas para niños y niñas de edad escolar. Los alfabetizadores y los profesores indígenas de los centros escuelas, de las dos experiencias educativas de ese entonces, mensualmente se reunían para recibir orientaciones tanto en Zumbahua, Chugchilán y en Pujilí.

La Dirección de Educación de Cotopaxi (en ese entonces una sola) como el SEIC, tenían promotores zonales que sabían de las dos experiencias y estaban guiados por un promotor provincial que era mi persona. Luego de tener orientaciones de seguimiento y asesoramiento, visitábamos tanto los centros de alfabetización como los centros escuelas. Es pertinente explicar que en un principio los supervisores provinciales de la Dirección de Educación, no permitieron que existan los centros escuelas indígenas, es más, quitaron las bonificaciones de los profesores indígenas de los centros escuelas, aduciendo que las bonificaciones es para los alfabetizadores de adultos y, por mi gestión ante el Jefe de la Oficina Nacional de Alfabetización, profesor Carlos Poveda, se logró mantener las bonificaciones para los profesores indígenas de los centros escuelas.

A las sesiones de evaluaciones que realizábamos mensualmente concurrían el profesor comunitario y el presidente de la comunidad, luego de recibir los informes del trabajo realizado durante el mes, se daba orientaciones pedagógicas y se repartía materiales para los alumnos y profesores, al terminar la jornada de la sesión, los profesores recibían su bonificación. A todo este acto se llamaba “ÑAWINCHINA” Rendición de Cuentas. Además los profesores indígenas asistían y eran parte del Movimiento Indígena de Cotopaxi.

Los materiales y el currículo manejaban cada experiencia, el SEIC con sus materiales y currículo y la Dirección de Educación con materiales del Subprograma de Alfabetización Quichua elaborados por el CIEI del Convenio MEC-PUCE.

Al trasladarme al Ministerio de Educación en 1986, como se mencionó anteriormente, en la provincia de Cotopaxi quedó con 46 centros escuelas y 50

centros de alfabetización que estuvieron bajo mi conducción. Es pertinente señalar que en ninguna provincia del país a excepción de Napo, comenzó con centros educativos para niños indígenas.

A fines de 1986, en Cotopaxi surge el Proyecto de Educación Intercultural Bilingüe (PEBI), del Convenio Ecuatoriano – Alemán, para ejecutar este Proyecto, se escogió 10 comunidades indígenas, además, para formar docentes se convocó a bachilleres indígenas, se presentaron solamente 4 personas y, como no habían indígenas con título de bachiller en la provincia se tuvo que tomar en cuenta a indígenas de la provincia de Chimborazo. En 1987, se empezó en 10 escuelas fiscales y 10 docentes indígenas, el asesoramiento a los docentes lo realizó el personal del PEBI y supervisores de la Dirección de Educación de Cotopaxi.

A fines de la década de los '80, se crea el Colegio "Jatari Unancha" con modalidad semi-presencial, los estudiantes concurren los fines de semana y en cursos acelerados de verano. Luego para la formación de docentes y más profesiones se crea el programa académico universitario con la Universidad Politécnica Salesiana, dicho programa también adopta la modalidad semi-presencial y de talleres intensivos para adecuarse a las necesidades de trabajo de los estudiantes.

Con el Proyecto de Mejoramiento de la Calidad de la Educación Básica (PROMECEB), el SEIC también conforma sus centros educativos en redes de centros educativos, actualmente cuenta con cuatro redes: Zumg, Chugchilán, Bajío y Panyatug

En el SEIC, tanto en el colegio Jatari Unancha y el Programa Académico de la Politécnica Salesiana, promueven la enseñanza del idioma kichwa y la filosofía indígena. Los salesianos consideran que el kichwa que hablan los campesinos tiene graves interferencia lingüísticas por el español y se maneja sólo oralmente. Con el fin de superar problemas lingüísticos, tratan de promocionar su manejo oral y escrito, para desarrollar y mantener el idioma kichwa.

Existen algunas investigaciones realizadas con respecto al Sistema de Escuelas Indígenas de Cotopaxi, el más crítico ha sido el investigador José Sánchez Parga, en el 2005, realiza una investigación tanto a la experiencia del SEIC como a la experiencia de la DIPEIB-C, luego de varios análisis, emite varias sugerencias a las dos experiencias educativas. El SEIC ha comenzado a observar las sugerencias y, actualmente se encuentra empeñado en superar los problemas de orden pedagógico.

2.4. Experiencia educativa de la DIPEIB-C

La Dirección Provincial de Educación Intercultural Bilingüe de Cotopaxi (DIPEIB-C), se formó luego de la creación de la DINEIB, para la conformación de la DIPEIB-C, se realizó visitas a las comunidades indígenas para promocionar sobre la EIB e invitar para que sean parte de esta Dirección, unas comunidades acogieron y otras no aceptaron, se realizó el listado de las escuelas de las comunidades que aceptaron, entonces, el Ministerio de Educación por medio de Acuerdo Ministerial, dictaminó su traslado a la DIPEIB-C, además las dos experiencias educativas tanto del SEIC como la del Proyecto EBI, también pasaron a formar parte de la DIPEIB-C.

En la década de los '90 aparece el Proyecto de Atención a la Marginalidad Educativa Rural (AMER) y luego Proyecto de Mejoramiento a la Calidad de la Educación Básica (PROMECEB) en el Ministerio de Educación. Con el PROMECEB se conformó las Redes de Centros Educativos tanto hispana como Interculturales Bilingües (RCECIBs), no todos los docentes estuvieron de acuerdo con la nueva propuesta, unos centros educativos pasaron a formar parte de las redes, mientras que otros se quedaron al margen, en consecuencia, en la DIPEIB-C al momento cuenta con tres experiencias educativas: la del SEIC, las redes y centros educativos que no pertenecen a las redes.

Sin embargo, de que el SEIC es parte de la DIPEI-C, se puede notar que hace falta una coordinación y entendimiento, ya que el SEIC tiene su propia experiencia y la DIPEIB-C quiere imponer el sistema escolarizado con sus

leyes y reglamentos respectivos, también los funcionarios de esta Dirección dicen: “No hay el interés de los salesianos y educadores del SEIC, para coordinar y aunar esfuerzos”³. Sin embargo, para saber cuál era el pensamiento de padre José Mannagón, Director del SEIC, se preguntó: ¿Coordinan acciones educativas con la DIPEIB-C?, el padre manifestó en los siguientes términos: “Nosotros siempre estamos prestos a coordinar, además hemos invitado para salir juntos para dar asesoramiento a los docentes, pero, nos fallaron, a la hora de salir a las comunidades no aparecieron”⁴

2.5. Investigación a las experiencias de la EIB de Cotopaxi

ANTECEDENTES:

Ya habíamos mencionado que en Cotopaxi han realizado varias investigaciones sobre la marcha de la EIB, muchas de ellas han encontrado con problemas educativos, pero, no indican cuáles son los logros educativos localizados, por esta razón, el propósito de este trabajo es encontrar los avances significativos de la EIB en las experiencias educativas que esta desarrollándose en la provincia de Cotopaxi, luego para sugerir alternativas de mejoramiento de la calidad educativa.

2.5.1. Entrevistas a personas que apoyan a los CECs.

Uno de los objetivos de la investigación fue conocer, el parecer que tienen sobre los centros educativos comunitarios de la EIB, de las personas que apoyan su marcha, más que todo, ellos están fuera del plantel y son observadores originales de la vida de los centros educativos y son los que pueden dar sus puntos de vista y sugerencias para el mejoramiento de la calidad de educación intercultural bilingüe. Las entrevistas fueron realizadas en base de un cuestionario y en forma directa.

³ Funcionarios de la DIPEIB-C, Comunicación personal, Latacunga, octubre de 2006.

⁴ P. José Managón. Comunicación personal, Latacunga, octubre de 2006.

DIRECTIVOS DE LA EDUCACIÓN INDIGENA DE COTOPAXI

El total de directivos entrevistados fueron 9, tanto del SEIC como de la DIPEIB-C, en este caso, cuando sea pertinente diferenciaremos de cada experiencia. Todos los entrevistados señalaron: “Conocemos la EIB, estamos formados y capacitados para trabajar en la Jurisdicción de Educación Intercultural Bilingüe, además, queremos ser capacitados en: Gerencia Educativa, Psicología Educativa, Lenguaje y comunicación y Matemática”⁵.

De los directivos de la DIPEIB-C indicaron que en los CECIBs están aplicando el Rediseño curricular del MOSEIB que propone la DINEIB, mientras que los directivos del SEIC, manifestaron que trabajan con el currículo propuesto por el SEIC. Con esto, podemos dar cuenta que las dos experiencias educativas están aplicando sus respectivos planes curriculares. Sin embargo, los directivos de la DIPEIB-C revelaron que los docentes especialmente hispano hablantes tienen dificultad de aplicar el MOSEIB.

Los directivos, al referirse al desarrollo pedagógico de la EIB expusieron: “Existen docentes que dan sus clases en kichwa y castellano, pero también hay docentes que trabajan solamente en castellano, porque existen padres de familia que no quieren que sus hijos aprendan en kichwa, esto ocurre especialmente en los centros educativos de la DIPEIB-C”⁶.

Los directivos de la DIPEIB-C sobre la deserción exteriorizaron en los siguientes términos: “No hay incremento de estudiantes en los centros educativos, ya que existe temporadas que los padres de familia migran a las ciudades, por tanto, retiran a sus hijos”⁷. En cambio, los directivos del SEIC al respecto dijeron: “Existe incremento de alumnos en nuestros centros educativos, especialmente de niños y niñas que se retiran de los centros

⁵ Directivos de la EIB. Comunicación personal, octubre, 2006.

⁶ Directivos de la EIB. Idem.

⁷ Directivos de la DIPEIB-C, Comunicación personal, Latacunga, noviembre, 2006

educativos hispanos, pero, cuando migran los padres de familia, los hijos no asisten normalmente a clases o se van con sus padres”⁸.

Los directivos de las dos experiencias coincidieron al manifestar que los egresados de los centros educativos indígenas se encuentran estudiando en los colegios y universidades, otros, se encuentran trabajando en las ciudades o en la casa. Finalmente, los directivos añadieron: **“Los estudiantes indígenas tienen problemas de aprendizaje por consecuencia de la migración”**⁹.

RESULTADOS DE LAS ENTREVISTAS A DIRIGENTES COMUNITARIOS

Para este trabajo, fue importante saber el criterio de los dirigentes de las comunidades indígenas sobre la Educación Intercultural Bilingüe, entonces, se logró entrevistar a 8 dirigentes comunitarios, tanto de las comunidades indígenas que tienen centros educativos que pertenecen al SEIC, como también, de las comunidades indígenas que cuentan con centros educativos que pertenecen a la DIPEIB-C.

Sobre si tienen conocimiento de la EIB, los dirigentes comunitarios indicaron: “Si conocemos lo que establece la educación bilingüe y a qué jurisdicción educativa pertenece, desde que existe la EIB estamos participando en el quehacer educativo cuando nos invitan los docentes”¹⁰. Los dirigentes indígenas del SEIC señalaron que los docentes respetan las decisiones de los padres de familia y de los miembros de la comunidad. En cambio, los dirigentes indígenas de la DIPEIB-C manifestaron: “Algunos docentes no respetan las decisiones de los padres de familia y de los dirigentes comunitarios; los docentes laboran sin consultar a los miembros de la comunidad educativa”¹¹.

Los dirigentes comunitarios afirmaron que están satisfechos con la enseñanza que brindan los docentes a sus hijos, así como el buen trato que dan los docentes a los estudiantes. Un dirigente dijo: “La enseñanza combinan

⁸ Directivos del SEIC. Comunicación personal, Latacunga, noviembre, 2006

⁹ Directivos, Idem.

¹⁰ Dirigentes de organizaciones indígenas, Comunicación personal, octubre, 2006

¹¹ Dirigentes indígenas de DIPEIB-C. Comunicación personal, octubre, 2006

entre la teoría con la práctica por esto nuestros hijos van contentos al centro educativo indígena”¹². Sin embargo, 2 dirigentes de los centros educativos de la DIPEIB-C manifestaron: “Estamos poco satisfechos con los docentes, porque faltan o, no llegan a tiempo a dar clases”.

En cuanto en qué idioma dan clases los profesores, los dirigentes comunitarios indicaron: “Los docentes dan clases en kichwa y castellano y deseamos que nuestros hijos aprendan el kichwa”¹³. Mientras que 2 dirigentes de comunidades que están atendidas por la DIPEIB-C señalaron que a los alumnos les enseñan solamente en castellano.

Los entrevistados en cuanto a los materiales educativos aseveraron: “Nuestros hijos están aprendiendo con materiales del medio y con materiales que obsequian los proyectos que apoyan al centro educativo así como materiales que obsequian el Plan Internacional, Red de Centros Educativos y PDA, además, vemos que en los centros educativos existen materiales escritos en kichwa y castellano”¹⁴.

Un dirigente indicó que su hijo ya egresó del centro educativo comunitario y está en el colegio, además, afirmó que su hijo no tuvo problema para el ingreso, tampoco se ha retirado del colegio.

Los dirigentes comunitarios de los centros educativos de la DIPEIB-C sobre el horario de asistencia a clases y la rendición de cuentas dijeron: “Los docentes definen el horario, la rendición de cuentas se realiza de vez en cuando”¹⁵. No así, los dirigentes comunitarios del SEIC manifestaron que: “El horario definimos los padres de familia, comunidad, estudiantes y docentes, además, sobre la rendición de cuentas, los docentes presentan con frecuencia o cuando la comunidad solicita, también tenemos que decir que los supervisores de la DIPEIB-C muy poco visitan los centros educativos”¹⁶.

¹² Dirigente comunitario, comunicación personal, octubre, 2007

¹³ Dirigentes comunitarios, Idem.

¹⁴ Dirigentes comunitarios, Idem.

¹⁵ Dirigentes comunitarios de la DIPEIB-C. Comunicación personal, octubre, 2007

¹⁶ Dirigentes comunitarios del SEIC. Comunicación personal, octubre, 2007.

RESULTADOS DE LAS ENTREVISTAS A DIRECTIVOS DE ENTIDADES GUBERNAMENTALES Y NO GUBERNAMENTALES

Los directivos de entidades gubernamentales y no gubernamentales entrevistados fueron 4: 1 Prefecto; 1 Alcalde del cantón Pujilí y 2 directivos pertenecen al Programa de Desarrollo Ambiental (PDA) de Saquisilí y de Pujilí.

Todos los entrevistados manifestaron que están apoyando a la EIB. El Prefecto y Alcalde apoya en el mejoramiento de la infraestructura y, los PDA con materiales didácticos y financian para la capacitación a docentes.

Los directivos, sobre la valoración de la EIB indicaron lo siguiente: “Es una buena alternativa educativa para no olvidar la lengua y la cultura, sin embargo, es necesario contar con profesores que conozcan de pedagogía, cultura indígena y que cumplan con el horario de clases, de no ser así, no se logrará mejorar la calidad educativa en las comunidades indígenas”¹⁷.

En las comunidades indígenas existen distintas experiencias educativas, los entrevistados al respecto indicaron: “Si hay una escuela hispana al lado de la escuela indígena, conduce a varios problemas: los docentes de las dos jurisdicciones originan discusiones, los padres de familia están a la expectativa y ven, en cual establecimiento ofrece mejor enseñanza, entonces retiran a sus hijos de la escuela indígena para poner en la escuela hispana o viceversa”¹⁸.

Los directivos en mención, tienen criterios divididos sobre la calidad de la EIB, porque, dos de ellos señalaron: “Si tuviera un centro educativo indígena cercano le matricularía a nuestros hijos en ese plantel, por que se ve que los docentes especialmente del SEIC son cumplidos y enseñan mejor que el resto de centros educativos”¹⁹. En cambio, los otros dos directivos dicen: “No matricularíamos a nuestros hijos en un centro educativo indígena, porque existen falencias, los alumnos al término de la primaria a duras penas saben

¹⁷ Directivos de entidades Gubernamentales y No Gubernamentales. Comunicación personal, noviembre, 2007.

¹⁸ Directivos de entidades Gubernamentales y No Gubernamentales. Idem.

¹⁹ Directivos de entidades Gubernamentales y No Gubernamentales. Idem.

leer, escribir y calcular; es necesario realizar una reingeniería en las instituciones que dirige la DIPEIB-C”²⁰. Sobre la calidad educativa del SEIC indicaron que: “Es una experiencia educativa que tiene más años de laborar en medios indígenas y es bien vista por las comunidades, porque ellos llevan la educación”²¹.

Los averiguados, acerca de lo curricular informaron en los siguientes términos: “Los educadores del SEIC si cumple con el horario de asistencia a los centros educativos, están desarrollando el eje de la interculturalidad, tratan bien a los estudiantes, enseñan en dos lenguas, tienen material didáctico en dos lenguas, ha mejorado los ambientes escolares, los docentes conversan con los padres de familia y directivos de las comunidades, mientras que algunos docentes que pertenecen a la DIPEIB-C demuestran muy poco compromiso, enseñan solamente en castellano, los contenidos de la cultura indígena no están en el currículo, los estudiantes reflejan una baja calidad educativa, algunos padres de familia retiran a sus hijos y ponen en otras escuelas especialmente de la ciudad; por tanto, es necesario realizar un reingeniería educativa”²².

Los Directivos de entidades Gubernamentales y No Gubernamentales manifestaron que tienen conocimiento que los niños y niñas en edad escolar de las comunidades indígenas, migran a las ciudades en busca de trabajo y abandonan los centros educativos, muchos de ellos no regresan.

Estos directivos sugieren en los siguientes términos: “Para mejorar la EIB en Cotopaxi es necesario realizar las siguientes actividades: evaluar a los docentes, con el fin de ver si están actualizados sus conocimientos y si son competentes en conocimientos pedagógicos, actualizar los contenidos curriculares con el concurso de los miembros de las comunidades, capacitar al personal docente y administrativo, mejorar la metodología de la enseñanza de los docentes por medio de cursos obligatorios, que los docentes utilicen el

²⁰ Directivos de entidades Gubernamentales y No Gubernamentales. Idem.

²¹ Directivos de entidades Gubernamentales y No Gubernamentales. Idem.

²² Directivos de entidades Gubernamentales y No Gubernamentales. Idem.

idioma kichwa como lengua de enseñanza y luego el castellano, que en el currículo conste los conocimientos y saberes de la cultura indígena, y, sin embargo, continuaremos apoyando a los centros educativos de la EIB porque es nuestra obligación”²³.

2.5.2. Entrevistas en el SEIC y sus perspectivas

ALUMNOS:

NOMBRE DE LAS REDES VISITADAS: Chugchilán y Zumag
 NÚMERO ALUMNOS ENTREVISTADOS: 107

CENTROS EDUCATIVOS COMUNITARIOS

NOMBRE DE LOS CENTROS EDUCATIVOS COMUNITARIOS	LUGAR	PARROQUIA	CANTON
1.- Belén 15 de Julio	Guayama	Chugchilán	Sigchos
2.- 9 de Junio	Guayama grande	Chugchilán	Sigchos
3.- General Pintag	Saraugsha	Zumbahua	Pujilí
4.- Eugenio Espejo	Casa quemada	Guangaje	Pujilí
5.- Agustín Vega	Niño loma	Guangaje	Pujilí

Actualmente, los alumnos que fueron entrevistados están cursando el 5to y 6to nivel de la Educación Básica Intercultural Bilingüe, es necesario señalar que, en los centros educativos que fueron visitados, se encontró con más niñas que niños, mientras que en otros centros educativos están a la par.

Actualmente en el SEIC, los alumnos ya no termina la primaria en cuatro años, hoy lo hacen en seis años, para terminar la educación básica y continuar con el bachillerato pasan al Colegio “Jatari Unancha” que pertenece al mismo Sistema. Los estudiantes señalan que: “Para poder continuar con los estudios en el “Jatari Unancha”, nos gusta aprender el kichwa, Matemática, Ciencias Naturales, Estudios Sociales y castellano”²⁴.

²³ Directivos de entidades Gubernamentales y No Gubernamentales. Idem.

²⁴ Alumnos. Comunicación personal, octubre. 2006.

Sobre el trato que dan los profesores a los alumnos, manifiestan que: “Asistimos contentos al centro educativo, porque los profesores nos tratan con aprecio y cariño, además son de la misma comunidad, es por eso que tenemos confianza y les conversamos nuestros problemas, además, no pensamos cambiar de centro educativo”²⁵. No obstante, un número bien reducido de alumnos manifestaron que los docentes les tratan mal y les pegan porque no hacen los deberes.

Una de las políticas del SEIC es que los padres de familia, alumnos y la organización comunitaria estén presentes en las decisiones del centro educativo al respecto indicaron: “En reunión de todos fijan el horario de asistencia a clases, los trabajos, lo que van a enseñar los profesores nos enseñan en kichwa y castellano, nos gusta aprender en kichwa porque es idioma de nosotros, pero también enseñen el castellano para hablar con los que no saben kichwa”²⁶.

75 alumnos entrevistados indican que tienen hermanos que han egresado de los centros educativos indígenas, de los cuales, los hermanos de 51 estudiantes se encuentran estudiando en los colegios de la Jurisdicción de EIB y en los colegios de la Jurisdicción Hispana. Este dato es importante ya que los hermanos del 68% de los alumnos indagados están estudiando, lo cual significa que está mejorando la educación en las comunidades indígenas, ya que hasta la década de los '80 existía escasa matrícula de niños y especialmente de niñas; en el caso de las niñas, los padres de familia les retiraban de segundo grado. Los estudiantes también indicaron que sus hermanos no tuvieron ninguna dificultad para ingresar a los colegios y tampoco se han retirado.

A los alumnos también se preguntó qué profesión desearían tener cuando sean grandes, al respecto, indicaron que deseaban ser profesores, policías y mecánicos-choferes.

²⁵ Alumnos. Idem.

²⁶ Alumnos. Idem.

DOCENTES:

Los docentes entrevistados fueron 20, ellos pertenecen a 5 centros educativos de 2 redes. La mayor parte de los docentes son formados en el transcurso del tiempo, desde el año 1972, más del 70% son profesores comunitarios que les nombró la comunidad, ellos revelaron lo siguiente: “Nosotros fuimos formados para trabajar en la EIB desde la década de los ‘70, desde aquellos años nos reunimos mensualmente para recibir orientaciones pedagógicas y para realizar la rendición de cuentas. Por ahora, necesitamos que nos capaciten en: Psicología, Pedagogía, Legislación Educativa, lectura y escritura y Matemática”²⁷.

Los docentes con respecto al currículo indican: “Nosotros aplicamos el plan curricular elaborado en el SEIC sin ninguna dificultad, el plan institucional planificamos anualmente con la concurrencia de todos los actores del hecho educativo. Contamos con materiales didácticos escritos en kichwa y castellano, por lo cual, las clases impartimos en kichwa y castellano, sin embargo, hay algunos de padres de familia que desean que a sus hijos les enseñemos solamente en castellano, a pesar de esto, existe incremento de estudiantes, es más, a nuestros centros educativos ingresan niños y niñas que han desertado de las escuelas hispanas, por consiguiente, no hay deserción de alumnos”²⁸.

Los docentes indican que: “La mayor parte de los alumnos no tienen problemas con el aprendizaje, porque les enseñamos en la lengua que entienden, ha bajado el índice de analfabetismo, los estudiantes ponen en práctica los conocimientos adquiridos en el aula, tanto en la casa como en la comunidad, por eso los padres de familia confían a sus hijos para que asistan al centro educativo comunitario”²⁹.

Cabe señalar que en los centros educativos del SEIC, tienen un régimen escolar diferente que del Sistema Educativo Hispano y de la DIPEIB-C, en los días feriados especialmente por fiestas cívicas, no suspenden las clases, lo

²⁷ Docentes. Comunicación personal, octubre, 2006

²⁸ Docentes. Idem.

²⁹ Docentes. Idem.

recuerdan con actos cívicos, porque el decir de los docentes, para las comunidades indígenas no es de mucha trascendencia. Se menciona esto porque cuando visité dos centros educativos el día 9 de Octubre, los docentes habían estado laborando normalmente.

PADRES DE FAMILIA

Los padres de familia consultados fueron 20, y pertenecen a distintos lugares. De ellos, una madre de familia no pertenece a ningún centro educativo del SEIC ni de la DIPEIB-C, ella es de Saraugsha, Zumbahua. Esta madre de familia dijo: “A pesar que vivo a pocos metros del centro educativo indígena de este lugar, a mis hijos no les matriculé en el centro educativo indígena, porque ahí les enseñan en Kichwa y, yo quiero que mis hijos aprendan el castellano para enviar a los colegios hispanos”³⁰. Esto implica que los docentes de los centros educativos de la EIB se preocupen en enseñar el castellano tanto oral como escrito en forma fluida, así como la lengua kichwa.

Acerca del entendimiento de la EIB, los padres de familia indicaron: “Conocemos lo que constituye la EIB y a qué jurisdicción de educación pertenece, nuestros hijos están aprendiendo bien y nos sentimos satisfechos, porque los profesores les enseñan a los alumnos en dos idiomas y, cuando van a ingresar a la secundaria, no tienen problemas, también vemos que en los centros educativos existen materiales escritos en kichwa y castellano”³¹.

Con respecto a la motivación de los niños y niñas, los padres de familia manifestaron: “Los hijos de nosotros van contentos a nuestra escuela porque los profesores les tratan con cariño y no les pegan como antes cuando el centro educativo no era de la Jurisdicción de Educación Intercultural Bilingüe. Nuestros primeros hijos están estudiando en el colegios y universidades y ellos no tuvieron dificultad de ingresar a la educación media y tampoco se han retirado”³².

³⁰ Madre de familia de Saraucsha. Comentario personal, octubre, 2006

³¹ Padres de familia. Comentario personal, octubre, 2006

³² Padres de familia. Idem.

Los padres de familia para tomar cualquier decisión con respecto a la educación, exteriorizaron que se reúnen todos los actores del hecho educativo y las resoluciones tomadas son acatadas por todos, en las informaciones dicen: “En la asamblea aprobamos lo que deben enseñar los docentes y el horario de labores escolares, los docentes cumplen con la decisiones establecidas, los supervisores de la DIPEIB-C no visitan continuamente los centros educativos, estos centros son visitados permanentemente por el padre José Manangón o por los supervisores del SEIC”³³.

En definitiva, los padres de familia manifestaron que en los CECs del SEIC realizan la rendición de cuentas cuando ellos piden o, al finalizar el año escolar, pero, la madre de familia que no tiene su hijo en la EIB, indica que en la escuela hispana los profesores nunca rinden cuentas.

2.5.2.1. Comentario general de las entrevistas en el SEIC

GENERALIDADES:

Luego de haber sistematizado las fichas de las entrevistas realizadas a los alumnos, docentes, padres de familia, dirigentes comunitarios, directivos de la EIB y a los directivos de organismos gubernamentales y no gubernamentales, con respecto al impacto de la Educación Intercultural Bilingüe, en la provincia de Cotopaxi me permito comentar siguiente:

En la provincia de Cotopaxi vienen desarrollándose dos experiencias de Educación Intercultural Bilingüe: El direccionado por el Sistema de Escuelas Indígenas de Cotopaxi (SEIC) y, el direccionado por la Dirección Provincial de Educación Intercultural Bilingüe de Cotopaxi (DIPEIB-C), en si, se puede decir que son dos experiencias diferentes en un mismo escenario. Pero, de ninguna manera realizaré comparaciones mediante juicios de valor de las dos experiencias, comentaré lo que se pudo deducir de cada experiencia, el lector, luego de leer cada uno de los puntos, podrá realizar las conjeturas respectivas.

³³ Padres de familia. Comunicación personal, octubre, 2007

Cabe recalcar una vez más que los centros educativos del SEIC, fueron organizados antes de la creación de la Dirección Nacional de Educación Intercultural Bilingüe (DINEIB). El SEIC tiene más experiencia en EIB, las comunidades están más familiarizadas con la educación indígena. Porque para la creación de los centros educativos del SEIC, contó con el aval de los dirigentes de las comunidades y del Movimiento Indígena de Cotopaxi (MIC).

APLICACIÓN DEL CURRÍCULO DE LA EIB

El SEIC tiene su propio currículo, los docentes de esta experiencia educativa vienen aplicando por varios años, cada ciclo es revisado. En un principio los contenidos curriculares estaban estructurados para cuatro años, porque en ese tiempo terminaban la primaria los alumnos, pero, últimamente están terminando la primaria en seis años, sin embargo, siempre tiene presente el MOSEIB planteado por la DINEIB. Dentro de los contenidos curriculares constan temas de la cultura indígena para ser tratados en dos idiomas, tanto en kichwa como en castellano, ya que, los docentes son indígenas y bilingües, **sin embargo, los docentes no están tratando satisfactoriamente los contenidos de la cultura indígena.**

SATISFACCIÓN POR LA EIB

Los actores educativos están conformes con la EIB que desarrolla el SEIC, están familiarizados con esta experiencia educativa, porque ellos son parte de las actividades educativas y todas las decisiones son tomadas en conjunto. Los actores educativos preservan que las clases sean impartidas en kichwa y en castellano y que se trate temas de la propia cultura. Los dirigentes de las comunidades indígenas que tienen centros educativos del SEIC, como son los protagonistas de la creación de la educación indígena en Cotopaxi, se han organizado para conformar las redes de centros educativos y por medio de estas redes, mejorar la calidad de la educación en sus comunidades.

Otro motivo por el que valoran a la experiencia del SEIC es porque los egresados de la primaria, ingresan sin dificultad al colegio “Jatari Unancha” que

es parte del mismo sistema. Existen alumnos de las comunidades indígenas que han egresado del bachillerato del antes citado colegio, estos estudiantes a su vez, están estudiando en la universidad o están trabajando en instituciones públicas.

REFERENTE AL APRENDIZAJE DE LOS ALUMNOS

Los alumnos de todos los niveles y modalidades del SEIC, no tienen problemas con el aprendizaje, no pierden el año porque sus materiales y contenidos curriculares son estructurados en sistema modular. **El problema de aprendizaje que tienen algunos alumnos es por la migración**, abandonan los centros educativos para trabajar en las grandes urbes, algunos regresan y otros se quedan definitivamente en las ciudades. La migración ha traído graves problemas como la aculturación de los jóvenes y desprecio por su cultura y lengua, los jóvenes migrantes son los que siembran en la comunidad indígena pensamientos contrarios a la cultura indígena.

DESTINO DE LOS EGRESADOS

Un buen porcentaje de los alumnos egresados de los centros educativos comunitarios del SEIC según su nivel, continúan estudiando, ya sea en el colegio “Jatari Unancha” o en la Universidad Politécnica Salesiana, otros han migrado a las ciudades y unos pocos se han quedado a trabajar en sus comunidades. Con esto, se puede apreciar que la educación en las comunidades indígenas ha mejorado, porque antes de la década de los ‘80 como se dijo antes, muy pocos alumnos concluían la primaria, en especial los varones, en cambio las mujeres no ingresaban o, los padres les retiraban del centro educativo.

APOYO DE LOS CEC A LOS PROCESOS CULTURALES DE LA COMUNIDAD.

Los docentes están inculcando y promoviendo el aprecio a las manifestaciones culturales y el mantenimiento y desarrollo de la lengua

indígena. La ventaja es que todos los docentes del SEIC son indígenas y formados con criterios definidos sobre su cultura, sin embargo, hace falta orientar sobre elementos de la cosmovisión indígena y no pase lo que señala Patricio Guerrero en su libro “El saber del Mundo de los Cóndores” que dice así: “El abandono del saber tradicional en las prácticas productivas, ha significado la degradación del medio ecológico, así como también un deterioro de su cultura, generando un círculo vicioso de miseria, al que buscan dar salida” Guerrero, 1993,pp.71

Es necesario que mediante charlas o actos culturales se realice reflexiones sobre temas culturales importantes como: vestimenta, comida, ceremonias a la naturaleza, medicina, astronomía, valores, etc.

LAS ACTIVIDADES DEL PERSONAL DOCENTE

Los docentes cumplen a cabalidad con sus actividades, llegan a tiempo y laboran aunque sea día festivo y feriado. La mayoría de ellos viven en la comunidad y realizan labor comunitaria y son parte de la dirigencia de la comunidad, especialmente actúan como secretarios.

TRATO DE LOS DOCENTES A LOS ALUMNOS

Al decir de todos los entrevistados, los docentes les tratan bien a los alumnos, razón por la cual estos acuden contentos y que tiene confianza porque conversan sus problemas y necesidades a sus maestros.

ESTADO FÍSICO DEL CEC Y MUEBLES

El estado físico de la infraestructura de los centros educativos está en buen estado ya que han sido construidos o remodelados con dineros del PROMECEB, su mobiliario también está en buen estado, sin embargo no tienen criterios ergonómicos. Por otro lado, hay descuido de los servicios higiénicos y no son suficientes.

APOYO DE OGs Y ONGs Y SUS COMENTARIOS SOBRE LA EIB

Los organismos de gobiernos seccionales y locales están apoyando con infraestructura, en cambio las ONGs hacen presentes con útiles escolares y capacitación a los docentes. Tienen los mejores elogios para el SEIC.

VISITA DE LOS SUPERVISORES

Los supervisores del SEIC continuamente están visitando los centros educativos, en especial el responsable del SEIC, P. José Manangón. Siendo que la supervisión de la DIPEIB-C tiene que realizar visitas de asesoramiento y evaluación, muy esporádicamente visitan.

RENDICIÓN DE CUENTAS

La práctica de rendición de cuentas los docentes y la comunidad lo vienen llevando desde que comenzó la experiencia educativa, en asambleas deciden la fecha para realizar cualquier acto, luego de terminar dicha práctica anotan las sugerencias respectivas, no solo para los docentes, sino para todos los implicados con el hecho educativo.

2.5.3. Entrevistas en la experiencia de la DIPEIB-C y sus perspectivas

ANTECEDENTES:

En la década de los '90, la mayor parte de los centros educativos de la DIPEIB-C, se organizaron en Redes de Centros Educativos Interculturales Bilingües (RCEIBs), no obstante, unos pocos no pertenecen a ninguna red; por lo tanto, la DIPEIB-C en la actualidad, además del SEIC, cuenta con dos experiencias educativas.

Los centros educativos comunitarios que están dentro de las redes, han recibido apoyo financiero del Proyecto PROMECEB. En la actualidad tienen presupuesto del Estado y es exclusivamente para pagar los sueldos de los docentes y a la parte administrativa de la red, pero en el presupuesto no consta para gastos de inversión. Las redes educativas, con el presupuesto que obtuvieron de dicho Proyecto, alcanzaron a mejorar las condiciones físicas de los planteles, adquirieron muebles y materiales educativos, además, los docentes fueron capacitados en temas pedagógicos, en cambio, los centros educativos que están fuera de las redes no han tenido este apoyo, lo cual se puede deducir que existe una gran diferencia entre unos y otros planteles educativos.

2.5.3.1. De los centros educativos que no forman parte de las redes

ESTUDIANTES:

NÚMERO ESTUDIANTES ENCUESTADOS: 82

NOMBRES DE LOS CENTROS EDUCATIVOS COMUNITARIOS	LUGAR	PARROQUIA	CANTON
1. Remigio Crespo	Cachi alto	Pujilí	Pujilí
2. General. Rumiñahui	San Francisco	Pujilí	Pujilí
3. José I. Allauca	San Isidro	Pujilí	Pujilí

En este caso, los alumnos entrevistados también se encuentran cursando el quinto y sexto nivel de la Educación Básica Intercultural Bilingüe. Los alumnos sobre el interés de aprendizaje el 50% se pronunciaron así: “A nosotros nos interesa aprender con más preferencia el castellano y Matemática, los profesores muy poco hablan en kichwa porquen nuestros papás quieren que aprendamos el castellano”³⁴. De esto se puede colegir que los docentes no aplican la política de la Educación Intercultural Bilingüe y los padres de familia no están informados o no conocen las particularidades de la EIB. En los centros educativos existen textos que están escritos en kichwa y

³⁴ Alumnos que no están en CECs de redes. Comunicación personal, octubre, 2006

castellano, pero ya están deteriorados porque habían entregado hace tres años.

Los alumnos con respecto al trato que reciben en el centro educativo revelaron en los siguientes términos: “Asistimos contentos a la escuela, porque los profesores nos tratan bien, pero, cuando llegamos atrasados o no hacemos los deberes, nos pegan”³⁵.

Se preguntó si deseaban cambiar a los centros educativos hispanos, al respecto el 65% de los alumnos entrevistados indicaron: “No queremos cambiar de centro educativo porque aquí aprendemos bien”³⁶. Mientras que el 35% de los alumnos, manifestaron lo siguiente: “Si deseamos cambiar de escuela, porque queremos conocer cómo enseñan en los planteles de la Hispana y para aprender más el castellano”³⁷. De esto, se puede desprender que no todos los estudiantes están motivados en los centros educativos indígenas, escudriñando más a fondo, se llegó a saber que los padres de estos alumnos son migrantes y viven en las grandes ciudades como estibadores.

Se les indagó sobre quienes toman las decisiones en el centro educativo, al respecto los estudiantes indicaron: “Los profesores imponen sus decisiones, el horario es impuesto por ellos, no piden opinión para nada a los padres de familia, además llegan atrasados y se van antes de la hora de salida”³⁸.

64 alumnos indicaron que tienen hermanos que han terminado los estudios en los centros educativos indígenas y actualmente, los hermanos del 51,56 % de los alumnos están trabajando y, los hermanos del 35,93% de los alumnos se encuentran estudiando. Según esto, se puede entender que es muy bajo el porcentaje de egresados de de estos CECs que están estudiando, tal vez se deba a que muchos de ellos una vez terminado la escuela, migran.

³⁵ Alumnos que no están en CECs de redes. Idem.

³⁶ Alumnos que no están en CECs de redes. Idem.

³⁷ Alumnos que no están en CECs de redes. Idem.

³⁸ Alumnos que no están en CECs de redes, Idem.

A los alumnos de esta experiencia también se les preguntó sobre la profesión que deseaban tener cuando sean grandes, luego de haber tabulado, las profesiones que resaltan son: profesores, mecánicos, choferes y policías.

DOCENTES

Se entrevistó a 19 docentes de 3 centros educativos. El 70% de los docentes que laboran en estos centros educativos no son bilingües y no viven en la comunidad en donde laboran. Preguntados por que razón no pertenecen a las redes, manifestaron: “No queremos pertenecer a ninguna red, porque en las redes existen problemas de orden administrativo, existen controversias por dinero y por el mando”³⁹.

17 docentes manifestaron que se formaron para trabajar en la EIB, mientras que 2 docentes manifestaron que no se formaron para laborar en la EIB y que muy poco conocen. En materia de capacitación, los docentes dicen: “Queremos que nos capaciten en: Métodos activos, Técnicas de lectura, Matemática y kichwa”⁴⁰. Como los docentes de estos centros educativos no están organizados, no tienen posibilidades de tener apoyo financiero para la capacitación.

A los docentes se les preguntó si sus hijos están en los centros educativos de la EIB, al respecto un 50% dijeron lo siguiente: “Nos agrada que nuestros hijos estén en los centros educativos de la EIB porque tienen la posibilidad de aprender nuestro idioma y cultura”⁴¹, mientras que el otro 50% manifestaron así: “Los hijos de nosotros no están en los centros educativos indígenas porque nosotros vivimos en la ciudad y está distante de viajar todos los días, las escuelas hispanas están más cerca”⁴². Sin embargo, todos los docentes señalan que les gusta laborar en los centros educativos de la EIB porque hay más compañerismo y la supervisión de la DIPEIB-C no exige y tampoco visitan con frecuencia.

³⁹ Docentes que no están en CECs de redes. Comunicación personal, octubre, 2006

⁴⁰ Docentes que no están en CECs de redes. Idem.

⁴¹ Docentes que no están en CECs de redes. Idem.

⁴² Docentes que no están en CECs de redes. Idem.

Con respecto a la aplicación del MOSEIB, 11 docentes indicaron que no tiene dificultad en aplicar, no obstante, 9 docentes indicaron que tienen dificultad en la aplicación de dicho Modelo. Al leer las respuestas del cuestionario se pudo extraer lo siguiente: “Tenemos dificultad de aplicar el MOSEIB porque no recibimos capacitación, por eso, preferiblemente trabajamos con el currículo de la Educación Hispana y sabemos muy poco kichwa, por eso que las clases damos en castellano, además porque los padres de familia exigen que a sus hijos les enseñen solamente en castellano de lo contrario, retiran a sus hijos del plantel indígena para matricular en las escuelas hispanas, prefieren enviar a las escuelas hispanas de la ciudad, por eso existe deserción de los niños y niñas de nuestros planteles”⁴³.

A los docentes se les preguntó si los padres de familia son responsables con la educación de sus hijos, al respecto digeron así: “Algunos niños y niñas indígenas tienen problemas con el aprendizaje, porque los padres de familia son irresponsables, no envían a sus hijos todos los días, hacen faltar a clases para que trabajen en la casa o para llevar a las ciudades, muy poco les interesa la educación, quieren que sus hijos ganen plata”⁴⁴.

Los docentes de estos centros educativos con respecto a la rendición de cuentas indicaron: “Nosotros no rendimos cuentas de las labores escolares, al finalizar el año escolar enviamos el informe por escrito a la DIPEIB-C, pero, nunca recibimos sugerencias”⁴⁵.

PADRES DE FAMILIA

Se logró entrevistar a 20 padres de familia de esta experiencia educativa, ellos pertenecen a distintos centros educativos. Indagado a los padres de familia sobre el conocimiento de la EIB, ellos dijeron: “Conocemos la educación indígena y sabemos a qué jurisdicción de educación pertenece, nuestros hijos están aprendiendo bien y estamos satisfechos con la enseñanza,

⁴³ Docentes que no están en CECs de redes. Idem.

⁴⁴ Docentes que no están en CECs de redes. Idem.

⁴⁵ Docentes que no están en CECs de redes. Idem.

porque la mayoría de los docentes enseñan en dos idiomas y les tratan con cariño, pero también queremos que enseñen el castellano, porque el kichwa no nos sirve para el trabajo en las ciudades, pero, es bueno para conversar en la casa”⁴⁶.

Se pudo observar que algunos padres de familia de las comunidades visitadas que no envían a sus hijos a los centros educativos indígenas, sus hijos están en las escuelas del cantón (Pujilí). Con lo cual se confirma que existen padres de familia que no desean que sus hijos estén en los centros educativos de la comunidad, supuestamente porque quieren que sus hijos aprendan más en castellano o no les interesa la EIB. También supe que 6 estudiantes que han egresado de los centros educativos indígenas están estudiando y no han tenido dificultad de ingresar a la educación media y tampoco se han retirado.

Con respecto a que si los docentes les invitan para que intervengan en las labores educativas, los padres de familia manifestaron lo siguiente: “Los docentes no respetan las decisiones tomadas, nunca somos consultados, el horario de asistencia a clases es decidido por los profesores, así como los temas que deben ser tratados en clases, etc., nunca asisten a las sesiones de la comunidad y tampoco hacen labor comunitaria, además, los supervisores muy poco visitan los centros educativos y los docentes no realizan la rendición de cuentas”⁴⁷.

⁴⁶ Padres de familia que no están en CECs de redes. Comunicación personal, octubre, 2006.

⁴⁷ Padres de familia que no están en CECs de redes. Idem.

2.5.3.2. De los centros educativos comunitarios que conforman las redes.

ESTUDIANTES

NOMBRE DE LAS REDES: Maca, La Cocha y Monseñor Leonidas Proaño

NUMERO ESTUDIANTES ENCUESTADOS: 120

NOMBRES DE LOS CENTROS EDUCATIVOS COMUNITARIOS	LUGAR	PARROQUIA	CANTON
1. José A Toapanta	Yanaurquito	Canchagua	Saquisilí
2. Charles Darwin	Yanaurco grande	Canchagua	Saquisilí
3. César Sandoval Viteri	Santa María	Poaló	Latacunga
4. José C. Choloquina	Acchi Vaquería	Poaló	Latacunga
5. 5 de Octubre	Maca Atápulo	Poaló	Latacunga
6. Edison Mendoza	Talatag	Zunbahuá	Pujilí

Los alumnos de estos planteles educativos, como de los casos anteriores, también se encuentran en quinto y sexto niveles de la Educación Básica de la Educación Intercultural Bilingüe.

En cuanto a la motivación de asistir a clases los alumnos revelan lo siguiente: “Nosotros asistimos contentos a la <escuela> porque los profesores nos tratan bien y nos preguntan si tenemos problemas, entonces les conversamos lo que nos sucede en la casa”⁴⁸. Sin embargo, se encontró que 2 alumnos dijeron lo contrario: “Los profesores nos tratan mal y nos pegan cuando faltamos, cuando no hacemos los deberes o cuando llegamos atrasados”⁴⁹. Con respecto a es pronunciamiento no es un porcentaje tan significativo, sin embargo, habrá que dar algunas sugerencias a los docentes para que los niños y niñas no sean castigados.

Con respecto a que si los docentes dialogan con los miembros de la comunidad, informaron lo siguiente: “Los profesores muy poco consultan sobre el horario de asistencia a clases, los padres de familia y comunidad no

⁴⁸ Estudiantes de centros educativos que están en redes. Comunicación personal, octubre, 2006.

⁴⁹ Estudiantes de centros educativos que están en redes. Idem.

intervienen en asuntos de la escuela”⁵⁰. Por otro lado, tabulado los cuestionarios existen las siguientes novedades: el 81,66% de estos alumnos manifestaron que no desean cambiarse a otro plantel educativo, mientras que 18,33% expresaron que si piensan cambiar a otro plantel educativo porque desean aprender más castellano. Sobre esto se puede deducir que existen estudiantes que desean aprender castellano, pero es un reducido porcentaje con relación al anterior caso, pueda ser que sean hijos de padres migrantes porque ellos tienen esta idea o, porque influyen sus padres que ya no saben hablar el kichwa.

Como en los casos anteriores a los alumnos se les preguntó sobre que profesión deseaban tener cuando sean grandes, tabulado, las profesiones que sobresalen son: profesores, mecánicos, chóferes o policías.

DOCENTES

Los docentes entrevistados fueron 21 y corresponden a 6 centros educativos. El 70% son docentes bilingües, el resto son docentes hispano-parlantes. Con relación sobre la satisfacción de trabajar para la EIB los docentes manifestaron: “Nos formamos para trabajar en la EIB, porque nos gusta trabajar en comunidades indígenas, hemos recibido capacitaciones de parte de las redes, sin embargo, nos hace falta capacitar en: Educación Sexual, Elaboración de materiales, Técnicas de lectura, Aprestamiento, Matemática, Primeros auxilios, Administración educativa y Técnicas de metodología activa”⁵¹.

Con respecto a dónde asisten a clases los hijos al respecto, 12 docentes manifestaron: “Nuestros hijos asisten a los centros educativos de la EIB, porque es igual que cualquier centro educativo”⁵². Mientras que 9 docentes indicaron: “Nosotros vivimos en Latacunga y nuestros hijos están en escuelas hispanas, porque allá no hay escuelas para niños indígenas”⁵³.

⁵⁰ Estudiantes de centros educativos que están en redes. Idem.

⁵¹ Docentes de centros educativos que están en redes. Comunicación personal, octubre, 2006.

⁵² Docentes de centros educativos que están en redes. Idem.

⁵³ Docentes de centros educativos que están en redes. Idem.

En cuanto al conocimiento de la EIB, la mayoría de los docentes expresaron lo siguiente: “Conocemos lo que constituye la EIB y estamos aplican el rediseño curricular (MOSEIB)”⁵⁴. Pero 3 docentes indicaron que no conocen, porque no han recibido capacitación. Con esto, se puede dar cuenta que algunos docentes no tiene la menor idea de lo constituye el MOSEIB y tienen dificultad de aplicar, por lo que, es necesario capacitarles en el modelo.

Por otro lado, los docentes indicaron que en los CECIBs existen materiales didácticos escritos en kichwa y castellano que envían desde la DINEIB o, son comprados por los directivos de las redes.

Con respecto en qué idioma dan las clases, el 76,16% de los docentes indicaron: “Nosotros impartimos las clases en kichwa y castellano, pero muy poco conocemos la cultura indígena, y no hay libros de consulta”⁵⁵. El resto de los docentes manifestaron que las clases imparten solamente en castellano, porque padres de familia exigen que a sus hijos les enseñen en castellano.

Con relación a la asistencia a clase de los alumnos, los docentes exteriorizaron así: “Existe incremento de niños y niñas en menor grado, pero, también existe deserción de alumnos, porque los padres de familia migran a las ciudades en busca de trabajo y los llevan a sus hijos o les ordenan que queden cuidando la casa y los animales”⁵⁶.

Por otro lado, 15 docentes indicaron que al finalizar el año escolar rinden cuentas ante los padres de familia y comunidad, mientras que 6 docentes indicaron que no rinden cuentas y que no saben de lo que se trata.

PADRES DE FAMILIA

Los padres de familia entrevistados fueron 23, ellos pertenecen a distintos centros educativos que conforman las redes, con respecto al

⁵⁴ Docentes de centros educativos que están en redes. Idem.

⁵⁵ Docentes de centros educativos que están en redes. Idem.

⁵⁶ Docentes de centros educativos que están en redes. Idem.

conocimiento de la EIB dijeron: “Si conocemos la EIB y también sabemos a qué jurisdicción de educación pertenece, porque en las reuniones tratamos eso”⁵⁷.

En lo que se refiere al aprendizaje de los niños y niñas, el 78,26% de los padres de familia revelaron así: “Nuestros hijos están aprendiendo bien y estamos satisfechos con la EIB, los niños y niñas van contentos al centro educativo, porque los profesores les tratan con cariño y les enseñan en kichwa y castellano”⁵⁸. No obstante, el 21,73% de padres de familia manifestaron lo contrario, dijeron que conoce la EIB pero no quieren la educación indígena para sus hijos, porque los docentes enseñan kichwa y les castigan a sus hijos cuando no aprenden y no hacen los deberes. Ante esto habrá que realizar capacitaciones tanto a los docentes, padres de familia y estudiantes

Sobre cómo toman las decisiones en los CECs el 60% de los padres de familia indicaron así: “Los docentes si respetan las decisiones de los padres familia así como el horario de asistencia a clases, también consultan temas que deben ser tratados en clases”⁵⁹. No así, el 40% de los padres de familia indicaron lo siguiente: “Los docentes no respetan las decisiones de nosotros y nunca consultan nada, además, los supervisores visitan de vez en cuando los centros educativos, la persona que más visita es el director de la red”⁶⁰.

2.5.3.3. Comentario general de las entrevistas en la DIPEIB-C

GENERALIDADES:

De la misma forma como en el caso anterior, luego de haber sistematizado los cuestionarios de las entrevistas realizadas a los alumnos, docentes, padres de familia, dirigentes comunitarios, directivos de la EIB y a directivos de organismos gubernamentales y no gubernamentales, me permito comentar lo siguiente: Los centros educativos de la Dirección Provincial de Educación Intercultural Bilingüe de Cotopaxi (DIPEIB-C) en su mayor parte

⁵⁷ Padres de familia de centros educativos que están en redes. Comunicación personal, octubre, 2007.

⁵⁸ Padres de familia de centros educativos que están en redes. Idem.

⁵⁹ Padres de familia de centros educativos que están en redes. Idem.

⁶⁰ Padres de familia de centros educativos que están en redes. Idem.

fueron escuelas que pertenecían a la Dirección Provincial de Educación Hispana de Cotopaxi, que por estar en comunidades indígenas pasaron con todo su personal docente a la Jurisdicción de Educación Intercultural Bilingüe, es por esto que en los centros educativos existen docentes hispanos y padres de familia que estuvieron familiarizados con la forma de educar los indicados docentes.

APLICACIÓN DEL CURRÍCULUM DE LA EIB

La Dirección de Educación Intercultural Bilingüe de Cotopaxi (DIPEIB-C), cuenta con el programa curricular propuesto por la Dirección Nacional de Educación Bilingüe (DINEIB) o sea el MOSEIB, este modelo contiene temas para el tratamiento de temas de la cultura indígena e hispanos y dentro de metodología señala que deben ser tratados tanto en lengua indígena como en castellano. En los centros educativos de la DIPEIB-C están laborando docentes bilingües y docentes hispano hablantes, puede ser la razón por la que, en estos centros educativos no están aplicando la política de la EIB y **no están desarrollando satisfactoriamente los contenidos de la cultura indígena**, además, las clases son impartidas en castellano y muy poco en lengua kichwa.

SATISFACCIÓN POR LA EIB

Los actores educativos que están dentro y fuera de los centros educativos no ven con buenos ojos a la EIB de la DIPEIB-C, un buen porcentaje de ellos realizaron las siguientes observaciones: “Los docentes no están aplicando bien el MOSEIB, las clases son impartidas más en castellano que en kichwa, los temas que tratan son más de la cultura hispana, algunos docentes no cumplen con el horario establecido por ellos mismos, determinados docentes no tienen una buena metodología de enseñanza, las decisiones tomadas en conjunto no son acatadas por los docentes, es verdad que algunos padres de familia no quieren que a sus hijos aprendan en kichwa, porque sus hijos van a estudiar en los colegios hispanos⁶¹.”

⁶¹ Actores educativos. Comentario, personal, octubre, 2007

REFERENTE AL APRENDIZAJE DE LOS ALUMNOS

Los alumnos abandonan los centros educativos para trabajar en la casa o en las grandes ciudades, **el principal problema de aprendizaje de los alumnos es causado por la migración**, tanto de los padres de familia, como ellos, no regresan a la comunidad, se quedan definitivamente en las ciudades. El fenómeno de la migración ha traído graves problemas para las comunidades indígenas, como la aculturación de los jóvenes y desprecio por su cultura y lengua. Los jóvenes migrantes son los que siembran en la comunidad pensamientos contrarios a la cultura indígena. En cambio los alumnos que asisten permanentemente a los centros educativos no tiene problema de aprendizaje, muchos de ellos ingresan a colegios hispanos y bilingües.

DESTINO DE LOS EGRESADOS

Los alumnos que egresan de los centros educativos comunitarios de la DIPEIB-C algunos continúan estudiando, unos pocos se quedan a trabajar en sus casas, mientras que otros han migrado a las ciudades.

APOYO DE LOS CEC A LOS PROCESOS CULTURALES DE LA COMUNIDAD

Algunos docentes muy poco inculcan el aprecio a las manifestaciones culturales y el mantenimiento y desarrollo del kichwa. En muchos centros educativos, los docentes exigen que los alumnos que se vistan con uniforme. A muchos docentes es **necesario capacitar sobre elementos de la cosmovisión indígena y sobre temas culturales** porque en la formación docente no tratan temas de las culturas indígenas o no tuvieron nunca una información al respecto. Es necesario que en las aulas se trate de elevar el autoestima de los alumnos, para que no haya revanchismos y discordias entre grupos sociales, por tanto, es necesario que se trate el tema de la interculturalidad en todos los temas a tratarse en el aula, para que se supere los malos tratos entre indígenas e hispanos.

LAS ACTIVIDADES DEL PERSONAL DOCENTE

Muchos docentes cumplen a cabalidad con sus actividades, mientras que otros dejan que desear, no llegan a tiempo a clases, esperan la menor oportunidad para no asistir al centro educativo especialmente los días festivos y feriados. La mayoría no viven en la comunidad y no realizan labor comunitaria.

TRATO DE LOS DOCENTES A LOS ALUMNOS

Existen docentes que les tratan bien a los alumnos, razón por la cual los estudiantes acuden contentos al centro escolar, mientras que otros docentes les castigan a los alumnos cuando faltan a clases o, cuando no hacen los deberes.

ESTADO FÍSICO DEL CEC Y MUEBLES

El estado físico de la infraestructura de los centros educativos que pertenecen a las redes está en buen estado, ya que, han sido construidos o remodelados con dineros del PROMECEB, mientras que la infraestructura de los CECs que no pertenecen a las redes está poco descuidados. El mobiliario está en buen estado, sin embargo, como en el caso anterior, no tienen criterios ergonómicos, hay descuido de los servicios higiénicos y no son suficientes.

APOYO DE OGs Y ONGs Y SUS COMENTARIOS SOBRE LA EIB

Existe apoyo de los OGs y ONGs en lo que se refiere a la infraestructura, útiles escolares y capacitación a los docentes. Los dirigentes de estos organismos sugieren que se realice una reingeniería educativa, a los docentes y administradores de la DIPEIB-C porque al parecer de ellos los docentes no son competentes y luego, se capacite a todos los involucrados en la EIB para que mejoren las relaciones centro educativo y comunidad.

VISITA DE LOS SUPERVISORES

Los supervisores de la DIPEIB-C visitan muy esporádicamente a los centros educativos, la labor de asesoría y evaluación dejan al director de la red. Los supervisores están en comisión de servicios muchas veces en entidades que nada tiene que ver con la educación. La supervisión de la DIPEIB-C tiene que realizar visitas de asesoramiento y evaluación a todos los centros educativos de la Jurisdicción de Educación Intercultural Bilingüe, pero, ni a los centros educativos que pertenecen a la Dirección visitan a cabalidad, peor a los centros educativos del SEIC.

RENDICIÓN DE CUENTAS

En los centros educativos que pertenecen a las redes, realizan la rendición de cuentas cada año, pero en los centros educativos que no pertenecen a ninguna red, los docentes nunca rinden cuentas.

En conclusión, luego del análisis realizado, es necesario mejorar la calidad educativa en los centros educativos comunitarios, para lo cual es pertinente aplicar la política de la Educación Intercultural Bilingüe en todo sentido: que la enseñanza aprendizaje sea tanto en kichwa como en castellano; que los temas de la cultura indígena estén presente en los contenidos curriculares de todos los niveles; que se elabore un plan de capacitación docente en el que conste temas para que los profesores conozcan temas del conocimiento indígena.

CAPÍTULO III

PROPUESTA PARA MEJORAR LA EDUCACIÓN INTERCULTURAL BILINGÜE.

“El objetivo de la educación es el cultivo de todas las facultades, el desarrollo completo del hombre. Por eso, todo impulso teórico debe tener una respuesta práctica”

Cristóbal Quishpe Lema

PREÁMBULO

Luego de haber analizado las experiencias educativas que pertenecen a la Jurisdicción de Educación Intercultural Bilingüe de la provincia de Cotopaxi y, de haber **encontrado con problemas de aplicación del espíritu del Modelo del Sistema de Educación Intercultural Bilingüe**, especialmente en lo que se refiere al tratamiento de los **contenidos ancestrales de la cultura indígena** en el aula por parte de los docentes de la EIB de Cotopaxi, me parece pertinente plantear una propuesta pedagógica con enfoque intercultural y bilingüe y que contenga elementos de la cosmovisión indígena.

Claro está, que en general, es la educación que amerita un tratamiento, pero esto, es una cuestión muy amplia, porque sabemos que la educación va más allá de las aulas, y lo que se quiere es, poner a consideración una herramienta que aprovechen los docentes y cumplan su labor de desarrollar el MOSEIB de la mejor manera en los centros educativos comunitarios de la EIB o, para docentes que no son de la Jurisdicción y que deseen desarrollar la interculturalidad que pregonan la Reforma Curricular del Ministerio de Educación.

Por otro lado, en el pronunciamiento de los entrevistados señalan dos problemas apremiantes entre otros: El uno, los docentes no registran ni son tratados los conocimientos y saberes de la cultura indígena en el currículo, y el otro, se ve que en la provincia de Cotopaxi, continúa con el problema de la migración, por tanto, los responsables de la EIB no podemos cerrar los ojos

ante estos problemas, con el primero, en poco tiempo los indígenas se olvidarían los conocimientos y saberes ancestrales y, con el segundo, que es la migración, continuaría con el incremento progresivo de aculturación de las comunidades, además, el racismo y la hostilidad que son objeto los indígenas y campesinos en los lugares que llegan.

Con estos antecedentes, me propongo lo siguiente:

- Dar pautas para que los contenidos curriculares de la EIB esté enmarcado en la cosmovisión indígena y sea adaptado a las necesidades y características específicas que el alumnado indígena presenta, así mismo, estará encaminado a buscar respuestas pedagógicas a los problemas y expectativas de la comunidad y nacionalidades indígenas, mediante la articulación de los conocimientos y saberes ancestrales y los de la cultura occidental, los conocimientos ancestrales surtirá efecto con el apoyo de los ancianos y sabios de la comunidad.
- Insistir en la recuperación y consolidación de la identidad, conocimientos, saberes, valores, etc., desde el punto de vista de: promover un auto imagen positiva de lo que significa ser indígena, de ser partícipe de un pueblo histórico.
- Insinuar a los docentes de centros educativos indígenas y no indígenas de las ciudades, a que comprendan que los alumnos de padres migrantes que ingresan al centro educativo, pertenecen a diferentes culturas, y que el tratamiento curricular es diferente y que aprendan a aplicar la tolerancia.
- Pedir a los docentes a que respeten el ritmo y modo de aprendizaje de los alumnos y no queden en el conocimiento sino que lleguen hasta la creatividad.
- Demandar de todos los que hacen educación de niños y jóvenes, para que apliquen una verdadera educación intercultural y bilingüe y en otros casos trilingüe, a que aprendan elementos de la cultura de la nacionalidad en la que van a laborar, para que realicen una adecuada vinculación entre la alfabetización funcional y el **mundo del conocimiento productivo**, esto, como herramienta para mejores oportunidades de trabajo, tanto dentro de la comunidad como fuera de la comunidad.

- Insinuar para que haya una verdadera **participación activa de la comunidad, padres de familias especialmente de los ancianos** en todo el proceso educativo y en todos los niveles y modalidades.
- Pedir a todos los involucrados en la educación de niños y jóvenes para que den mayor atención en la mejora de la autoestima, especialmente de padres de familia y alumnos.
- Evocar a los docentes para que **la mediación educativa sea de forma activa y cooperativa con materiales educativos propios y apropiados.**
- Solicitar que exista una evaluación continúa a todos los involucrados del proceso educativo, tomando en cuenta los parámetros de competencias y tengan en cuenta su punto de partida.

3.1. Fundamentos de los conocimientos indígenas para el desarrollo de su pedagogía propia

Los indígenas a través de la historia, han tenido sus propias formas de compartir sus conocimientos, saberes y costumbres, los mismos que, no han sido tomados en cuenta para la aplicación en el aula. Para el conocimiento del indígena, todas las actividades habituales están fijadas por el vínculo simbiótico energético del hombre (runa) con el cosmos o Pachakamak (cuidador del cosmos), Pachamama (madre naturaleza), y todos los elementos que a ellos se vinculan en un todo, lo que ahora se conoce la forma holística de concebir los conocimientos.

Para lograr la relación hombre naturaleza, nuestros ancestros por ejemplo, llegaron a valorar los elementos cósmicos en supremo grado, sin alterar ni manipular la naturaleza. Para ellos, jamás hubo principios utilitaristas, por lo que les fue fácil construir un esquema mental entrenado, que permitía considerar a todos los elementos de la naturaleza como seres cósmicos semejantes a los seres humanos.

En la cultura Inka, surgió el principio de Ayllu (familia), como una práctica de vida orientada hacia las más grandes transformaciones a nivel personal, familiar, comunitaria, pueblo y cultura; como también en lo cósmico, espiritual y

social. En el mundo indígena, todo es familia y la asociación de todo lo que existe en la naturaleza es un solo tronco, es un todo unido por medio de un cordón umbilical de “plata”, en el momento en el que se separen, sucumben los que se desunieron. Por tal razón, los indígenas tienen gran respeto a lo que existe en la naturaleza y lo que está en el firmamento: Yaya Inti (padre sol), Mama Killa (madre luna), Kuyllurkuna (estrellas), Chaskakuna (planetas) y lo que existe en la Allpamama (madre tierra): agua, tierra, fuego, animales, plantas y aire; es más, todos estos elementos sirven para su alimentación y curación cuando el hombre (runa) está enfermo y, **procura guardar la energía corporal, Por eso se necesita educar la personalidad y la espiritualidad del alumno como persona, lo que se trata es propiciar el crecimiento del ser humano desde su interior, desde su “yo”. Para dar paso al encuentro del yo, se necesita una educación con una pedagogía fuertemente comunitaria, que no esté enfocada a un individuo aislado, sino que se lo haga participar en un contexto social que promueve fuertes vínculos familiares y comunitarios**

Para lograr el conocimiento de los elementos mencionados, es necesario dar pasos concretos en el crecimiento de la persona y de su historia, por medio de su propia pedagogía. Cada paso significa crecimiento del Pachakutik (volver al tiempo, no abandonar), tanto a nivel individual como familiar (colectivo). El crecimiento del Pachakutik a nivel individual significa superar los prejuicios sociales y culturales como: los resentimientos, los miedos, las hipocresías, las traiciones, los engaños, los oportunismos, las envidias, los celos, las mentiras entre otros. El crecimiento del Pachakutik a nivel familiar (colectivo) significa mejorar la calidad de vida de todos sus miembros, en un primer momento y, en el segundo a nivel comunitario, para que las relaciones humanas, económicas y políticas fluyan de la mejor manera entre sus miembros.

El hombre indígena cósmico, celebraba con gran júbilo y algarabía el principio Kushikuy Ayllu (alegría o fiesta de la familia), que celebraba normalmente cuatro veces al año a través de la celebración de los cuatro grandes raymikuna (fiestas): Kulla Raymi (la celebración del Principio), Kapak

Raymi (la celebración del Liderazgo), Pawkar Raymi (la celebración de las flores y las frutas) e Inti Raymi (la celebración de la cosecha).

Cabe indicar que los calendarios casi perfectos del universo son los de los Mayas y de los Inkas. Los Inkas eran científicos con altos conocimientos de Astronomía, Matemática y otras ciencias. Recientemente se logra descubrir el observatorio astronómico en el Perú que data de hace 2500 años. Esta alineación se fundamenta en el contexto del tiempo ritual. Pero también existe un enfoque sociocultural construido durante la conformación del Tawantinsuyu (cuatro regiones de la tierra) Chinchaysuyu (región norte), Collasuyu (región sur), Antisuyu (región oriental) y Kuntisuyu (región occidental). Cabe señalar que la orientación del mundo indígena es muy diferente que del mundo occidental, así como la direccionalidad y la lateralidad.

Las fiestas al Yaya Inti (padre sol) también estaban en función de los solsticios y equinoccios (solsticios: marzo y septiembre y equinoccios: junio y diciembre) como son: Pawkar Raymi o Mara, Inti Raymi, Kulla Raymi y Kapak Raymi. Estas fiestas eran oficiales nominadas por el Inka. El tiempo astral o ritual se relaciona principalmente con los movimientos de la luna y de la tierra con respecto al sol y a los cuatro elementos cósmicos: aire, agua, fuego y tierra.

3.1.1. Los componentes cósmicos que deben estar presentes en el proceso educativo

Como se anotó arriba, los cuatro elementos imprescindibles para la vida del Runa (hombre) y que imprescindiblemente deben estar en el currículo son: aire, agua, fuego y tierra, sobre los cuales, señalaré lo siguiente:

El “Samay” (aire), para algunas culturas es una simple composición química de los siguientes elementos: oxígeno (O), nitrógeno (N) y partículas cósmicas. Para la cosmovisión indígena, el aire es una Hatun mama (Abuelita), que cuando esta cariñosa se transforma en energía y se presenta

ante sus hijos como un viento fresco y agradable, es decir, que el aire asume características antropomórficas. Cuando su relación social se altera por el irrespeto de uno de sus hijos, la “Abuelita” adopta la energía de un Akapana (huracán) con toda la fuerza destructiva; o sea, la “Abuelita” arroga una postura de: formadora y educadora a través del castigo, para que otra vez y siempre se le respete y no se le ignore.

El “Yaku” (agua), que para el conocimiento de las culturas occidentales es una simple constitución química de dos átomos de Hidrógeno con uno de Oxígeno (H₂O). En cambio para la cosmovisión indígena, es Yaku mama (madre agua), que en su regazo arrulla a los “Wawakuna” (hijos). Según una leyenda, el Inka Manko Kapak nació en las entrañas del lago Titikaka, desde una relación amorosa con el Yaya Inti (padre sol).

El agua, colabora con los Ayllus (familias) cuando estas le piden a través de una ceremonia o rito; pero, cuando alguien le hace enojar, se sirve de su furia y fuerza destructora en forma de tormentas eléctricas, inundaciones y deshielos para destruir lo que está a su paso y no hay quién la detenga hasta que las familias busquen de nuevo construir la armonía cósmica.

Para que Yaku mama se calme, es necesario unir la energía interfamiliar y el humo de la candela, que con la acción de los Ullkakuna (veteranos del pueblo), logran de nuevo transformar la energía hídrica en energía psicomagnética (Atractivo que alguien o algo ejerce sobre otra u otras personas o cosas). Esta descripción nos permite diferenciar las concepciones que cada cultura tiene sobre un mismo elemento: para la concepción occidental, es un simple fenómeno natural, en cambio para el mundo indígena es madre y maestra.

El “Nina” (fuego), que para las culturas de occidente es un simple proceso de combustión, que consume Oxígeno y depende de la materia que se quema. Para la cosmovisión del mundo indígena, adopta una figura antropomorfa de Yaya (papá). Al estar directamente relacionado con nuestro

Yaya Inti (padre sol); es decir, el fuego es el mismo rayo del Yaya Inti, expresado en la vida cotidiana como calor, energía y luz. Toma la forma de un padre tierno y amoroso cuando nos ofrece un día soleado; pero, toma la forma de un padre furioso y rígido, cuando sus hijos juegan con él y no le ofrecen obediencia, entonces viene la sequía y por ende la hambruna.

La “Allpa mama” (madre tierra), para las culturas occidentales es un simple medio de producción en donde se instalan las más grandes agroindustrias e industrias de cárnicos mundiales. Para la cosmovisión del mundo indígena, asume la figura antropomorfa. Esta madre al igual que las anteriores, exige a sus hijos que siempre deben pedirle licencia para actuar sobre ella y así sembrar en su regazo los alimentos necesarios para todos los hijos que habitan en ella y, es necesario pagar lo que le corresponde así como: con descanso, ritos, comida (abono) y unir con su hermana “Yaku mama” (madre agua).

Todo el proceso de conexión energética con los elementos cósmicos, requiere de un conocimiento previo, de una estricta planificación y respeto a los diversos procesos que son parte de los actos de energetización. Esta planificación, por tratarse de una situación cósmica y espiritual debe realizarse desde el punto de vista ritual. De esta planificación depende la determinación de los calendarios, las jornadas de investigación: ritual, **académica y pedagógica**.

Si las personas, tal como se conoce, son el resultado de la interacción con el cosmos, el contexto actual no es nada favorable para un buen desarrollo de las personas, dado que está a la orden del día el irrespeto a la naturaleza y sus congéneres, la corrupción y la falta de ética de los individuos. En este contexto, lo único que nos queda es trabajar por la humanización de la humanidad, para sacar los dolores que tienen secuestrada el alma y de esta manera, fortalecer la interculturalidad, la unidad en la diversidad, el desarrollo de la sinceridad y las formas de compartir, de comprender y de respetar.

De acuerdo con esta realidad contextual, es necesario establecer una conexión cósmica, valiéndose de la sabiduría y las prácticas del mundo indígena, que a su vez, que se fundamenta en sus cuatro ejes de desarrollo: la persona; lo cósmico; lo espiritual; y, el de la formación académica y social. Con estos ejes, es necesario asignar una importancia significativa para la superación personal.

Con el eje de **formación humana** se desarrollará competencias para sacar los dolores, respetar y orientar los comportamientos, tomando en cuenta las diferencias individuales, el desarrollo físico y psíquico de los educandos o sea, cimentar y desarrollar la axiología indígena.

Para el cumplimiento del segundo propósito se inicia por valorar los conocimientos, saberes y prácticas bioenergéticas, telúricas, cósmicas y de ritualidad, considerando a la persona como un ente interactivo dentro del ecosistema.

Para la observancia del tercer eje, o sea para promover el desarrollo espiritual, se ofrecerá espacios sagrados de ritualidades y ceremonias, hasta encontrar con la identidad personal e histórica, manifestado en el desarrollo de competencias para investigar y sistematizar los conocimientos, saberes y prácticas culturales.

Para terminar esta parte, con el cuarto eje de la formación académica y/o profesional, tiene que fortalecer el conocimiento por medio de una amplia formación en cultura general y científica, para esto, el alumno seleccionará de manera libre y espontánea aquellos **contenidos que más afinidad tenga para su proyecto de vida.**

El calendario de la cotidianidad indígena

Actualmente hay un irrespeto con el calendario de actividades del hombre, en cualquier momento se siembra, se realiza las tareas de aporque, se arregla la ropa, etc., no hay una observación a la Mama killa (madre Luna),

razón por la cual, el hombre actual dice que está cambiando el tiempo. Nuestros ancestros, con tanta paciencia nos enseñaron como comulgar el tiempo con las actividades del hombre, más hoy, casi todo está perdido. La razón para anotar estos conocimientos es para que los docentes se fijen en el horario, tiempo y currículo.

El calendario Ritual y Astral estaba marcado por las fechas de las 4 fiestas sagradas conocidas como Raymikuna (fiestas) o pascuas andinas que se determinan de acuerdo al calendario astronómico y lunar, en concordancia con el calendario solar. Según este calendario, las fases de la luna y las posiciones de la tierra con respecto al sol y las estrellas, determina las fechas de los Raymikuna: marzo, junio, septiembre y diciembre. Para los indígenas el año nuevo es el 21 de marzo o sea con el Wata Mara (año bebé) y termina con el Ruku Wata (año viejo el 21 de diciembre).

A continuación voy a permitirme indicar sobre las cuatro festividades del año del mundo indígena andino y cuales son sus actividades.

KULLA RAYMI, es la fiesta de inicio de la vida, la semilla, la fertilidad y la fecundidad, además es la preparación de un proceso orientado hacia la consecución de metas. Desde el punto de vista humano, es la fiesta de iniciación de un proceso de vida de la persona, es la fiesta del amor y la ternura, es la fiesta de la diferencia entre el bien y el mal, por lo que esta fiesta debe contar necesariamente con un compromiso de lograr el equilibrio por parte de los habitantes de la tierra. En esta fiesta, los hombres deben ofrendar a las mujeres su vida y trabajo.

Desde el punto de vista cósmico es la fiesta de la feminidad, Warmi, razón por la cual toma el nombre de Kuya Raymi, relacionándose con la mujer que empieza un proceso, otras veces toma el nombre de Kulla Raymi, relacionándose con el arbusto "Mama Kulla" que es una planta que guarda energía y que facilita el inicio de un proceso. Para que esta fiesta tenga un verdadero sentido, durante los siete días que debe durar su desarrollo, debe contar con tres elementos fundamentales: Primero, un compromiso por

alcanzar una meta. Segundo, la participación de hombres y mujeres principiantes de un proceso, para quienes va dirigido el homenaje durante los siete días. Tercero, la planta de Mama Kulla debe estar presente en todos los ritos y ceremonias.

KAPAK RAYMI, es la fiesta de inicio de una responsabilidad o un liderazgo concreto en el marco de la dualidad kari – warmi (hombre-mujer). Desde el punto de vista humano, es la fiesta de asumir el poder por parte de quienes lo han encontrado, después de un proceso de búsqueda iniciado en el Apuk Kallari (lugar sagrado de inicio) durante los siete días de fiesta del Kapak Raymi. Esta fiesta debe contar con el descubrimiento y la aceptación del poder de cada participante de la fiesta, esto significa asumir el liderazgo en el campo que le corresponde. Desde la orientación cósmico, es la fiesta de la expresión de la fuerza y el poder de liderazgo del ser de la persona, conocido ancestralmente como Kapak, en el contexto de la dualidad kari - warmi, se relaciona con el principio del desarrollo personal, familiar, social y político. Para que esta fiesta tenga un verdadero sentido, durante los siete días que debe durar, hay que contar con tres elementos fundamentales: Primero, con el descubrimiento del poder o Kapak del Ser, entre los participantes. Segundo, con una o varias personas que hayan descubierto su liderazgo o poder del Ser y lograr el reconocimiento por la sociedad, a quien o quienes se dedicará el homenaje, y, Tercero, con un emblema o símbolo que exprese el poder del Tawantinsuyu de acuerdo al Ser de cada persona.

PAWKAR RAYMI, es la fiesta de relación con la naturaleza o Pacha Mama, es la fiesta de vinculación entre las divinidades (las wakas) en las lagunas, cascadas y las personas. Con el poder adquirido durante el Kapak Raymi, hay que alcanzar el máximo nivel de relaciones con todos los elementos del cosmos y particularmente con las plantas, animales y minerales.

Desde la perspectiva del ser humano, es la fiesta del equilibrio y conexión con las madres y abuelas sabias de la comunidad, quienes de manera solemne entregarán a la sociedad las flores de su existencia (hijos e hijas formadas) con proyectos y propuestas de la vida bien definidos en el

marco de recuperación de la identidad. Es la fiesta de las flores y las frutas de la naturaleza así como de la madre y abuela sabia de la comunidad. Desde el punto de vista cósmico es la fiesta de la feminidad, “Warmi” (mujer), es por esto que también toma el nombre de Pacha Raymi, relacionada con la madre y abuela.

Por lo general, toma el nombre de Pawkar Raymi, por la relación con las flores y las frutas del universo. Para que esta fiesta tenga un verdadero sentido, durante los siete días que debe durar su desarrollo, es imprescindible contar con tres elementos fundamentales: Primero, con un compromiso por entregar a la comunidad las flores de la vida por parte de las abuelas y abuelos. Segundo, homenajear a las mujeres, madres y abuelas de la comunidad durante los siete días, por las **“flores entregadas”** en su paso por la vida, y, Tercero, contar con muchas flores y frutas en todos los ritos y ceremonias.

INTI RAYMI, es el reconocimiento al astro rey como Yaya Inti (padre sol), quien con sus energías quema siempre lo negativo para que se sobreponga lo positivo. Esto significa la terminación y cosecha de una etapa de la vida y el inmediato inicio o siembra del siguiente con la preparación del nuevo Kulla Raymi.

Desde el aspecto de lo humano, es la fiesta del reconocimiento al padre o abuelo de la familia y a la comunidad por parte de quienes están en el proceso de búsqueda del Apuk Pachakutik (señor del tiempo en retorno). Esta fiesta debe contar necesariamente con el reconocimiento del poder y autoridad que los padres y abuelos sabios, esto significa desarrollar el liderazgo tomando las energías del Padre Sol, quemando cada vez lo negativo y dando continuidad a las sabias enseñanzas de los padres y abuelos que nos antecedieron.

Desde el enfoque cósmico es la fiesta de la masculinidad, kari (varón), relacionándose con el hombre padre o abuelo sabio de la comunidad. Para que esta fiesta tenga un verdadero sentido, durante los siete días que debe durar la fiesta, hay que contar con tres elementos fundamentales: Primero, con la

claridad del respeto hacia los padres y abuelos por cada participante. Segundo, con la presencia de padres y abuelos de la comunidad, a quien se dedicará el homenaje. Tercero, un emblema o símbolo del poder del Tawantinsuyu, así como los bastones de mando de los abuelos sabios, formando parte de los ritos y ceremonias de Inti Raymi.

Patricio Guerrero sobre el saber indígena señala:

“Esta concepción política del saber nos permite verlo no solo como un instrumento pasivo para la pervivencia, afirmación y construcción de la identidad, sino también como un instrumento insurgente, necesario para la manifestación de los objetivos por los que lucha el pueblo que lo genera. El saber se vuelve en consecuencia un instrumento para la construcción del futuro” Guerrero, 1993, pag.15

3.1.1.1. El significado de Mama killa para los indígenas

Según los principios astronómicos del conocimiento indígena los movimientos de la tierra con respecto a la luna y a otros astros, se determina los siguientes significados de las fases lunares, que servirá para fijar espacios cósmicos que ayuda a desarrollar a la persona, animales, plantas y minerales.

Mushuk Mama Killa (Luna nueva): Fase oportuna para la iniciación y preparación del proceso de crecimiento de la persona y florecimiento de las plantas. En el ámbito educativo, en esta fase lunar es conveniente abordar temas de aprendizaje como: autoestima, relaciones humanas e introspección personal, así como la legalización de documentos institucionales

Hatunyakun Mama Killa (Cuarto creciente): Tiempo apto para realizar todo tipo de investigaciones relacionadas con el desarrollo de la sociedad, entendida como familia, comunidad y pueblo. Los campos a investigarse serán: la historia, la política y la sociología.

Mama Killapura (Luna llena): Tiempo de purificación, sanación y florecimiento de las personas. También es tiempo de florecimiento de todos los conocimientos de la Pachamama, este tiempo es apto para desarrollar: las Ciencias Naturales y la Matemática.

Uchillayakun Mama Killa (Cuarto Menguante): Época de culminación de todos los trabajos pendientes, época de nivelación energética y evaluación de las actividades realizadas. Como parte de la evaluación deberá desarrollarse las áreas de: arte y tecnología, lenguas y liderazgo.

Lullu Mama Killa (luna tierna): Luego de una noche oscura, en donde todo queda negro, renace la Mama Killa y se convierte en luna tierna, momentos en los cuales no está permitido hacer nada, no se puede lavar la ropa porque se pudre, no se puede tumbar árboles porque ataca la polilla, no se puede sembrar porque no germinan las semillas, etc. Durante estas horas hay que descansar y meditar, para estar listos a que asome la Mushuk Mama Killa para empezar nuevamente con las actividades.

3.1.2. Concerniente a las jornadas pedagógicas.

Las jornadas Pedagógicas, desde el punto de vista andino deben estar estrictamente relacionadas con el comportamiento energético del cosmos. Considerando este punto de vista, la jornada pedagógica deberá iniciar con un ritual de la mañana que consiste en tocar la bocina andina o KIPA, por tres veces a partir de las seis de la mañana. El responsable directo será el que dirige del “Centro de Sabiduría” (centro educativo) o el coordinador del núcleo o grupo de estudiantes, o a su vez por el animador de la comunidad.

Para cerrar la jornada pedagógica o académica, siempre se terminará con un ritual de evaluación que consiste en expresar el agradecimiento a la vida y a la naturaleza, mediante juegos rituales que forman parte del área de Cultura Física y Crecimiento personal. Esta jornada deberá iniciar con un ritual al medio día.

3.1.2.1. Elementos para el currículo

Para el desarrollo del currículo se requiere de docentes competentes, observemos lo que dice en siguiente texto:

“...no se trata de una persona excepcional, pero si de un educador que asuma su tarea con seriedad, respeto y responsabilidad; con cierta apertura que le permita, por un lado arriesgarse a emprender una nueva práctica pedagógica y, por otro clarificarse ideológica y políticamente sobre su papel dentro de la escuela y la sociedad. Creemos que no basta el interés meramente pedagógico experimental, ni tampoco la sola militancia gremial o política; un verdadero educador del pueblo necesita conjugar dialécticamente estos dos aspectos para convertirse en el hombre nuevo que requiere el actual proceso histórico” (Varios, FILODEHAMBRE, 1987, pp.76)

El docente de la EIB necesariamente tiene que conocer lo siguiente: El desarrollo personal, el desarrollo cultural y el proyecto de vida.

El desarrollo personal: Descubre su identidad personal y desarrolla su autoestima, además conoce los derechos y deberes que tiene como persona. Desarrolla el respeto a sus semejantes y a los elementos de la naturaleza. Mantener el equilibrio energético, limpiando lo negativo y cargando lo positivo con agua, plantas y animales.

Mediante la investigación conocer sobre el significado de su indumentaria y su cuidado. Conocer el significado de los utensilios de casa y de su entorno. Conocer los ciclos de siembra de las plantas. Saber seleccionar las semillas. Explicar claramente el contenido energético y las calorías que contiene cada producto agrícola.

Desarrollo cultural: Descubre el significado de la oscuridad, despierta la mente para ordenar las cosas según los cuatro elementos cósmicos. Utiliza las plantas de “tigrasillo” (planta medicinal andina) y los juegos de enredo y desenredo, de ciegos y con velas, como medio para salir de la oscuridad. Descubre los puntos energéticos de su cuerpo y juega con la pelota hasta sentir la felicidad y el llanto. Fija un punto meta en la vida y utiliza ejercicios de introspección y cultura física. Elabora objetos como: tejidos, sombreros de lana, instrumentos para tejer, garruchas, arados y aplicar en la vida práctica, previa descripción y definición de cada objeto desde el punto de vista histórico, geográfico y literario, además, conoce la fuerza de las energías de las lagunas, vertientes y cerros. Sale de paseo al campo, toma la energía de las plantas y acepta poseer la energía de un “cóndor”. Acepta el concepto que las personas

son como una hormiga en el centro del espacio alumbrado por el Inti. Estudia 21 plantas más atractivas y lee tres obras literarias más deleitantes.

Además, conoce la energía de las cascadas, estudia las partes del cuerpo humano, las principales enfermedades y las principales formas de prevenir. Sabe el significado y la importancia del oro y la plata, así como los lugares a donde se agrupan; descubre el significado de los conjuntos, agrupa los elementos del cosmos por conjuntos y relaciona con los números y cantidades. Socializa los conocimientos para mucha gente, a través de distintas técnicas como: exposiciones, conferencias, periódicos murales, foros, mesas redondas, elaboración de ensayos y conexión con la naturaleza mediante la kipa.

Proyecto de vida: Utiliza las plantas medicinales y los juegos de enredo y desenredo como medio para aclarar la mente y el corazón. Utiliza los puntos energéticos de su cuerpo para tomar fuerzas y alcanzar la meta en la vida utilizando todos los ejercicios de introspección.

Ejecuta proyectos de elaboración de objetos como: tejidos, sombreros de lana, instrumentos para tejer, instrumentos de música, garruchas, arados y aplicar en la vida práctica. Elabora un mini proyecto para conocer la energía de las cascadas, estudiar las partes del cuerpo humano así como las principales enfermedades que atacan y las principales formas de prevenir. Ejecuta proyectos de elaboración de joyas y objetos preciados para la persona.

Estudia y socializa los conocimientos para mucha gente, a través de distintas técnicas como: exposiciones, conferencias, periódicos murales, foros, mesas redondas, elaboración de ensayos y ejecución de rituales.

Estructuración el currículo:

- El currículo tiene que ser didáctico, que contenga temas prácticos de la vida real y con materiales didácticos que estén plasmados con elementos

culturales de los participantes, los temas tienen que ser desarrollados en la lengua indígena respectiva y en castellano, y con metodología activa.

- Los temas a desarrollarse en el camino educativo deben estar constituidos en unidades didácticas, temas generadores o centros de interés y, cualquiera de estas, deben tener la característica de ciencias integradas. Hay que desterrar la fragmentación de las ciencias especialmente en la educación básica.
- La evaluación debe estar formulada en base a las competencias e indicadores, según el avance y tiene que ser continua.
- Los docentes tienen el carácter de mediador, facilitador, etc., trabajará en forma cooperativa (formando equipos de docentes), con amplia comunicación y no encerrados en sus jaulas (aulas).
- Todos los actores educativos y sociales tienen que estar presentes en todo momento del desarrollo del hecho educativo y coordinar con las instancias gubernamentales y no gubernamentales.
- La EIB no estará sujeta a tiempo y horarios, que los actores educativos en base a consensos lo defina dónde, cómo, cuando y qué hora deben desarrollar las actividades educativas los docentes y alumnos.
- Que todos los actores del hecho educativo se constituyan responsables de realizar las gestiones para la obtención de recursos para la educación de los educandos.

Hay que considerar lo que dice Sánchez Parga “El gran éxito de una buena educación y de un buen currículo consistirá precisamente en superar todas aquellas condiciones y condicionamientos subjetivos del educando (socio-económicos, culturales, étnicos, religiosos, ideológicos, etc.), para que este pueda acceder a una realidad, a una ciencia y unos conocimientos que son los mismos para todos” (Sánchez Parga, 2006, pp. 107)

a) SOBRE LOS CONTENIDOS Y ESTRATEGIAS CURRICULARES

La pedagogía indígena no desarrolla como una elemental introducción eventual y anecdótica de algunas enseñanzas sobre temas de lo desconocido y de lo extraño, sino que, con la representación constante de los conocimientos y

saberes de la propia cultura y de la cultura de relación, en las actividades escolares, con el fin de facilitar la reciprocidad entre culturas, serán tratados los temas con un espíritu de pluralismo, de tolerancia, de respeto y de cooperación. Para esto es necesaria la permeabilidad intercultural del ambiente escolar y la vinculación periódica entre los contenidos de aprendizaje y las experiencias de los alumnos.

Los temas con carga intercultural dan mucha responsabilidad, desde el punto de vista de cómo acoplar las heterogéneas materias de estudio. El propósito de los docentes y directivos del centro educativo comunitario tiene que ser, la organización curricular donde obtenga cuerpo y contenido con el compromiso intercultural. Para su ejecución debe prestar atención a lo siguiente:

Adecuar la distribución del ambiente escolar, es el primer indicador de una estrategia intercultural. Convendría ver de qué manera se han adornado y ocupado los espacios libres del centro educativo comunitario para entender el espíritu asimilador o pluralista que guía su estrategia curricular.

Los lugares que frecuentan los estudiantes como el patio, corredores, aulas, bibliotecas, salas de juegos, etc., pueden ser espacios culturalmente amenizados con certámenes permanentes de diversos signos culturales así como: Expresiones lingüísticas diferentes (poemas, cuantos, anécdotas, teatro, etc.), representaciones pertenecientes a creencias religiosas diferentes, a contextos geográficos diferentes, a modos de vida diferentes, etc. Una diversificación respetuosa de las valoraciones se convertirá en interculturalidad, pero, por ningún motivo se hará constar referencias prohibidas, representaciones que puedan agredir la sensibilidad de algún grupo cultural.

El aula no es el único lugar para realizar el acto pedagógico, así mismo, los pupitres no son el sitio más idóneo para desarrollar las tareas escolares. Las caminatas, visitas a museos, a casas de ancianos y de talleres, serán entre otros los sitios en donde aprenderán los alumnos de todos los niveles y modalidades. Temas como la lengua indígena, el castellano, la historia, las

costumbres, conocimientos de la respectiva cultura, el folklore, valores, etc., constituyen ejes de organización de las actividades pedagógicas, es trascendental tener en cuenta para la planificación y su tratamiento.

La planificación de los contenidos como se dijo antes, tiene que planificar en base a unidades didácticas, temas generadores o centros de interés, los mismos que darán pie para elaborar proyectos de estudio diferenciados por equipos. Por tanto, asuntos como la literatura, el folklore, la alimentación, los modos de relación familiar, socioeconómica, los valores, la religión, los estereotipos sociales, los temas culturales, etc., pueden ser incorporados al programa curricular sin perder la orientación intercultural. Además, la puesta en común de los trabajos de los alumnos, puede servir de escenario de contrastación entre contextos culturales heterogéneos.

Desde una perspectiva epistemológica son cinco las áreas curriculares idóneas para desarrollar con mayor sistematicidad esta dimensión educativa, y estas son: **1. Conocimiento del Medio Natural, 2. Conocimiento Social y Cultural, 3. Matemática, 4. Lenguaje y Comunicación de la lengua indígena y castellano y 5. Educación artística y Tecnología.** El estudiante al término de la educación básica será competente en: dialogar, pensar, escribir, leer, interpretar, analizar, argumentar, criticar, aplicar, calcular las cuatro operaciones y ecuaciones, conocer el espacio geográfico, contrasta en forma crítica los hechos, respetar las opiniones de los demás y respeta la cultura de sus pares.

Para elaborar los contenidos curriculares es importante lo siguiente:

Es fundamental e imprescindible contar con el conocimiento del medio sociocultural y económico en el que está inserto el centro educativo comunitario: situación económica y laboral: el lugar de trabajo de los padres de familia, en dónde y en qué trabajan, horario de trabajo; situación sanitaria de la comunidad: infraestructura sanitaria; situación social y religiosidad: formas de organización, su política y religión. En sus aspectos distintivos: lengua, familias, costumbres, organización social, líderes, asociaciones, analfabetismo,

escolarización, movilidad de la población, hábitat, aceptación o conflictos con la población de relación.

Conviene también conocer que grupos étnico-culturales viven en la comunidad o alrededor del centro educativo, su estado de aceptación o de rechazo, la deserción escolar, el índice de éxito y fracaso escolar, la relación de la edad con respecto al nivel académico, además, ver si existe alumnado con necesidades educativas especiales. Así mismo, es necesario conocer sobre los emigrantes sus intereses económicos y de la comunidad receptora, saber que pasa cuando los emigrantes entran en los puestos de trabajo o se apropien los terrenos y viviendas de la comunidad receptora, conocer también, como es el ambiente dentro del centro educativo, el grado de aceptación mutua y de integración real entre estudiantes propios y extraños. Entonces necesario observar lo que dice Sánchez Parga: “Que el currículum se construya o elabore en base a tres principios: a) la organización y desarrollo de una ciencia o campo de conocimientos, por un lado; b) por el otro lado la formación del estudiante de acuerdo a los perfiles científicos, profesionales y laboral definiendo como objetivos de su formación; c) las condiciones del estudiante que hagan posible dicha formación y cumplimiento de tales perfiles”. (Sánchez Parga, 2006, pp.108)

3.1.3. La interculturalidad y las áreas de estudio en la EIB

La Interculturalidad, es la relación recíproca y armónica entre personas y culturas en contacto. Un conglomerado humano que está compuesto por varias culturas, se transformará en intercultural solamente cuando las personas, especialmente las que están en contacto, se respetan mutuamente, aprenden y practican los conocimientos de acuerdo a las circunstancias en que se encuentren. Víctor Torres al respecto dice: “La interculturalidad supone el reconocimiento mutuo y la valorización positiva entre varios estamentos étnicos de la sociedad nacional, así como la vigencia simultánea de los múltiples derechos educativos de las diversas culturas que conviven en un mismo territorio” Torres, 1993, pp. 14.

La interculturalidad en el Sistema Educativo ecuatoriano, se le considera como eje transversal, entonces, debe ser tratada obligatoriamente en la actuación pedagógica, con la finalidad de que oriente el currículo educativo, de tal manera que los objetivos, contenidos, metodologías y técnicas, se fijen en la cosmovisión, conocimiento y practicas propias de las culturas indígenas, luego, para abrirse gradualmente e incorporar, reflexiva y críticamente elementos culturales de la cultura próxima y de otras culturas, esto, con la finalidad de que posibilite el diálogo armónico entre los diversos grupos socioculturales que conforman el país y el mundo.

Con lo ante dicho, es pertinente indicar que no es conveniente, como dice Sánchez Parga:

“...reducir la interculturalidad a una simple acción o gestión, a una práctica o quizás a algunas actividades concretas, ignorando que se trata de *una categoría cultural* y de una *experiencia cultural*. En cuanto categoría cultural la interculturalidad ni se enseña ni se aprende sino que tiene que ser pensada al interior de una teoría de la cultura, y en cuanto experiencia cultural tampoco se enseña ni aprende sino que tiene que adquirirse, a partir de una vivencia y una práctica racionalizada o de una racionalización de las mismas prácticas culturales” (Sánchez Parga, 2005, pp.57)

Para que se de una auténtica interculturalidad en la educación, la persona debe aprender los conocimientos de la cultura de contacto, y sobretodo debe aprender y desarrollar los conocimientos y saberes de su propia cultura, sin despreciar o desmantelar el más mínimo detalle. Por tanto, es conveniente desarrollar los conocimientos que posee el pueblo indígena y que les han sido útiles para sobrevivir en el tiempo y en el espacio.

Es pertinente recalcar que cada pueblo tiene su forma de ver el mundo, desde el punto de vista natural y espiritual, o sea, posee su propia **cosmovisión**, un hombre de una cultura, es distinto a otro hombre de otra cultura, en su forma de apreciar la naturaleza. Por éstas consideraciones, si una persona que es ajena a una cultura, no va a comprender los comportamientos de esa cultura, y si no es capaz de comprender las diferencias culturales, siempre tendrá problemas en su actuación; claro que

existen culturas parecidas como por ejemplo los kichwas y aymaras, shuaras y achuaras, sin embargo, hay culturas que son enteramente diferentes.

A continuación expondré la filosofía o sea el conjunto de saberes que busca establecer, de manera racional, los principios más generales que organizan y orientan el conocimiento de la realidad, así como el sentido del obrar humano, más que todo, las áreas de conocimiento que se puede desarrollar en la Educación Intercultural Bilingüe:

Conocimiento del cálculo de la cultura indígena

Los alumnos de todos los niveles educativos odian el cálculo, los docentes no emplean un método que le hagan más fácil el aprendizaje, eso con estudiantes hispano – hablantes, con estudiantes indígenas resulta más problemático, ya que ellos, tienen diferentes formas de realizar una misma operación de cálculo.

Ciertamente, el cálculo realizado por los diversos pueblos indígenas, entran en franca contradicción con los esquemas mentales de la cultura occidental, por tanto, las culturas ajenas a las culturas indígenas deberían respetar y aprender otras formas de resolver problemas matemáticos. Con relación al cálculo en las culturas indígenas, es más cualitativa que cuantitativa, cada elemento en su contexto tiene su utilidad. El sistema decimal de los kichwas, el sistema de base cinco en los shuar, el sistema vigesimal de los chachi y así de otras culturas, es muestra que cada pueblo tiene su propia forma de resolver los problemas matemáticos. **Los niños y niñas de las culturas indígenas no comprenden en absoluto las operaciones aritméticas con números abstractos y fríos...** aunque si comprenden y aprenden muy bien si se relacionan con objetos concretos de su medio.

El contar mediante objetos singulares no es, ni mucho menos, el mejor de los métodos ni el más cómodo. Utilizándolo esta forma, el niño/a se queda a cada paso con un palmo de narices (sin poder comprender). Pero si puede contar y abstraer con objetos concretos según la cultura y el medio ambiente (naranjas, plátanos, palitos, tapacoronas, etc.), por ejemplo: Rosa, procede a

sumar borregos, pero, le resulta difícil pasar al cálculo general, a la comprensión de las operaciones aritméticas escritas en el cuaderno o en el pizarrón.

Es posible enseñar a contar por medio de un procedimiento mucho más cómodo. **La nueva metodología parte de otro principio de cálculo, mismo que se basa en la comparación con el modelo dado.** Es evidente que para los que cuentan al estilo tradicional, seis plátanos siempre son seis, y nada más, mientras que para los que cuentan en base a su propia cultura, se trata de seis plátanos si se comparan con cuatro plátanos, de tres si se comparan con dos, y de dos si se comparan con tres plátanos, etc.. De este modo excluimos, desde el comienzo, el principio de la “**percepción inmediata**”, el principio del “**acopio de objetos singulares**”, y llegamos a la abstracción auténtica, a la formación del concepto de número. La representación retrocede y cede su lugar al pensamiento.

La cuestión no es tan sencilla, existen también pérfidos problemas que se resuelven mucho mejor recurriendo a la representación directa. En la cultura kichwa el nombre de los números es más concreto que en castellano. Por ejemplo: La palabra once del castellano, semánticamente no tiene su significado, en Kichwa el número once se dice: chunka shuk o sea, diez y uno, que resulta ser bien claro semánticamente. Así, el cálculo desarrollado de un modo crítico y a base de juegos como: compraventa, viajes imaginarios en carro, etc., están apuntando para esas relaciones inter e intra-culturales, sin olvidarnos que la cuestión del respeto por el otro como grupo social, parte del respeto de la individualidad personal.

Para el cálculo, como recurso didáctico se recomienda la utilización de la TAPTANA. Este material es un contador cañari que se guarda en el museo Jijón y Caamaño de la Universidad Católica, y que fue interpretado por el Centro de Investigaciones para la Educación Indígena (CIEI) en la década de los '80.

Las formas geométricas y las medidas de las culturas indígenas están presentes, en la mayor parte de sus manifestaciones manuales: tejidos, bordados, cerámica, platería, agricultura, arquitectura, etc. En este sentido, el conocimiento de cálculo en culturas indígenas se refieren a elementos más amplios como: la ordenación, la medición, la clasificación de la naturaleza sea cualquier el contexto y la existencia humana. Nociones más generales de las que disciplinarmente conocemos como espacio y tiempo, están presentes en todas las sociedades y culturas, y solo pueden ser percibidas a través de manifestaciones materiales.

Conocimiento de la lengua indígena

En un pueblo que practicaron el genocidio, en donde hay hegemonía de uno de los grupos y, como consecuencia de ello una diglosia, es muy difícil hablar de **diálogo intercultural**. Personas que se creen “cultas” han manifestado que reconocer a las lenguas y a las culturas indígenas es retroceder, volver al pasado y regresar a la ignorancia. Patricio Guerrero al respecto de la lengua señala: “La defensa de su identidad lingüística, así como el reconocimiento del sistema bilingüe intercultural, son conquistas de los pueblos indígenas” Guerrero, 1993, pp,73.

Los países desarrollados han investigado mucho acerca de la Literatura de varias nacionalidades indígenas de nuestro país, mientras que personas de nuestro propio país y de algunos países de Latinoamérica no han dado ninguna importancia a las lenguas y culturas indígenas.

En la educación que dieron a los indígenas, siempre estaban y están presentes los cuentos de: La Caperucita Roja, Blanca Nieves y los Siete Enanitos, Alibabá y los Cuarenta Ladrones, etc., con los cuales han dejado de lado los cuentos y la rica literatura de cada una de las culturas indígenas. Los cuentos indígenas en especial los de la cultura kichwa, son parecidos a las parábolas del Divino Maestro, Jesús; El pueblo indígena por medio de los cuentos les forma en valores a sus hijos.

El niño/a indígena luego de afirmar su idioma indígena, debe aprender la lengua de relación o sea el castellano, con la finalidad de que se comunique con otros grupos sociales; desde el momento en que la educación sea compartida en dos lenguas o más lenguas y culturas, entonces el niño/a o el joven no se olvidará de ninguna de las lenguas aprendidas.

El docente para laborar en las comunidades indígenas debe ser bilingüe coordinado con la finalidad de que, en la enseñanza – aprendizaje tanto la lengua indígena como el castellano sean instrumentales. La educación debe ser ciertamente uno de los medios para fomentar la comunicación y el reconocimiento de las lenguas indígenas, **para formar una sociedad intercultural y bilingüe**, de este modo, comenzar a sepultar los odios y revanchismos creados por sociedades etnocéntricas y de poca permeabilidad.

En el mundo indígena la palabra es ley, cuando se queda de acuerdo en cualquier arreglo, nadie puede retroceder de lo celebrado, hoy, los que administran la justicia y los abogados no hacen valer lo acordado en palabra, si no está por escrito, no vale. Los españoles y en la época republicana le quitaron la palabra a los indígenas, taparon la boca y si algún indígena respondía o reclamaba, era sujeto de insultos y vejámenes, le decían: “indio resabiado, indio alzado”. El indígena debía oír callado aunque le peguen y si le pegaban tenían que besar mano y látigo del verdugo.

En esta época ya es necesario dar importancia a la oralidad, la palabra oral, es el instrumento de transmisión de conocimientos, la lengua indígena se ha mantenido oralmente, ha conservado la riqueza del saber ancestral y la exigencia de su uso en el aula, es necesario oír la palabra de toda persona, rebasa del simple conservadurismo, para dar cuenta de categorizaciones, conceptualizaciones, clasificaciones, estrategias, etc. que son la base del proceso pedagógico propio de cada cultura.

En su libro Patricio Guerrero afianza sobre el uso de la lengua materna en la educación y manifiesta: “Los niños son educados en su lengua materna.

Aprenden a descubrir su mundo a partir de su propia palabra.” Guerrero, 1993, pag. 21

Conocimiento de la curación de las enfermedades en la cultura indígena

En todos los pueblos del mundo unos más, en otros menos, han desarrollado la ciencia de la medicina: Los chinos lo practicaron la acupuntura desde hace miles de años. Los hindúes la medicina energética y la concentración mental, al igual que los Mayas y los Inkas. Los Inkas, antes de la venida de los españoles, ya practicaban la trepanación de cerebros o sea la operación del cerebro, de esto, existen evidencias en cientos de cráneos que existen en el museo de Lima - Perú.

Los pueblos indígenas de “Abya-yala” (América), siempre se curaron con vegetales, animales y minerales (piedras). Razón por la cual, nuestros “YACHAKKUNA” (curanderos o médicos), hasta ahora practican esta clase de medicina. En verdad que los pueblos indígenas, no inventaron la sulfa, la penicilina y todos sus derivados, porque no hacía falta hasta hace 500 años, en Abya-yala no existían las enfermedades de: gripe, sífilis, gonorrea etc. etc.; los portadores de estas enfermedades vinieron del Viejo Continente.

En los primeros años de la colonia española en América, la mujer de un español se enfermó con paludismo y nuestros YACHAKKUNA le curaron con quina, ante el asombro de los chapetones. En la actualidad la humanidad está propensa a las enfermedades que ni los mejores científicos han descubierto la medicina para el SIDA y para el EBOLA, sin embargo, el dinero se sigue desperdiciando en guerras y matando a la humanidad.

En los actuales momentos, los médicos graduados en las facultades de medicina están aprendiendo a curar a base de la acupuntura, homeopatía, energía, aromas, yerbas. Entonces, me parece que en el campo de la medicina estamos entrando en la **interculturalidad médica**. Muchas personas hispanas

están utilizando la medicina y comida vegetariana, asisten a hacerse atender con los YACHAKKUNA, pero nunca dan a conocer al público, siempre lo hacen a escondidas. Cabe indicar que los médicos indígenas se han formado en diferentes especialidades: En limpiadores con “cuy” (conejillo de indias), curanderos de energía, parteras/comadronas, diagnosticadores de enfermedades observando la orina, limpiadores con hierbas para curar el espanto, mal ojo, mal aire, cerro, el arco, etc.

El stres, es el “mal aire”, falta de ánimo de las personas no es más que falta de energía y si la persona afectada hace un tratamiento adecuado, acudiendo donde un médico indígena, recuperará su energía y se sanará inmediatamente, pero con inyecciones o medicina occidental no se cura estas enfermedades.

La mayor parte de las plantas de la naturaleza son medicinales y para las culturas indígenas son fuente de vida y salud. Para la curación todo funciona cruzado: las plantas machos sirve para curar a la mujer y las plantas hembras, sirve para curar al ser humano; de la misma manera se cura con los animales y con los minerales.

Conocimiento de la vida en la naturaleza (Pacha mama Kawsay)

Los conocimientos de la Biología que se imparte en las instituciones educativas, difiere mucho del conocimiento de la vida en la naturaleza que conocen los indígenas, estos conocimientos, no están dentro de los contenidos curriculares, estos conocimientos y saberes están rezagados, ocultos y como no se esta transmitiendo hay la tendencia al olvido.

En las aulas no se enseña que las plantas, animales, minerales, agua, fuego, tierra y piedras tienen energía. Sin embargo, en el mundo indígena se vale de estos elementos para alimentar, curar y para equilibrar la vida del ser humano, animales y plantas. En los centros educativos el profesor dice que la piedra es un objeto inanimado, el saber indígena dice: la piedra es útil porque

está cargada de energía y ésta energía, sirve para curar el cuerpo de la persona cuando ha bajo su energía.

La taxonomía de las plantas en la cultura occidental es muy diferente a la taxonomía de las plantas, según las culturas indígenas: en las culturas indígenas las plantas se clasifica por el sexo, color y caloría. Muchos dirán ignorantemente, eso es absurdo, sin embargo podemos demostrar que es cierto, así como también es cierto el conocimiento de la clasificación de las plantas de la cultura occidental.

Así mismo, en cuanto a los conocimientos de la clasificación de los animales en la cultura occidental es de una manera y, en las culturas indígenas es diferente. Para los indígenas no hay animales salvajes, para los indígenas existen los animales silvestres (purun wiwa). Para la cultura occidental los animales sirven para comer, para la economía, para adorno, y nada más; mientras tanto, para los indígenas también sirven para curar las enfermedades.

Conocimiento de la convivencia social de la cultura indígena

La historia tradicional escrita y enseñada en las aulas, resulta ser una historia mentirosa y con enfoque de patriotismo, es más, en esta historia no están los verdaderos héroes.

La verdad, como valor, en la sociedad actual ya no existe, campea la mentira el ocultamiento, la historia tiene un tinte mitológico. No constan los indígenas que también participaron en las guerras de la independencia. En la guerra del 27 de Febrero, participaron miles de indígenas. En los manuscritos del Mariscal Antonio José de Sucre consta que los indígenas eran los que cargaban la comida y el armamento y, ellos eran los que se enfrentaban en las batallas. En el caso del Ecuador, a Atawalpa, a Rumiñawi, a Jumandi, a Daquilema, a Manuela Avemañay, etc., etc., les consideran como indios insurgentes y temerarios; estos indígenas que defendieron el suelo patrio, fueron asesinados por los llamados “patriotas”, utilizaron torturas y, muchas

veces con la complicidad de religiosos mentirosos, falsos y opresores del conocimiento indígena.

Socialmente los indígenas viven en comunidad, para sus trabajos lo realizan todos unidos o seas realizan “minka”, cuando alguien cae en desgracia todos los miembros de la comunidad acuden en auxilio. Para nombrar a sus autoridades analizan a la persona en todos sus antecedentes personales y familiares y luego para su nominación hacen referencia a su historia y le designan.

Si practicáramos tan solo la “Solidaridad”, estaríamos en mejor condiciones de vida, el **Rantimpak, Maki mañachi**, practicado en las comunidades indígenas se está terminando, se está olvidando buenos valores practicados por milenios, con la **escolarización de la persona**.

El joven ideal que esperara la sociedad actual es que sea solidario, respetuoso a las personas de todas las edades en especial a los mayores, equilibrado consigo mismo, creativo, imaginativo, siempre curioso o interesado por el saber y persistente, si persistente, siempre estar dispuesto a conquistar la cumbre, que siempre en su mente debe estar grabado la frase: “**Yo si puedo**”. Que cada equivocación sea un medio para aprender nuevas experiencias y el alumno no sea castigado como en las escuelas tradicionales.

Conocimiento del espacio geofísico y valores propios

En los pueblos indígenas existen conocimientos prácticos con relación al espacio físico, al cosmos y a la ubicación de la tierra, los montes, nevados, ríos, vertientes son sagrados para los indígenas, porque su conocimiento va más allá de la observación física. Una vertiente es sagrada porque sus aguas son saludables y transmite energía al cuerpo humano para realizar con eficiencia las labores cotidianas y no estar con pereza, basta bañar con agua de vertiente.

Cada cultura tiene su forma de orientarse en el tiempo y en el espacio, esto es lo que no comprenden los formados en la educación occidental. Por

ejemplo, en la cultura kichwa existe el “ñawpa pacha” o sea el tiempo pasado, pero, la palabra ñawpa es adelante, entonces pensando al estilo occidental “ñawpa pacha” estará adelante y no atrás, y no es así, para los indígenas el pasado está adelante lo que pueden recordar y el futuro está atrás lo que todavía no hay experiencia, está oscuro.

De los valores humanos que nos enseñaron nuestros antepasados, poco o nada queda, la educación casi no hace nada para formar a niños/as y jóvenes en la práctica de valores y actitudes; los sabios han dicho que es preferible educar en buenos modales desde pequeño, para no castigarle al hombre cuando esté viejo. Los valores de los indígenas pasan de padres a hijos, de generación en generación, la solidaridad, la reciprocidad, la comunitariedad, la comunicación, el respeto a la persona, a los veteranos, a la propiedad, y a la madre naturaleza “**Pachamama**”, pero con la formación de antivalores que los jóvenes están copiando en las grandes urbes, las buenas prácticas de vida se están perdiendo.

En tratándose de los indígenas, en especial de los kichwas la trilogía de valores estuvo en la mente y en la práctica **AMA LLULLA, AMA KILLA, AMA SHUWA**, en ningún momento era violada la ley, quien violaba, según el caso, recibía el juzgamiento respectivo, sea quien sea. **Hoy tantas leyes** y, los mismos que las hacen, tergiversan y violan a sabiendas. La justicia es ciega con cómplices y encubridores, está al mejor postor, más es penado el que roba una gallina que el que roba al Estado por millones, y, si se entrega a la justicia, al “presunto” delincuente les cuidan en el Centro de Detención No 4 (hotel 4 estrellas). A eso le llaman el mundo occidental, “justicia”.

En la mayoría de los establecimientos educativos de todos los niveles, comenzando desde los jardines de infantes hasta la universidad han perdido la práctica de los valores, la irresponsabilidad campea, el engaño está al paso, el maltrato es pan de cada día, la desobediencia cunde, los derechos humanos son pisoteados, se salva el que miente y el que dice la verdad es penado. Que lástima de justicia!!! ¿Verdad?.

Miguel de Zubiría en una clase decía: “Al derrumbarse los absolutismos, la cultura occidental ganó mucho, pero perdió también mucho. Se perdió certeza, se perdió seguridad. En los que nos atañe, desapareció la confianza ingenua en que con unas cuantas reglas y con unos cuantos principios o mandamientos morales, transmitidos de abuelos a padres y de padres a hijos, bastaba para orientar a las nuevas generaciones a navegar en un mundo heterogéneo, inestable y flexible”⁶².

La cosmovisión indígena representa los símbolos, signos, ritos, mitos y saberes que son el producto de la concepción del mundo, de la vida y de la relación hombre -naturaleza enseñados de padres a hijos, por eso es necesario que conste en el currículo de la EIB.

Conocimiento de la pedagogía indígena

Con la práctica de la pedagogía indígena, implica no solo la comprensión sino la vivencia educativa directa y el aprovechamiento del conocimiento, involucra afirmarse culturalmente en lo propio y el encontrarse críticamente con lo extraño de manera que se pueda desarrollar una realidad educativa sin tener vergüenza de lo propio ni miedo a lo extraño. Esta forma de compartir los conocimientos, es un proceso social permanente, que parte de los conocimientos y saberes propios, hasta llegar a la adquisición de los conocimientos y saberes de otras culturas. El desarrollo de las facultades cognoscitivas, motoras y el cultivo de valores, actitudes y aptitudes, preparan a la persona para el ejercicio de su pensamiento y su capacidad social de decisión, conforme a las necesidades y expectativas de su cultura.

La pedagogía indígena se acopla a la diversidad cultural, porque comprende que las comunidades indígenas son diferentes, así pertenezcan a la misma etnia, no son iguales por ejemplo los kichwas de la Sierra no son iguales a los kichwas del Oriente, porque su historia y hábitat son prácticamente diferentes, por consiguiente, tengamos prudencia con los

⁶² Miguel de Zubiría, Comunicación personal, Quito, 2006.

modelos universales frente a la diversidad lingüística y cultural de nuestro país.

La **pedagogía indígena** tiene sus propias características, principios, estrategias y objetivos; presupone un conjunto de transformaciones para concretar en procesos participativos bajo una actitud crítica de las acciones educativas propias del contexto étnico (familia, comunidad), así como, la posibilidad de apropiar los buenos conocimientos de otras culturas, propiciando a su vez las condiciones para la generación de otras prácticas sociales, productivas y comunicativas, esta pedagogía no lleva a los indígenas a la aculturación, mutismo y sumisión. El fin fundamental de este tipo de pedagogía es: **no negarle a la persona su facultad de pensar, aprender, criticar, argumentar, razonar, crear, producir, reproducir y socializar**, este es el verdadero camino para el aprendizaje y no quedar solo en el conocimiento, como en la educación tradicional.

La característica de esta pedagogía es ser dialógica, donde el estudiante tiene el pleno derecho a preguntar, a discernir, argumentar, investigar la verdad y hasta a equivocarse, al final el propio alumno/a deberá emitir su propia conceptualización; así mismo, que conozca la diversidad teórica y las diversas formas de resolver problemas.

En esta práctica pedagógica el eje fundamental para el acceso y desarrollo del conocimiento es la investigación, así como el uso correcto de los recursos. Desde este enfoque, la comunidad indígena (abuelos, mayores, padres, dirigentes, amigos, vecinos, autoridades del pueblo, etc.), también comparten saberes y conocimientos, entonces, ellos también se convierten en **“educadores natos de sus congéneres”**.

La pedagogía indígena no es un camino fácil de asumirlo, significa siempre un reto, las personas que intervienen en ella, primero se **deseducan para educarse**, porque el docente debe considerar al estudiante que es una persona con deseos de conocer y comunicar sus experiencias, un ser que

aporta conocimientos y saberes, un ser que puede cambiar su mundo socio - económico pero sin destruir la bendita naturaleza.

Para desarrollar la pedagogía indígena, es necesario que exista una estrecha relación entre docente y comunidad, así como, la participación de la comunidad en todo el desarrollo del quehacer educativo, esta forma de compartir conocimientos se convierte en oferta y demanda. Para que haya demanda, el producto debe ser de calidad, por tanto, los que vayan a ser docentes deben ser personas experimentadas sin estereotipos y para la enseñanza-aprendizaje tiene que utilizar materiales didácticos de calidad.

El tratar de aislar o, al menos, mantener la independencia del sistema educativo con la realidad social circundante, ha sido y sigue siendo una de las críticas más contundentes contra el sistema educativo. En la sociedad monocultural y monolingüe tradicional la acción educativa escolar camina desconectada de la familia y comunidad, porque no les toman en cuenta para el quehacer educativo. Indiscutiblemente como habíamos anotado anteriormente, toda acción educativa tiene que salir del ámbito escolar, saber que los recursos pedagógicos están en el hogar, mercados, oficinas públicas, en la naturaleza y no mantener a los alumnos “enjaulados” en las aulas, en donde, en muchos de los casos, tienen solamente tiza y pizarrón.

Siendo así, la pedagogía indígena tiene: la mitad de pedagogía escolar y otra mitad de pedagogía social. La educación en el aula debe complementarse con la educación efectiva del hogar y comunidad. La labor docente no es perfecta del todo, pero mejorará si la familia y comunidad intervienen en el desarrollo del proceso educativo. Para que la persona aprenda sin dificultad y viva en una forma bella y feliz, en cada paso pedagógico se aplicará la motivación como paradigma. **La motivación es una técnica, una acción de un ensayo mental preparatorio, para animar o animarse a ejecutarla con interés, diligencia y alegría, en este caso, el aprendizaje.**

Toda gestión pedagógica tiene que ser planificada, así como los indígenas planifican para los trabajos cotidianos, por tanto, es necesario que el

centro educativo cuente con el Proyecto Educativo Institucional (PEI) y el Proyecto Educativo Curricular (PEC), éstos son referentes integrales para administrar un proceso de mediación pedagógica. El PEI y el PEC tienen que ser integrales y, esto supone que abarca todos los ámbitos de gestión: pedagógica, técnico, didáctico, administrativo, de conducción y de asistencias.

En la planificación se define las notas de identificación de la institución educativa, formula los objetivos que pretenden alcanzar tanto los alumnos como los docentes y expresa la estructura organizativa de la institución. Para la planificación y ejecución tienen que participar toda la comunidad educativa: profesores, alumnos, padres, dirigentes comunitarios, personal y equipo directivo, todos conformarán el equipo de gobierno educativo comunitario.

Para el ejercicio de la pedagogía indígena lo más importante es la persona, la persona de cualquier cultura que debe identificarse como tal y tener su propia "identidad personal" del yo personal, de ese yo de ayer, hoy y mañana es el sentido del yo que aporta una unidad a la idiosincrasia en el transcurso del tiempo, que participó en tiempos distintos y comarcas desiguales a las actuales, es, sin embargo, equivalente, el mismo yo del presente. La persona es imprescindible que reconozca que mi yo, es mi propio yo.

El estudiante debe conseguir abrirse en el seno de su contexto cultural, que esté desprovisto de paradigmas de discriminaciones, segregaciones y de prohibiciones, para que forje una educación respetuosa con la diversidad cultural, que circunscriba la posibilidad de consagrarse plenamente en su cultura como garantía de identidad personal.

El fenómeno de la emigración es el objeto que impide comprender el conjunto, una sola cosa puede impedir ver lo que hay detrás. Para superar los problemas de la emigración corresponde descubrir el principio de la pluralidad cultural: sexo, edad, obstáculos, características regionales, religiones, aficiones, etc. y que esto, servirá para plantear un currículo diferente, una metodología diferente, unos materiales didácticos que enfoquen el pluralismo cultural y una formación de docentes diferentes

3.1.4. Organización para la gestión del centro educativo

El centro educativo comunitario deberá contar con organismos que apoyen su desarrollo pedagógico así como:

Contar con un gobierno educativo comunitario: Este organismo será el máximo en la toma de decisiones, responsable de la planificación, ejecución y evaluación del Plan educativo Institucional (PEI), además, del correcto manejo de los recursos destinados al centro educativo comunitario. Este organismo estará presidido por un representante de los padres de familia, un representante de la comunidad, dos representantes de padres de familia, un representante del gobierno estudiantil y el/la director/a del centro educativo.

Contar con un consejo pedagógico: Es el organismo operativo de las innovaciones pedagógicas es responsable de la implementación del modelo educativo, se encargará de la planificación, ejecución, evaluación y validación del Plan Curricular (PC). Su misión será buscar estrategias y ejecutar los procesos competentes de la pedagogía propia. Este organismo estará conformado así: El Subdirector del plantel, quien lo presidirá, los docentes, el presidente de padres de familia, el presidente de la comunidad y dos sabios de la comunidad.

Contar con una comisión de gestión: Este organismo es una instancia de congregación de esfuerzos y compromisos que el centro educativo comunitario y la comunidad educativa conforman por voluntad propia, su fin es gestionar recursos para el mejoramiento de la calidad educativa y física del establecimiento. Estará conformado de la siguiente manera: el Director del centro educativo, el Presidente del Gobierno Educativo, presidente de la comunidad, un delegado por cada institución pública que esté realizando obras en la comunidad, un delegado por cada ONG que este operando en el área del centro educativo.

CONCLUSIONES Y RECOMENDACIONES

CONCLUSIONES:

Para realizar este trabajo, se entrevistó a 309 alumnos del quinto y sexto nivel de Educación Básica de la EIB, de 14 centros educativos: 5 del SEIC, 9 planteles de la DIPEIB-C unos que forman parte de las redes y otros que no están dentro de las redes. En cuanto a docentes, en total fueron 60: 20 del SEIC, 40 de la DIPEIB-C, 40 docentes que no pertenecen a las redes y 21 maestros de centros educativos que pertenecen a las redes. Se logro contactar con 63 padres de familia, 9 directivos de la EIB, 8 dirigentes comunitarios y a 4 directivos de entidades gubernamentales y no gubernamentales.

Paso a paso se demuestra cómo está marchando la EIB en la provincia de Cotopaxi. En la historia de la educación ecuatoriana el Ministerio de Educación, nunca pudo atender con una educación acorde a las necesidades del país y en particular de las comunidades autóctonas, a los indígenas lo tuvieron ignorados con alarmante índice de analfabetismo. Claro que el Ministerio de Educación en la actualidad, está en carrera contra reloj para mejorar la calidad aunque en sus discursos dicen que la “educación es una sola”, pero, no se especifica que tipo educación y que tipo de calidad desea desarrollar. El movimiento indígena en su política no tiene en mente tener una educación excluyente, lo que persigue es contar con una educación que respete la equidad, que se respete las particularidades de las comunidades, que no sea alienante, masificadota, monocultural y monolingüe.

La educación intercultural bilingüe es un paradigma que da oportunidad para practicar las formas de enseñanza – aprendizajes propios de las culturas indígenas. Las razones para la existencia de la EIB en el Ecuador han sido múltiples así como: reivindicaciones sociales, mejoramiento educativo, mejoramiento económico, etc.

Para empezar, la correspondencia de comunicación entre docentes dentro de los centros educativos, debe mejorar porque así mejorará la imagen

del establecimiento, siempre debe reinar la tolerancia y el respeto, la sola convivencia de docentes indígenas e hispanos en las clases durante años, no es bastante efectiva para desarrollar la aceptación mutua y disminuir el rechazo, por tanto la comunicación intencional y adecuada practicada por los docentes será un claro ejemplo de convivencia armónica. Por ningún motivo los docentes se disgustarán delante de los estudiantes.

El aprendizaje ha de ser significativo, la intención es superar tanto los límites de la enseñanza tradicional (memorística y acumulativa), como el exceso de actividad que se derivaba de las corrientes a favor del aprendizaje por descubrimiento, los cuales impiden en ocasiones la asimilación de nuevos contenidos, los temas a tratarse deben tener la característica de importantes para que el estudiante tenga ganas y gusto de aprender, luego ponga en práctica en el hogar y en la comunidad.

Los docentes tienen que practicar la pedagogía indígena. El proceso cognitivo interno facilitado por la experiencia personal y por el contacto con las fuentes de conocimiento y por la interacción social, serán herramientas que facilitarán para apropiarse nuevos conocimientos. Todo aprendizaje debe ser utilizable, que sirva en la vida y para la vida del estudiante, el aprendizaje siempre que sea posible será por imitación, investigación y descubrimiento. O acoger la trilogía de calidad: imitar, mejorar y superar, de esto todo ser humano está en capacidad de hacerlo y practicarlo.

Para que el acto educativo sea placentero, el docente como el estudiante debe estar motivado, de no ser así, la enseñanza y el aprendizaje serán secos, estériles y fríos. Nada surte efecto si no está a gusto de los actores. El docente debe suplir las necesidades básicas de cariño, amor, calidez, comprensión y apoyo que necesita el alumno.

Para que una persona adquiera aprendizajes significativos depende de la influencia de varios factores, es decir, unos pueden aprender en un corto tiempo y con pocos ejercicios, mientras que otros requieren más tiempo y muchos ejercicios. Este proceso natural mental que requiere el estudiante para

lograr el dominio de ciertos aprendizajes se le denomina “ritmo de aprendizaje”. En un grupo de estudiantes generalmente se puede observar tres grupos: quienes lentamente van dominando sus aprendizajes, quienes normalmente dominan los aprendizajes y aquellos que rápidamente avanzan con el dominio de los aprendizajes, esto debe ser respetado por los padres y docentes.

Para respetar el ritmo de aprendizaje de los alumnos, es conveniente contar con módulos de aprendizaje autónomo y de equipo, además que contengan actividades metódicamente ordenadas, esto permitirá al alumno entrar en el proceso autónomo de formación y de aprender en equipo. Esto dio éxito a la experiencia del SEIC. En todo este ejercicio, el docente debe entrar como mediador, facilitador; tiene que investigar en qué idioma le entiende el alumno y saber cuales son sus intereses y necesidades. La técnica de trabajo cooperativo también es eficaz, el que ya aprendió debe participar al que está en el camino del entendimiento.

Con relación a lo anotado anteriormente, la DIPEIB-C como rectora de la EIB en Cotopaxi, tiene el deber coordinar con las tres experiencias educativas interculturales bilingües en lo que concierne en lo técnico pedagógico y administrativo, sus funcionarios deben estar en condiciones para servir y no obstaculizar, respetar y aprender de otras experiencias.

Para que la educación se mejore, es conveniente contar con un plan de capacitación para los docentes, los principales temas de capacitación requerido son: Elaboración de materiales didácticos, Técnicas de lectura, Aprestamiento, Matemática, Primeros auxilios, Administración educativa y Técnicas de enseñanza activa.

La razón de la existencia de la EIB es que en los centros educativos se ponga en práctica la lengua indígena y aprendan y desarrollen las ciencias y saberes propios de los indígenas, desde luego, sin descuidar de aprender contenidos de otras culturas.

Los niños, niñas y jóvenes de las comunidades indígenas emigran a la ciudad, unos ingresan a centros educativos hispanos, otros a centros educativos interculturales bilingües. Un considerable número de niñas, niños y jóvenes trabajan en las ciudades en calidad de vendedores, por tanto, la pedagogía intercultural bilingüe debe ser practicada en centros educativos de las ciudades en especial en los centros educativos que pertenecen a la Jurisdicción de Educación Intercultural Bilingüe.

Es necesario crear la cultura de evaluación todos deben rendir cuentas porque el resultado servirá para ver los éxitos y fracasos, y si existen problemas, oportunamente tiene que ser superados. Concomitante con esto es pertinente que los supervisores o asesores pedagógicos cumplan con su función.

En la actualidad, los padres de familia, dirigentes comunitarios, alumnos, entidades de cooperación deben participar en el quehacer educativo de los centros educativos. Los docentes solos como ermitaños no lograrán mejorar la calidad de la educación, la tarea es de todos y todas.

Los centros educativos del SEIC fueron organizados antes de la creación de la Dirección Nacional de Educación Intercultural Bilingüe (DINEIB). Para la creación de los centros educativos del SEIC se contó con el aval de las comunidades indígenas que pertenecieron y hasta la presente fecha pertenecen al Movimiento Indígena de Cotopaxi (MIC) en su haber tienen una experiencia envidiable pero incomprendida, todavía no han imitado, el argumento es por que muchas cosas está fuera de la "Ley". Que es la Ley?

Es necesario que los centros educativos cuenten con aulas pedagógicamente diseñadas, pupitres que sean preparados ergonómicamente, que todas las aulas cuenten con botiquín y fundamentalmente que los servicios higiénicos tengan limpios y suficientes.

RECOMENDACIONES:

A continuación me permito emitir las siguientes sugerencias:

Realizar coordinación e intercambio de experiencias con los programas de la EIB del Ecuador y América Latina con el fin de compartir y aprovechar las buenas estrategias.

Que la DINEIB realice una evaluación a todos los componentes del currículo y a las instituciones tanto interna como externa, con el fin de superar los errores que se encuentren en el campo técnico pedagógico y administrativo.

Que los directivos de la EIB de una preponderante atención a los alumnos emigrantes y no emigrantes indígenas, por medio de una pedagogía acorde a sus intereses y necesidades.

Que se aplique la política lingüística de mantenimiento en donde la lengua indígena y el castellano sean lenguas instrumentales de educación, para esto es necesario contar con el apoyo de los dirigentes de las organizaciones y padres de familia.

Es necesario elaborar cartillas en la que se explique lo que constituye el MOSEIB, porque los padres de familia y algunos docentes no conocen como es la metodología del tratamiento de las lenguas en el aula. De la misma manera es necesario elaborar un manual de rendición de cuentas para que todos los implicados en el hecho educativo, rindan cuentas periódicamente.

Que los docentes y directivos de los CECs hagan participar a los padres de familia, estudiantes y dirigentes comunitarios en el desarrollo educativo y respeten sus decisiones. Para esto, es pertinente que los supervisores cumplan con su rol, bajo un sistema de supervisión y asesoramiento.

Que el Movimiento Indígena de Cotopaxi (MIC) se preocupe por el mejoramiento de la calidad de la educación y no este solamente para nombrar al Director Provincial, luego para solicitar prebendas.

BIBLIOGRAFÍA:

ALMEIDA, Iliana, *Historia del Pueblo Kechua*, Editorial Abrapalabra ediciones. Quito, 1999.

Educación Bilingüe Intercultural en el Ecuador. Informe de una investigación sociolingüística en el área quichua, ediciones ABYA-YALA, Quito, 1987.

GUERRERO, Patricio, *El saber del Mundo de los Códore: Identidad e insurgencia de la cultura andina*, Editorial Abya –Yala. Quito. 1993.

GLEICH, Uta von, *Educación Primaria Bilingüe Intercultural*, GTZ, Alemania, 1989.

GRANADINO, Cecilia, *Miedo a la Lejanía*, Programa ERA, Lima, 1990.

Identidades, Revista No 20 Editorial IADAP, Quito Ecuador, 1999.

Informe de una investigación, *Educación Intercultural Bilingüe*, Ediciones Abya-Yala, Quito, 1987.

LÓPEZ, Enrique y MOYA, Ruth, *Pueblos Indios, Estados y Educación*, ADAPS, Lima Perú, 1989.

LÓPEZ, Luis Enrique, *Lengua*, UNESCO/OREALC, Santiago de Chile, 1988.

MARTÍNEZ, M. Carlos Rodrigo y Burbano P. José Bolívar, *La educación como identificación cultural y la experiencia de educación indígena en Cotopaxi*, Ediciones Abya-Yala, Cayambe, 1994.

Memorias III Congreso Latinoamericano de Educación Intercultural Bilingüe, Multiservicio Gráficos, Quito, 1999.

MERANI, A., *Psicología y Pedagogía*, Editorial Grijalbo México, 1968.

Modelo del Sistema de Educación Intercultural Bilingüe, Quito, 1993.

MONTALUISA, Luis, (1988) *Comunidad, Escuela y Currículo*, UNESCO, OREALC, Santiago de Chile.

MONTALUISA, Luis, *Historia de la escritura quichua*, Revista de la Universidad católica, No.28 noviembre, Quito, 1980.

QUISHPE, Cristóbal, *Elementos básicos para la gestión educativa*, Editorial Hojas y signos, Fundación Hans Seidel , Quito, 1998.

Revista Iberoamericana de Educación, No. 20, 1999.

RIVERA, Jorge, *Una Pedagogía popular para la Educación Intercultural Bilingüe*, Ediciones Abya-Yala, Quito, 1987.

ROBAYO, Ana *“Los niños no odian las matemáticas, lo que les disgusta es estar confundidos”*, Revista la Familia, Quito, 11-03-2007.

SÁNCHEZ, P, José, *Población y pobreza indígenas*, FOCET, Quito, 1996.

SÁNCHEZ, P, José, *Educación indígena en Cotopaxi*, Avances políticos y deudas pedagógicas, Impresión Albazul FOCET, Quito, 2005.

SAVILLE, Muriel, *Manual de educación bilingüe*, Editorial DON BOSCO, Quito, 1974.

TORRES, Víctor, *Interculturalidad y Educación Bilingüe en América Latina*, COMUNIDEC, Quito, 1994.

UNESCO, (1997) *Los Aprendizajes Globales para el Siglo XXI*, Documento Base, Brasil.

Cosmovisión andina, Universidad Estatal de Bolívar, Guaranda - Ecuador, 1992.

Etnoeducación, Editado por *Producciones y divulgaciones culturales y científicas*, El Griot, Bogotá, Colombia, 1990.

FILODEHAMBRE *Una experiencia popular de innovación educativa*, Editorial Presencia Ltda. Colombia, 1987.

ZÚÑIGA, Madeleine, *Educación Bilingüe*, UNESCO /OREALC, Santiago de Chile, 1988.

Documento de información, *Proyecto de Educación Intercultural Bilingüe*, COMPUDISEÑO, Quito, 1988.

TRABAJOS DE TESIS

ANTE, Fabiola, *Libro de experiencias vivenciales desde la realidad del sector Vaquería la Cocha*, Instituto Pedagógico Intercultural Bilingüe “Quilloac”, Latacunga, 1993.

GUANOTUÑA, Manuel, *Libro de experiencias vivenciales desde la realidad de la Comuna Pilapuchin*, Instituto Pedagógico Intercultural Bilingüe “Quilloac”, Latacunga, 1993.

LATACUNGA, Juan, *Libro de experiencias vivenciales desde la realidad de la Comuna Niño Rumi*, Instituto Pedagógico Intercultural Bilingüe “Quilloac”, Latacunga, 1993.

PILAGUANO, Manuel, *Libro de experiencias vivenciales desde la realidad de la Comuna Guayama*, Instituto Pedagógico Intercultural Bilingüe “Quilloac”, Latacunga, 1993.

QUISHPE, Cristóbal, *Ciencia, conocimiento y producción en educación intercultural bilingüe perspectivas al año 2025*, Tesis de Maestría, IAEN, Quito, 2000.

QUISHPE, Cristóbal, *Problemas de la media lengua en Cotopaxi*, Tesis de Licenciatura, PUCE, Quito, 1981.

TIBAN, G, Lourdes, *La aplicabilidad de los derechos colectivos de los pueblos indígenas reconocidos en la Constitución Política del Ecuador de 1998*, Universidad Central del Ecuador, Tesis Doctoral, Quito, 2000.

ANEXOS

ESTADÍSTICA DE LOS CENTROS EDUCATIVOS COMUNITARIOS DE LA INVESTIGACIÓN DE CAMPO

LUGAR: Provincia de Cotopaxi

JURISDICCIÓN DE EDUCACIÓN INTERVENIDA: Jurisdicción de Educación Intercultural Bilingüe.

EXPERIENCIAS EDUCATIVAS INTERVENIDAS: Sistemas de Escuelas Indígenas de Cotopaxi (SEIC) y Dirección Provincial de Educación Intercultural Bilingüe de Cotopaxi (DIPEIB-C)

EXPERIENCIA EDUCATIVA	No de CECs	ESTÁ EN RED	NOMBRE DE RED	NOMBRE DEL CEC.	LUGAR	No. De ALUM. ECUES.
SEIC	5	5 SI	*.Chugchilán *.Zumak	1.Belén 15 de Julio 2.9 de Junio 3. Gral. Pintag 4.Eugenio Espejo 5.Agustín Vega	Guayama Chaupi Saraugsha Casa quemada Niño loma	
DIPEIB-C	9	6 SI 3 NO	*.M.L.Proaño *.Maca Grand *. La Cocha DIPEIB-C	1.José A Toapanta 2.Charles Darwin 3.César Sandoval 4.José C. Choloqui 5.5 de Octubre 6.Edison Mendoza 7.Remigio Crespo 8.Gral. Rumiñahui 9.José I. Allauca	Yanaurquito Yanaurco gran Santa María Acchi Vaquería Maca Atápulo Talatag Cachi alto San Francisco San Isidro	

Estadística de los centros educativos investigados

EXPERIENCIA EDUCATIVA	NOMBRE DE RED	NOMBRE DEL CEC.	LUGAR	Nivel 5	Nivel 6	H	M	Total
SEIC	*.Chugchilán *.Zumak	1.Belén 15 de Julio	Guayama	11	20	10	21	31
		2.9 de Junio	Chaupi	8	3	9	2	11
		3. Gral. Pintag	Saraugsha	10	8	7	11	18
		4.Eugenio Espejo	Casa quemada	23	11	19	15	34
		5.Agustín Vega	Niño loma	8	5	6	7	13
			SUBTOTAL	60	47	51	56	107
DIPEIB-C	*.M.L.Proaño *.Maca Grand *. La Cocha DIPEIB-C	1.José A Toapanta	Yanaurquito	2	-	2	-	2
		2.Charles Darwin	Yanaurco gran	14	15	12	17	29
		3.César Sandoval	Santa María	7	7	5	9	14
		4.José C. Choloqui	Acchi Vaquería	6	8	7	7	14
		5.5 de Octubre	Maca Atápulo	11	13	10	14	24
		6.Edison Mendoza	Talatag	13	24	17	20	37
			SUBTOTAL	53	67	53	67	120
	DIPEIB-C	7.Remigio Crespo	Cachi alto	24	18	22	20	42
		8.Gral. Rumiñahui	San Francisco	9	11	9	11	20
		9.José I. Allauca	San Isidro	8	12	13	7	20
			SUBTOTAL	41	41	44	38	82
			TOTAL GENERAL	154	155	148	161	309

FICHA DE ENTREVISTA A PADRES DE FAMILIA

NOMBRE.....

Lugar donde viveParroquia.....Cantón.....

PREGUNTAS	SI	NO
1. ¿Sus hijos van a la escuela?		
2. ¿Sus hijos están en centro educativo intercultural bilingüe?		
3. ¿Conoce sobre la Educación Intercultural Bilingüe?		
4. ¿A qué jurisdicción educativa pertenece el centro educativo en donde están sus hijos?		
5. ¿Su hijo/a están aprendiendo en el centro educativo intercultural bilingüe?		
6. ¿Está satisfecho con la enseñanza que recibe su hijo/a?		
7. ¿Qué es lo que más le agrada de la enseñanza que da el centro educativo intercultural bilingüe?.....		
8. ¿Su hijo/a va contento al centro educativo indígena?		
9. ¿Cómo le trata el profesor/a a su hijo/a?.....		
10. ¿El profesor/a le enseña en Kichwa y Castellano? a su hijo/a		
11. ¿Desea que su hijo/a aprenda en Kichwa?		
12. ¿Si usted tuviera dinero enviaría a su hijo/a al centro educativo intercultural bilingüe?		
13. ¿Con qué materiales están aprendiendo sus hijos en el centro educativo indígena.....		
14. ¿En el centro educativo indígena hay materiales escritos en Kichwa?		
15. ¿Tiene hijos que han salido del centro educativo indígena?		
16. ¿Sus hijos que han salido del centro educativo indígena en dónde están?.....		
17. ¿Sus hijos tuvieron dificultad de ingresar al colegio? ¿Por qué?.....		
18. ¿Sus hijos se retiraron del colegio? ¿Por qué?		
19. ¿Su hijo se graduó de bachiller?		
20. ¿En dónde está su hijo/a que se ha graduado de bachiller?.....
21. ¿Los docentes respetan las decisiones de los padres de familia?		
22. ¿Quiénes fijan el horario de asistencia clases?		
23. ¿Quiénes deciden lo que deben aprender los estudiantes?		
24. ¿Los docentes les consultaron a ustedes sobre los temas que deben enseñar a los estudiantes?		
25. ¿Cada qué tiempo visitan los supervisores al centro educativo?		
26. ¿En el centro educativo, realizan rendición de cuentas?		

FICHA DE ENTREVISTA A DIRIGENTES COMUNITARIOS

NOMBRE.....

Lugar donde vive:.....Parroquia.....Cantón.....

PREGUNTAS	SI	NO
1. ¿Sus hijos van a la escuela?		
2. ¿Sus hijos están en centro educativo intercultural bilingüe?		
3. ¿Conoce sobre la Educación Intercultural Bilingüe?		
4. ¿A qué jurisdicción educativa pertenece el centro educativo de su comunidad?.....		
5. ¿Usted participa en el quehacer educativo de la escuela de su comunidad?		
6. ¿Los docentes respetan las decisiones de los padres de familia y de los miembros de la comunidad?		
7. ¿Está satisfecho con la enseñanza que recibe su hijo/a?		
8. ¿Qué es lo que más le agrada de la enseñanza que da el centro educativo indígena?.....		
9. ¿Su hijo/a va contento al centro educativo indígena?		
10. ¿Cómo le trata el profesor/a a su hijo/a?.....		
11. ¿El profesor/a a su hijo/a le enseña en Kichwa y Castellano?		
12. ¿Desea que su hijo/a aprenda en Kichwa?		
13. ¿Si usted tuviera dinero enviaría a su hijo/a al centro educativo indígena?		
14. ¿Con qué materiales están aprendiendo sus hijos en el centro educativo indígena?.....		
15. ¿En el centro educativo indígena hay materiales escritos en Kichwa y Español?		
16. ¿Tiene hijos que han salido del centro educativo indígena?		
17. ¿Sus hijos que han salido del centro educativo indígena en dónde están?.....		
18. ¿Sus hijos tuvieron dificultad de ingresar al colegio?		
19. ¿Sus hijos se retiraron del colegio?		
20. ¿Su hijo se graduó de bachiller?		
21. ¿En dónde está su hijo/a que se ha graduado de bachiller?.....		
22. ¿Los docentes respetan las decisiones de los padres de familia?		
23. ¿Quiénes fijan el horario de asistencia clases?.....		
24. ¿Quiénes deciden lo que deben aprender los estudiantes?.....		
25. ¿Los docentes les consultaron a ustedes sobre los temas que deben enseñar a los estudiantes?		
26. ¿Cada qué tiempo visitan los supervisores?		
27. ¿En el centro educativo realizan rendición de cuentas?		

**FICHA DE ENTREVISTA A DIRECTIVOS DE ENTIDADES
GUBERNAMENTALES Y NO GUBERNAMENTALES**

NOMBRE.....

Lugar donde vive:.....Parroquia.....Cantón.....

PREGUNTAS	SI	NO
1. ¿Para qué institución trabaja usted?		
2. ¿La institución en la que usted labora apoya a la Educación Intercultural Bilingüe?		
3. ¿La institución en la que usted labora en que aspectos apoya a la Educación Indígena?		
4. ¿A su parecer, qué opina sobre la educación indígena?.....		
5. ¿Piensa usted que si hubiera una escuela hispana al lado de la escuela indígena, los padres de familia retirarían a sus hijos de la escuela indígena para poner en la escuela hispana? ¿Por qué?.....		
6. ¿Piensa usted que los estudiantes aprenden de mejor forma en el establecimiento educativo intercultural bilingüe?		
7. ¿Si usted viviera cerca de un centro educativo indígena, a sus hijos le matricularía en ese centro?		
8. ¿Está cumpliendo la educación indígena con la misión prevista? ¿Por qué?.....		
9. ¿Participan como actores del hecho educativo en el desarrollo de la educación indígena?		
10. ¿A su parecer, cuáles son los principales problemas en la educación indígena?.....		
11. ¿Las y los estudiantes ponen en práctica en la comunidad y casa los conocimientos que aprendieron en los centros educativos indígenas?		
12. ¿A su parecer, los centros educativos indígenas están formando a los estudiantes de acuerdo a los requerimientos de la comunidad?		
13. ¿La institución a la que pertenece seguiría apoyando a la educación indígena?		
14. ¿Qué debería cambiar la educación indígena en caso que no esté cumpliendo con sus requerimientos?.....		

FICHA DE ENTREVISTA A DISCENTES

NOMBRE.....Grado/Nivel
 Lugar donde vive:.....Parroquia.....Cantón.....

PREGUNTAS	SI	NO
1. ¿En cuál centro educativo estudia?.....		
2. ¿El centro educativo de su comunidad pertenece a la Educación Intercultural Bilingüe?		
3. ¿Qué es lo que más le agrada de la enseñanza del centro educativo indígena?.....		
4. ¿Le gusta ir contento al centro educativo indígena?		
5. ¿Le consultaron el horario de asistencia a clases?		
6. ¿Quiénes fijaron el horario de asistencia a clases?.....		
7. ¿Cómo le trata el profesor/a?.....		
8. ¿Desearía cambiar a una escuela de educación hispana? ¿Por qué?.....		
9. ¿El profesor/a le enseña en Kichwa y Castellano?		
10. ¿Le gusta aprender en Kichwa?		
11. ¿Si sus padres tuvieran dinero le enviarían a la escuela indígena?		
12. ¿Con qué materiales está aprendiendo?.....		
13. ¿En la escuela hay materiales escritos en Kichwa?		
14. ¿Tiene hermanos que han salido de la educación indígena?		
15. ¿Sus hermanos que han salido de la educación indígena en dónde están?.....		
16. ¿Su hermano/a tuvieron dificultad de ingresar al colegio?		
17. ¿Se retiró del colegio? ¿Por qué?.....		
18. ¿Su hermano se graduó de bachiller?		
19. ¿En dónde está su hermano que se ha graduado de bachiller?		
20. ¿Desea seguir asistiendo al centro educativo de educación indígena? ¿Por qué?.....		

FICHA DE ENTREVISTA A DOCENTES

NOMBRE.....

Lugar donde vive:.....Parroquia.....Cantón.....

PREGUNTAS	SI	NO
1. ¿En qué centro educativo labora como docente?.....
2. ¿En qué institución educativa se graduó como docente?.....
3. ¿Se capacitó para trabajar en la educación indígena?		
4. ¿Cada qué tiempo se capacita?.....		
5. ¿Los temas de capacitación le sirven para su labor docente?		
6. ¿En qué temas le gustaría que le capaciten?.....
7. ¿Le gustaría enviar a sus hijos a un centro educativo indígena?		
8. ¿A qué jurisdicción educativa pertenece el centro educativo en donde labora usted?		
9. ¿Por qué labora en centro educativo indígena?.....
10. ¿Conoce sobre la educación indígena?		
11. ¿Con qué currículum desarrolla sus labores?.....
12. ¿Aplica el currículum de la educación indígena?		
13. ¿Tiene dificultad en la aplicación del Modelo del Sistema de Educación Intercultural Bilingüe?		
14. ¿Qué resultados a tenido al aplicar el currículum de la educación indígena?.....
15. ¿Elaboró el currículum institucional?		
16. ¿En qué idioma están escritos los materiales didácticos?		
17. ¿En qué idioma realiza el interaprendizaje?.....
18. ¿Los padres de familia y los estudiantes desean que de clases en Kichwa?		
19. ¿Hay incremento de alumnos?		
20. ¿Hay deserción de alumnos?		
21. ¿Los alumnos egresados del centro educativo en dónde están?.....
22. ¿Con la educación ha mejorado las condiciones de vida de la comunidad?		
23. ¿Los estudiantes indígenas tienen problemas con el aprendizaje?.		
24. ¿Se siente a gusto en el centro educativo en que labora?		
25. ¿Participa usted en la vida de la comunidad?		
26. ¿Los conocimientos adquiridos por las y los estudiantes en la institución educativa indígena, ponen en práctica en la casa y en la comunidad?		
27. ¿Ha rendido cuentas ante la comunidad educativa?		

FICHA DE ENTREVISTA A DIRECTIVOS DE LA EDUCACIÓN INDÍGENA

NOMBRE.....

Lugar donde vive:.....Parroquia.....Cantón.....

PREGUNTAS	SI	NO
1. ¿En qué centro educativo institución labora usted?
.....		
2. ¿En qué institución educativa se graduó como docente y administrador de la educación indígena?.....
.....
3. ¿Se capacitó para trabajar en la educación indígena?		
4. ¿Cada qué tiempo se capacita?.....
5. ¿Los temas de capacitación le sirven para su labor docente?		
6. ¿En qué temas le gustaría que le capaciten?.....
.....
7. ¿Le gustaría enviar a sus hijos a un centro educativo indígena?		
8. ¿A qué jurisdicción educativa pertenece el centro educativo en donde labora usted?		
9. ¿Por qué labora en la jurisdicción de educación indígena?.....
.....
10. ¿Conoce sobre la educación indígena?		
11. ¿Con qué currículum desarrolla sus labores?.....
.....
12. ¿Aplica el modelo curricular de la educación indígena en la institución que labora usted?		
13. ¿Los docentes tiene dificultad en la aplicación del modelo del sistema de educación indígena?		
14. ¿Cuáles son las dificultades al aplicar el modelo de educación indígena?.....
.....
15. ¿Elaboró el programa curricular institucional?		
16. ¿En qué idioma están escritos los materiales didácticos para la institución en que labora usted?		
.....		

17. ¿En qué idioma realizan el interaprendizaje en la institución que labora usted?.....		
18. ¿Los padres de familia y los estudiantes desean que de clases en Kichwa?		
19. ¿Hay incremento de alumnos?		
20. ¿Hay deserción de alumnos?		
21. ¿Los alumnos egresados del centro educativo en dónde están?..
.....
22. ¿Con la educación indígena ha mejorado las condiciones de vida de la comunidad?		
23. ¿Los estudiantes indígenas tienen problemas con el aprendizaje? ¿Por qué?.....
24. ¿Los conocimientos adquiridos por las y los estudiantes en la institución educativa indígena, ponen en práctica en la casa y comunidad?		
25. ¿Se siente a gusto en la institución en la que labora?		
26. ¿Ha capacitado a los docentes?		