

**UNIVERSIDAD POLITÉCNICA SALESIANA
SEDE QUITO**

CARRERA: EDUCACIÓN INTERCULTURAL BILINGÜE

**Trabajo de titulación previa a la obtención de título de: LICENCIADA EN
CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN CON MENCIÓN EN DOCENCIA BÁSICA
INTERCULTURAL BILINGÜE Y LICENCIADA EN CIENCIAS DE LA
EDUCACIÓN CON MENCIÓN EN DOCENCIA PARVULARIA
INTERCULTURAL BILINGÜE**

TEMA:

**"LA EDUCACIÓN INTERCULTURAL BILINGÜE Y LA REVITALIZACIÓN
DE LA CULTURA DEL PUEBLO OTAVALO". ESTUDIO DEL CASO EN EL
CECIB LUIS ULPIANO DE LA TORRE**

AUTORAS:

**MARÍA NANCY CAÑAREJO CUSIN
MYRIAM GRACIELA VÁSQUEZ PERALTA**

DIRECTOR:

FREDDY ENRIQUE SIMBAÑA PILLAJO

Quito, marzo del 2015

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

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

Además declaramos que los conceptos y análisis desarrollados y las conclusiones y recomendaciones del presente trabajo son de exclusiva responsabilidad de las autoras.

Quito, marzo del 2015

Myriam Graciela Vásquez Peralta
C.I.: 100296248-6

María Nancy Cañarejo Cusin
C.I.: 100304273-4

DEDICATORIA

El presente trabajo de investigación dedico al Dios del tiempo y el espacio Pachakamak, a la Madre Tierra, por darnos salud, energía espiritual y la alimentación para nuestras vidas.

A nuestros ancestros, para que sigan iluminando el camino de la vida.

A nuestros padres, quienes nos han apoyado incondicionalmente para culminar esta carrera profesional.

Finalmente, queremos expresarles nuestra inmensa gratitud a nuestros hijos Wari Kawsay Amaguaña y Mayerli Quilumbaquin, quiénes nos han dado la alegría, fuerzas y sobre todo, paciencia de acompañamiento en el trayecto de la elaboración de este trabajo de titulación.

Myriam Graciela Vásquez Peralta

María Nancy Cañarejo Cusin

AGRADECIMIENTO

Expresamos nuestro reconocimiento y agradecer a la Universidad Politécnica Salesiana, y a sus docentes por habernos transmitido sus conocimientos y en especial por habernos enseñado a valorar el rescate cultural de nuestras comunidades. Además agradecemos al Profesor Octavio Rivera, quién nos abrió las puertas de la Institución, así como también a los padres de familia de la comunidad de Kotama, quienes nos ayudaron con la información y medios necesarios para la elaboración del presente trabajo de investigación.

Myriam Graciela Vásquez Peralta

María Nancy Cañarejo Cusin

ÍNDICE

INTRODUCCIÓN	1
CAPÍTULO 1	6
CONOCIMIENTO, CIENCIA Y EDUCACIÓN EN LOS ANDES Y ABYA-YALA	6
1.1. Riksina-Conocimiento.....	6
1.2. Yachana-Ciencia.....	7
1.2.1. Formas de percibir el mundo.....	8
1.2.1.1. Kawsay-yuyay – Instinto.	9
1.2.1.2. Yuyay – Razón.....	10
1.2.1.3. Shunku yuyay – Intuición.	10
1.2.1.4. Amawtay yachay – Conciencia.....	11
1.3. Yachay-Educación.....	13
CAPÍTULO 2.....	15
LA EDUCACIÓN INTERCULTURAL BILINGÜE EN ECUADOR	15
2.1. Breve historia de la EIB en los Andes y América Latina.....	15
2.1.1. Educación Pre-Inka.....	15
2.1.2. La Educación Inka	17
2.1.3. El nacimiento y sus cuidados.....	17
2.1.4. La educación en los centros del saber.....	19
2.1.5. La Educación Bilingüe en el Ecuador y Latinoamérica	22
2.1.6. Educación Bilingüe Compensatoria	30
2.1.7. Educación Bilingüe de mantenimiento y desarrollo.....	30
2.1.8. La Educación Bilingüe en Otavalo.	31
2.1.9. Definición de la Educación Intercultural Bilingüe - EIB	32
2.1.10. Datos de la realidad escolar indígena.....	34
2.1.11. La Educación Intercultural Bilingüe a nivel institucional.	36
CAPÍTULO 3	41
NOCIONES GENERALES DE LA PEDAGOGÍA RUNA	41
3.1. Dificultades y retos	43
3.2. ¿La Pedagogía Runa?	46
3.3. Ruta metodológica.	47

CAPÍTULO 4	53
GENERALIDADES DEL PUEBLO OTAVALO, COMUNIDAD DE KOTAMA Y EL DIAGNÓSTICO DE LA IMPLEMENTACIÓN DE LA EIB EN EL CECIB “LUIS ULPIANO DE LA TORRE”	53
4.1. Marco geográfico histórico y cultural del pueblo Otavalo	53
4.2. Los antiguos pobladores de Otavalo	55
4.3. Ubicación geográfica de la comunidad.....	56
4.4. Situación Económica.....	57
4.5. Organización Política	58
4.6 Generalidades de la sabiduría según la cosmovisión de Kotama	59
4.7. Estudio del CECIB “Luis Ulpiano de la Torre”	61
4.7.1. Breve descripción histórica	61
4.7.2. Incidencias del plan estratégico institucional	62
4.8. Trabajo de campo etnográfico en el CECIB Luis Ulpiano de la Torre	63
4.8.1. Aplicación del idioma kichwa y rescate cultural en el CECIB	63
4.8.2. Migración familiar	65
4.8.3. Alimentación escolar.....	65
4.8.4. Análisis y observaciones del contexto en la Institución	66
4.8.5. Recursos didácticos utilizados en la enseñanza del kichwa y castellano.....	66
4.8.6. Metodología usada en la enseñanza del kichwa y castellano en lo docentes ...	68
4.8.7. Investigación en horarios para la enseñanza del idioma kichwa -castellano ...	69
4.8.8. Investigación en la planificación curricular utilizada en los procesos de enseñanza en la materia de lengua kichwa y castellano	70
4.8.9. Ambiente lingüístico familiar	70
4.8.9.1. Investigación en el ambiente lingüístico paterno y materno.....	71
4.8.9.2. Ambiente sociocultural de los padres de familia de la comunidad kotama .	72
CONCLUSIONES	75
RECOMENDACIONES	77
LISTA DE REFERENCIAS	79
ANEXOS	83

ÍNDICE DE TABLAS

Tabla 1. Diferencia de la intuición y razón que explica las distintas del mundo.....	12
Tabla 2 Método Chakana	49
Tabla 3. Principales características del enfoque comunicativo.....	50
Tabla 4. Datos generales del cantón Otavalo	53
Tabla 5. Datos generales del CECIB Luis Ulpiano de la Torre	62
Tabla 6. Recursos didácticos utilizados en la enseñanza del kichwa y castellano.....	67
Tabla 7. Metodología usada en la enseñanza del kichwa y castellano.....	68
Tabla 8 Horarios para la enseñanza de la lengua kichwa - castellano	69
Tabla 9. Planificación curricular utilizada en los procesos de enseñanza en la materia de kichwa y castellano	70
Tabla 10 Ambiente lingüístico materno y paterno investigado en el CECIB Luis Ulpiano de la Torre	72
Tabla 11. Ambiente sociocultural de los padres de familia de la comunidad kotama	73

ÍNDICE DE FIGURAS

Figura 1. Facultades del ser humano.....	9
Figura 2. Ubicación de la línea imaginaria Ecuador o latitud 0 en la cima del monte Katikilla, en Quito	15
Figura 3. Ejemplo de aspectos para el programa de inmersión.....	48
Figura 4. Mapa Político del Cantón Otavalo.....	54

ÍNDICE DE ANEXOS

Anexo 1. Ejemplo. Enseña del tema del manejo del dólar, libro Hispano, cuaderno para estudiantes del cuarto nivel.....	83
Anexo 2. Ejemplo Enseña del tema del manejo del dólar , libro del kukayo Pedagógico del la Dirección Bilingüe	84
Anexo 3. Croquis de ubicación del CECIB Luis Ulpiano de la Torre – Kotama	85

RESUMEN

La educación intercultural bilingüe es el resultado de las luchas de las nacionalidades y pueblos indígenas del Ecuador, sin embargo, los objetivos y los propósitos con los que se crearon no ha tenido el resultado esperado. La falta de una educación acorde a la realidad y la ausencia de una identidad definida en la sociedad ecuatoriana ha desarrollado en la sociedad una actitud reaccionaria que ha impedido el crecimiento de esta iniciativa educativa; y por otro lado, la inexistencia de una conciencia cultural de las organizaciones en sus propias raíces ha impedido que la educación intercultural se desarrolle ampliamente. Todas estas situaciones lo podemos corroborar en la comunidad de Kotama del cantón Otavalo, provincia de Imbabura, donde, a pesar de la existencia de todas las posibilidades la educación bilingüe no ha sido desarrollada porque las y los docentes simplemente no se “arriesgan a asumir” su compromiso con la comunidad y con el país.

Si bien es cierto que la Constitución de la República plantea la interculturalidad como eje transversal en todas las políticas de Estado, pero, la colonización mental presente en lo social, económico, político, educativo, cultural y espiritual de la cotidianidad de nuestros pueblos no permite que los códigos de saber indígenas tengan la respectiva acogida por la sociedad sino más bien, rechaza a todo lo indígena. Esta situación se evidencia claramente en la Unidad Educativa “Luis Ulpiano De la Torre de la comunidad de Kotama, CECIB en la que todas las oportunidades se prestan, pero, la mentada interculturalidad está muy lejos de vivenciarse.

ABSTRACT

Bilingual, intercultural education is the result of the struggles of indigenous nationalities and peoples of Ecuador, however, the goals and the purposes for which they were created has not had the expected results. Lack of education in accordance with reality and the absence of a distinct identity in Ecuadorian education in society has resulted in a reactionary attitude that has prevented the growth of this educational initiative; and, on the other hand, the existence of a cultural awareness of their own roots has impeded ample

Development of intercultural education. All these situations can be corroborated in community of Canton Kotama Otavalo in Imbabura province, where, despite the existence of all possibilities in bilingual education, it has not been developed because the teachers are not risk taking in their obligation to the community and the country.

While it is true that the Construction of the republic raises intercultural mainstreaming in all government policies, the present mental colonization in social, economic, political, educational, cultural and spiritual everyday life of our people has not permitted that the codes of the daily life of indigenous knowledge be included, but rather , rejects everything Indian . This situation is clearly evidenced in the Education Unit Luis Ulpiano De Torre community Kotama , CECIB in which all opportunities are provided, but the me mentioned multiculturalism is far from be experienced.

INTRODUCCIÓN

La investigación fue realizada por un grupo de diez estudiantes de la carrera, que conjuntamente se ejecutó el respectivo trabajo, realizando el levantamiento y estudio del caso en cinco distintas comunidades que pertenecen al cantón Otavalo, para dar como resultado cinco trabajos de tesis por parejas.

En esta investigación hemos asumido uno de los aspectos más importantes del quehacer social de nuestros tiempos, nos referimos al proceso de interculturalidad que vive nuestra sociedad actual y dentro de este panorama a la EIB, enfocada desde la percepción indígena y centrada geográficamente en la Escuela Luis Ulpiano De la Torre de la comunidad de Kotama, cantón Otavalo, provincia de Imbabura, Ecuador.

En el primer capítulo hacemos un breve análisis sobre la existencia del conocimiento, la ciencia y la educación en el mundo indígena como resultado racional-intuitiva de occidente, desde un enfoque filosófico endógeno andino de la percepción intuitiva-racional humana que se difiere de la percepción con propósitos comparativos como mecanismo de mejor comprensión del tema.

En el segundo capítulo abordaremos en la historia de la educación intercultural en los Andes como también a nivel latinoamericano complementado con nuestros propios aportes.

En el tercer capítulo exponemos un aporte dirigido a la sistematización general de la Pedagogía y Metodología Runa como respuesta a la alienación pedagógica exógena en el sistema de educación bilingüe

En el cuarto capítulo asumimos algunas generalidades de los valores culturales materiales y espirituales de la cultura de la comunidad de Kotama y un diagnóstico de la implementación de la educación intercultural bilingüe, complementados con estudios concernientes a las posibilidades de aplicación del MOSEIB en dicho centro educativo.

Con este aporte, queremos dejar plantado que nuestra hipótesis inicial es que: Los docentes de la Escuela Luis Ulpiano De la Torre de la comunidad de Kotama del cantón Otavalo, a pesar de la existencia y vigencia de suficientes valores y elementos culturales materiales y espirituales en sus alrededores no han podido aplicar el

Modelo de la EIB, por los prejuicios históricos, por el desconocimiento suficiente sobre el mundo indígena y por el desinterés de conocer, aprender y manejar por igual tanto los saberes indígenas como los conocimientos convencionales.

Nuestro interés no es criticar ni emitir criterios prejuiciosos sobre las actitudes de la mayoría de los docentes de este centro educativo de negarse a fortalecer la cultura de la comunidad de Kotama, territorio en donde está asentada la escuela, sino de señalar las causas y las razones tanto históricas como políticas para continuar en la muy conocida instrucción tradicional hispana a pesar de la exigencia de las autoridades educativas bilingües para aplicar la modalidad educativa bilingüe, así como también para evidenciar la frágil y superficial relación desigual de culturas que existe en nuestra sociedad.

Antecedentes

La comunidad indígena de Kotama del cantón Otavalo, cansada de tantos atropellos y explotación, en los años los 75 al 85 protagonizó una lucha por las tierras por la expropiación de la Hacienda San Vicente, mediante una pequeña organización denominada Cooperativa San Vicente de Kotama. En esta lucha que duró alrededor de varios años de incesante sacrificio y disputa permanente con las autoridades y los propietarios, la iniciativa se transformó en una luz para que otras comunidades de la región Norte del Ecuador también luchan por sus derechos a la tierra y la vida como ocurrió con la Asociación Agrícola Quinchuquí; que agrupó a varias comunidades del cantón Otavalo, la Asociación Agrícola Huaycopungo y la Asociación Agrícola Cambugán. Este episodio en la vida comunitaria permitió que la comunidad retome su autoestima cultural que hasta el momento persiste. Si bien es cierto que el foco principal de la lucha era el derecho a la tierra, sin embargo iniciaron también a dar paso la creación de una pequeña escuela para la comunidad, mediante gestiones del presidente del cabildo, conjuntamente con el profesor de la Escuela Luis Ulpiano De la Torre que existía en la comunidad, la misma que se consiguió algunas mejoras básicas de infraestructura, aunque no de cambios curriculares.

Por otra parte, en el mes de junio del año 1990 ocurrió uno de los fenómenos sociales más importantes que ha incidido en todas las nacionalidades y pueblos de Abya-Yala, y en la forma de gobierno de todos los poderes establecidos de todos los países,

desde todos los rincones de los páramos, de las selvas, de los valles y los manglares surgió una sola voz: Imatapash mana ñukanchikpalla munanchikchu. No queremos nada sólo para los indios. Era la voz de los runas que iniciaban a despertarse luego de un silencio obligado de 500 años. Esta voz no sólo reclamaba una justicia histórica negada por todos los gobiernos, sino también reclamaba sus espacios perdidos como la educación y la salud para toda la sociedad vulnerada en su derecho a la vida.

El levantamiento indígena del 90 obligó al gobierno de Rodrigo Borja a oficializar la Educación Indígena Intercultural Bilingüe que ya se había experimentado y socializado en varios lugares del país y conseguido su funcionalidad varias décadas antes por iniciativas y luchas de líderes indígenas como: Dolores Cacuango, Tránsito Amaguaña, Julián Quito, Julio Cabascango entre otros. Dentro de este panorama, con la oficialización de la Educación Bilingüe en el Ecuador, en el que también la escuela de la comunidad de Kotama pasó a formar parte de la jurisdicción bilingüe.

Con estos antecedentes, realizamos una investigación de la aplicación de la Educación Bilingüe al interior del CECIB Luis Ulpiano De la Torre ubicado en la comunidad de Kotama del cantón Otavalo, la que dispone de una identidad ancestral y cultural, y que tiene su roce permanente con la modernidad urbana local, regional, nacional e internacional por su cercanía con la ciudad turística de Otavalo.

Justificación

Las comunidades andinas, los pueblos mestizos y afro-descendientes que conviven en los territorios del Norte del Ecuador, especialmente en Otavalo, provincia de Imbabura han iniciado un largo proceso de relación y convivencia cultural llamado interculturalidad. Este acercamiento de los pueblos es una pauta que señala el inicio de un diálogo de culturas y este diálogo es una interacción entre tres matrices culturales: la andina-americana, la africana y la europea.

Si hablamos de matrices culturales nos remitimos a las raíces espirituales-culturales de estos pueblos. En esta situación el pueblo mestizo dispone de una matriz cultural cristiana, constituye el centro de su cosmovisión y su actuar ante el mundo. No así el pueblo afro que ha sido truncado de sus raíces por las circunstancias adversas que la historia cuenta. En condiciones parecidas se encuentra la matriz cultural de los pueblos andinos, que hasta la actualidad no se ha podido recuperar debido a toda una

serie de procesos políticos, económicos, sociales y culturales adversos que ha atravesado. Esta situación se ha plasmado en una serie de factores negativos para la cultura andina como: la pérdida del horizonte de vida, de las memorias comunitarias, de valores culturales, de la espiritualidad, del idioma, la medicina, los saberes pedagógicos y metodológicos para la transmisión de los saberes, pérdida de la identidad, entre otras. Los aspectos señalados son elementos culturales negativos porque si vamos a hablar de interculturalidad, los pueblos involucrados en este proceso obligadamente tienen que disponer de matrices culturales propias, de no haber estas condiciones, la cultura más fuerte termina absorbiendo a las más débiles. Esta fortaleza se puede evidenciar en el prestigio y la valía existente en la sociedad involucrada en este proceso.

Y mientras que en las Leyes del Estado Ecuatoriano como tal el tema del derecho a la educación intercultural y la matriz cultural de sus pueblos manifiestan:

Art. 1.- El Ecuador es un Estado constitucional de derechos y justicia, social, democrático, soberano, independiente, unitario, intercultural, plurinacional laico.

Art. 57.num.14.- Desarrollar, fortalecer y potenciar el sistema de educación intercultural bilingüe, con criterios de calidad, desde la estimulación temprana hasta el nivel superior, conforme a la diversidad cultural, para el cuidado y preservación de las identidades en consonancia con sus metodologías de enseñanza y aprendizaje. (Constitución de la República del Ecuador , 2008)

La investigación, compilación, sistematización y difusión de los saberes sobre nuestros orígenes y su aplicación en la educación es de vital importancia porque se pretende recuperar uno de los pilares fundamentales de nuestra matriz cultural andina con propósitos de apoyar un proceso real de interrelación cultural en nuestros días.

Objetivo general

Conocer el aporte de la Educación Intercultural Bilingüe a la revitalización de la cultura del pueblo kichwa-Otavalo y su incidencia en la Escuela Luis Ulpiano De la Torre de la comunidad de Kotama, Otavalo.

Objetivos específicos

- Conocer de manera general la historia de la educación indígena y el proceso de la Educación Intercultural Bilingüe en el Ecuador y en la comunidad de Kotama, Otavalo
- Aportar con elementos básicos para la reconstrucción de la Pedagogía y la Metodología Runa desde la visión endógena indígena.
- Definir los elementos culturales de la comunidad de Kotama y su incidencia en el proceso de la aplicación del MOSEIB en la Escuela Luis Ulpiano De la Torre de la comunidad de Kotama, Otavalo.
- Identificar algunos aspectos básicos referentes a la aplicación del Modelo Educativo Bilingüe en la Escuela Luis Ulpiano De la Torre de la comunidad de Kotama.

CAPÍTULO 1

CONOCIMIENTO, CIENCIA Y EDUCACIÓN EN LOS ANDES Y ABYA-YALA

Consideramos pertinente que para hablar de educación en los tiempos prehispánicos y de la educación bilingüe en nuestros días, primeramente hay que conocer o clarificar la existencia de tres aspectos fundamentales del saber humano: el conocimiento, la ciencia y la educación. Aunque en idioma kichwa existen palabras como riksina igual a conocimiento y yachana traducido como sabiduría y educación, la historia que cuentan los vencedores desde 1492 ha negado que aquí haya existido un saber sistematizado, válido y capaz de conducir a los pueblos hacia un sistema de civilización inteligente semejante a la europea, razón por la que desde un inicio intentaron destruir todo indicio de conocimiento, situación que hasta la actualidad no ha variado mucho porque inclusive los seres humanos occidentalizados del siglo XXI hasta ahora continuamos diciendo que lo indígena es empírico y por lo tanto nunca fue equivalente a la ciencia tal como se entendió y se entiende aún y se imparte esa teoría en las aulas de nuestro sistema educativo, incluido el sistema bilingüe. A continuación mencionamos estas terminologías desde el punto de vista de la sabiduría filosófica andina:

1.1. Riksina-Conocimiento.

“Proceso en virtud del cual la realidad se refleja y reproduce en el pensamiento humano”. (Rosental & Iudin, 2004, pág. 14). Según esta definición, el conocimiento es el resultado de la inteligencia racional, la metodología experiencial y positivista (término que en la discusión filosófica pretende negar o ignorar todo lo que no se puede ver, sentir y manipular físicamente como: los dioses, el amor, los espíritus, etc. aspectos que no interesan al científico). Se construye el conocimiento a partir de un proceso metodológico que parte de lo empírico (experiencia con los cinco sentidos) y se transforma en ciencia siempre y cuando este conocimiento sea comprobable y verificable. El método hipotético deductivo parte del planteamiento de una hipótesis y luego busca su verificación. Los dos métodos son la base de la ciencia occidental. El conocimiento positivista de las ciencias naturales permitió que se desarrolle un conocimiento experiencial positivista orientado hacia una tecnología física, química,

nuclear, electrónica, etc. Este conocimiento es obtenido puramente con la razón y la inteligencia y muy poco con el lado afectivo del saber, por ello limita su aplicación solamente al universo visible.

En resumen podemos decir que para el occidente, conocimiento real y verdadero es todo aquello que pase el filtro de la teoría del conocimiento científico, o sea todo lo que es verificable y comprobado según los parámetros que exige la ciencia. En este caso: ¿Cómo se debe entender los saberes de los distintos pueblos indígenas? ¿Bajo qué parámetros se debe comprender lo indígena? ¿Se debe clasificar los saberes indígenas dentro de aspectos curiosos (como lo hacían en la antigüedad) o aportes reales al conocimiento humano? Esta discusión nos llevará muy lejos y lo abordaremos con más detenimiento más adelante, por lo que primeramente terminamos con los otros términos restantes.

1.2. Yachana-Ciencia.

Generalmente a la ciencia se la define como la:

Forma de la conciencia social; constituye un sistema, históricamente formado, de conocimientos ordenados cuya veracidad se comprueba y se puntualiza constantemente en el curso de la práctica social. La fuerza del conocimiento científico radica en el carácter general, universal, necesario y objetivo de la veracidad. (Rosental & Iudin, 2004, pág. 15)

Ciencia es una combinación de conocimiento y método. Pero ¿conocimiento de qué? En las ciencias empíricas aquellas que en última instancia están fundadas en la percepción y la observación el conocimiento se refiere a algo que se estima existe fuera del observador. En cada disciplina científica distinguimos una triada de: conocimiento, método y realidad observada. Por nuestra parte nos hacemos preguntas semejantes a la anterior: ¿En dónde caben los saberes indígenas? ¿Acaso en la ciencia, o como hemos dicho aquí en el campo de los saberes?

Consideramos que los científicos no estarían en condiciones de bajarse de su pedestal de considerar a lo que conocen como la última verdad existente en el mundo. Están auto-convencidos de que todos los saberes indígenas y todos los saberes de los

distintos pueblos del mundo tienen que ser transformados en la ciencia que ellos conocen, inclusive muchos de ellos, intentan ver las distintas cosmovisiones y saberes con esta lectura occidentalizada. Ni siquiera por noción se imaginan que los saberes ancestrales del mundo pueden estar por encima de la ciencia. Nosotros, como otro aporte a la Educación Intercultural Bilingüe, consideramos que primero hay que diferenciar entre ciencia y saber.

Ciencia, como dijimos anteriormente es conocimiento, método y realidad observada. Pero, aquí se omite que esta forma de ver es una interpretación muy acorde a los intereses de occidente, porque en su epistemología se refiere a toda clase de conocimiento humano, en este caso, la misma Filosofía occidental nos habla de dos tipos de conocimiento: “El conocimiento discursivo y demostrativo mediatizado no solamente por los datos de la experiencia sino, además, por los razonamientos lógicos y el conocimiento directo o intuición: saber obtenido sin ayuda de la demostración, contemplación inmediata de la verdad.” (Rosental & Iudin, 2004, pág. 14)

Lo que Occidente se olvida es que no solamente es ciencia lo que se ha conocido por medio de la razón sino también lo que se ha conocido por la intuición, es decir, el conocimiento que no necesita de la lógica, sino que este conocimiento es contemplativo, algo más allá de la comprensión humana. Consideramos que el problema del conocimiento, la ciencia y la educación en el mundo es por la intolerancia de aceptar las otras verdades existentes, es decir el fanatismo del conocimiento es equivalente al fanatismo de las religiones que no desean compartir con nadie su supuesta verdad. Este problema puede ser comprendido de una manera sencilla cuando analizamos las capacidades de percepción que dispone el ser humano, en otras palabras el problema de la intolerancia social responde a la forma de ver y comprender el mundo por el ser humano.

1.2.1. Formas de percibir el mundo.

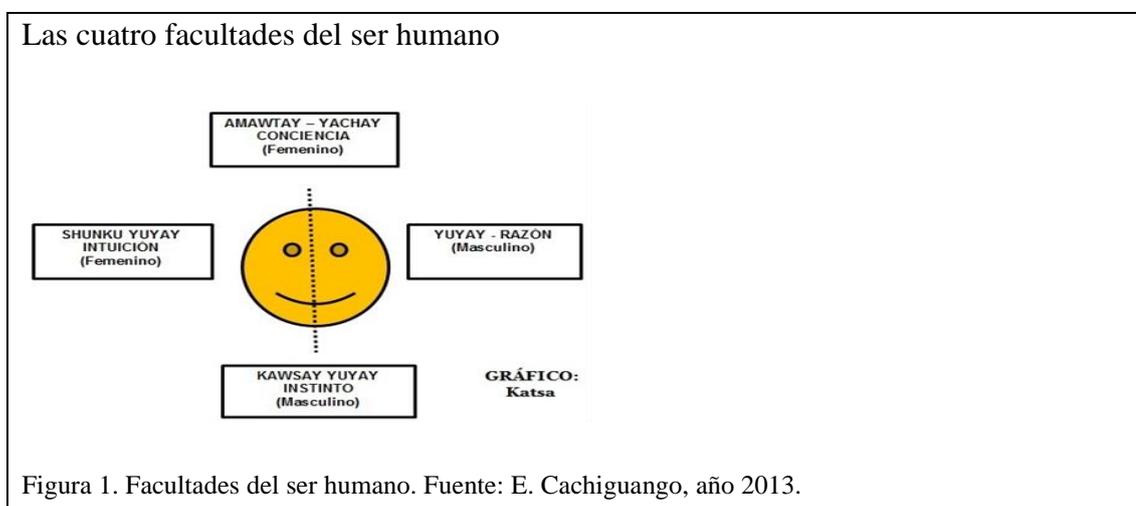
Toda civilización del mundo en todos los tiempos se ha desarrollado fundamentando su actuar con bases religiosas, tal es el caso del occidente que ha conformado sus inicios y su proceso de vida basándose en las culturas egipcia, hebrea, griega y romana. De la misma forma el problema de las incomprensiones interculturales del

mundo de hoy es la forma como comprendemos y vemos el mundo de acuerdo a nuestras percepciones. Cada cultura, cada pueblo ve al mundo de acuerdo a su realidad cultural y la actuación humana consigo mismo y con el entorno reconoce al nivel de desarrollo del uso de las facultades de percepción que dispone. En los Andes podemos hablar de que se han identificado claramente la existencia de cuatro facultades humanas que desde sus inicios condujeron al runa o ser humano a la comprensión de la Pachamama o madre tierra cuya interpretación ha dado lugar a una actitud de relación horizontal que caracteriza al pensamiento muyu o seminal; éstas son: instinto, razón, intuición y conciencia. Hablamos brevemente de cada uno de ellos:

1.2.1.1 . Kawsay-yuyay – Instinto.

Según el diccionario explica que es la “necesidad psicológica innata, como los instintos vitales de hambre, sed o de instinto sexual, o los instintos mortales, destructivos y agresivos” (Alvarez, 2010, pág. 54)

Es el lado humano de la comprensión y reacción inmediata ante el mundo que nos rodea. Los evolucionistas consideran al instinto como el rezago reptil del ser humano, tomando en cuenta que en algún momento de nuestra evolución los seres humanos fuimos animales reptiles. También es considerado como el lado de la sobrevivencia. Es la actitud interna de respuesta natural e inmediata a una causa. En nuestras comunidades andinas al instinto le conocemos como Kawsay-Yuyay, el “pensamiento por vivir” y es considerado como masculino porque es activo y responde al entorno y al ser interior.



1.2.1.2. Yuyay – Razón

La palabra razón viene de la raíz latina rattoo: medida. Es decir, el aprendizaje puramente racional, es lo que se aprende verificando en un laboratorio, comprobando una hipótesis y midiendo una experiencia, por ello es el puntal de la ciencia occidental y el recurso principal del científico ya que está basado bajo el principio de que ciencia es medir, es decir la acción de filtrar todo saber bajo una medida a lo que generalmente llamamos como razonamiento. En este caso, la percepción y aprendizaje del mundo por medio de la razón es el pilar fundamental de la teoría del conocimiento científico que es la base de la ciencia moderna de hoy.

En los Andes a la razón le llamamos como yuyay que equivale a pensamiento, idea. Es el lado masculino, que según los estudiosos, está situada en el lado izquierdo del cerebro y controla el lado derecho del cuerpo. Es el lado medidor, planificador y evaluador.

1.2.1.3. Shunku yuyay – Intuición.

Del latín intueri: mirar fijamente. Es la percepción de la realidad mediante la contemplación sin la participación del razonamiento lógico, o sea es la forma de comprender el mundo en toda su integridad corporal-espiritual. Esta forma de percepción ha sido menospreciada por el materialismo dialéctico argumentando que no contribuye en nada al conocimiento. En nuestras comunidades esta percepción se usa en igualdad de proporción o hasta mucho más que la razón. Shunku yuyay equivale a pensamiento del corazón es decir es el lado femenino para comprender el mundo.

Entonces para la descolonización del mundo andino, razonar significa una acción contraria a descolonizar. Sin embargo para nuestra cultura; esta manera de pensar occidental o razonar, no sería ni correcta, ni exacta, es más, sería contraproducente usar el razonamiento o la razón para descolonizar a nuestros hermanos, pues el indígena no razona, más bien se debe decir: el indígena proporciona, dado que proporcionar es la manera de pensar particular, justa y correcta de nuestra cultura andina.

El modo de pensar indígena conlleva no una medición, sino más bien una proporción.

El científico indígena y el hombre común indígena, no razonan, más bien proporcionan, tratan de encontrar el equilibrio de las cosas que estudian o investigan, es decir someten las cosas a un sistema de dos medidas que se complementan y proporcionan, se equiparan o se equilibran. (Lajo, 2004, pág. 3)

Cabe señalar que estas dos formas de percepción existen en todos los pueblos del mundo cuya forma de usar la razón y la intuición en su mayor o menor proporción ha sido el factor que ha marcado la característica cultural. Generalmente las culturas milenarias han utilizado el aprendizaje intuitivo en su mayor proporción que la racional y por ello hasta este momento existen logros y saberes que aún son incomprendidos por la modernidad. Por su parte el occidente se ha inclinado hacia el aprendizaje por la razón mediante la educación formal, aspecto que está conduciendo hacia una desnaturalización y deshumanización del ser humano con el mundo.

Reconocemos que no hay verdades absolutas, la verdad es relativa. Este es el punto de partida que nos proporcionará algunas pistas para acercarnos y comprender las diferencias entre las distintas visiones del mundo occidente, aproximadamente hace 6.000 años inició su trayectoria como paradigma logrando su hegemonía en el mundo valorando el uso de la razón, discriminando a la intuición y las otras facultades. De allí que la base de su ciencia es la teoría del conocimiento científico. Por su parte en los Andes se desarrolló un saber fundamentado en la contemplación del mundo, es decir usando en una considerable proporción la intuición y complementada por la razón. Esta forma de percepción dio paso a una cultura que mira al mundo en toda su integridad y no tiene necesidad de fragmentar para su conocimiento.

1.2.1.4. Amawtay yachay – Conciencia

“Forma superior, propia tan sólo del hombre, del reflejo de la realidad objetiva. La conciencia constituye un conjunto de procesos psíquicos que participan activamente en el que conduce al hombre a comprender el mundo objetivo y su ser persona”. (Rosental & Iudin, 2004, pág. 23)

La conciencia es el conjunto de aprendizajes adquiridos a lo largo de toda la vida del ser humano. Aquí están las experiencias de la vida, la muerte, del amor, del odio, de la divinidad, del bien, del mal, de la alegría, de la tristeza, de la risa, del llanto, del placer, del dolor, de la paz, de la guerra, etc. Para nosotros la conciencia es el espíritu que ha aprendido la lección de la vida que nos ayuda a reaccionar de una u otra manera frente a una determinada situación y este aprendizaje continúa cuando dejamos este mundo y trascendemos hacia el chayshuk-pacha o el mundo espiritual de los ancestros. Como es característico del mundo andino, la conciencia es considerada como el lado femenino de la percepción humana. espíritu humano.

Tabla 1.

Diferencia de la intuición y razón que explica las distintas visiones del mundo

SHUNKU YUYAY - INTUICIÓN	YUYAY – RAZÓN
Del latín intueri: Mirar fijamente, contemplar la realidad	Del latín ratiio: medir y calcular la realidad
Está ubicada el lado derecho del cerebro que controla al lado izquierdo del cuerpo	Está ubicada en el lado izquierdo del cerebro y controla el lado derecho del cuerpo
Comprende al mundo en su complejidad sin fragmentar	Fragmenta en partes al mundo para entender.
Es el lado para-racional pasivo (femenino)	Es el lado racional activo (masculino)
Exige diálogo, relación, convivencia, perduración y seguridad	Provoca caos, destrucción, depredación, transformación e inseguridad
Es el lado del uku pacha, el mundo de abajo, el mundo interior, el mundo micro, el modo de percibir que todo está adentro y todo sale de adentro hacia afuera	Es el lado del hawa pacha, el mundo de arriba, el mundo superficial, el mundo macro, el modo de percibir que todo está afuera y todo entra de afuera hacia adentro
Comparte, tolerante, comunitario (Ñukanchik: yo-nosotros)	Egocéntrico, intolerante, individualista (Ñuka: yo)
Compasivo, pacífico, equilibrador, armónico	Rencoroso, guerrero, desequilibrador, destructivo
Ilógico, imaginativo, creativo	Lógico, repetitivo, mecánico
Práctico, reflexivo, integral	Teórico, reflexivo, práctico
Comprende	Entiende
Afectivo, emotivo	Calcula, planifica, evalúa
Se relaciona con los demás	Domina a los demás
Ilimitado, infinito	Limitado, finito
Sacraliza, naturaliza	Profana, desnaturaliza
Conduce a la sabiduría (Yachak-sabio/a)	Conduce a la intelectualidad (científico)
Humaniza, sensibiliza, siente	Tecnifica, mecaniza, razona
Sabe	Cree
Experiencia vivencial del saber profundo	Teoría del conocimiento científico

Nota: Intuición y razón. Fuente: Revista electrónica KURI MUYU N°7, año 2014

Con estas breves páginas hemos querido demostrar que en los Andes y Abya-Yala también existió conocimiento y ciencia, pero como hemos tratado de señalar, este conocimiento y ciencia no responden solamente al lado racional humano sino en una mayor proporción al lado intuitivo humano complementado por el lado racional.

Con estas palabras no tratamos de deslegitimar al conocimiento y la ciencia de Occidente sino que estamos demostrando que si el occidente ha usado la ciencia como su vehículo para el conocimiento y la ciencia, solamente ha usado en una proporción mínima a la percepción intuitiva, inclusive ha llegado a menospreciarla, por su incapacidad de comprender las cosas que están más allá de la comprobación y la verificación.

Con la demostración de estas facultades humanas de percibir y conocer el mundo, con toda seguridad podemos afirmar y enfatizar que en los Andes y Abya-Yala también existió conocimiento y ciencia en todos los sentidos. Solamente con esta visión podemos explicar los monumentales logros arquitectónicos, medicinales, astronómicos, matemáticos, gastronómicos, morales, éticos, etc. que los conquistadores europeos encontraron en estas tierras, conocimientos y ciencias que en su mayoría fueron considerados como idolatrías, obras demoníacas y pactos diabólicos, argumentos con los cuales justificaron su destrucción y su parcial desaparición, así como también la imposición a sangre y fuego de su forma de hacer conocimiento y ciencia, imposición que aún continúa de una manera sofisticada en las mallas curriculares de los centros educativos convencionales y bilingües del país.

1.3. Yachay-Educación

El Literato Félix Lope de Vega (2010) dice que “la palabra educación lo denomina como una cuestión novedosa” (pág. 1) . Pero esto no significa que la educación apareciera en aquellas fechas, sino que los centros de aprendizaje y modos de formación de los niños en los distintos pueblos del mundo ya existían en el mundo desde mucho más antes de que apareciera la palabra educación.

El concepto de educación es nuevo en el occidente y su aparecimiento se halla asociado a la vida moderna de Europa. En este tiempo la educación a sustituir a la crianza. La desnaturalización del ser humano con su alejamiento de la naturaleza y la constante desacralización del mundo empiezan a cimentar el aparecimiento de la

educación europea, que curiosamente tiene sus raíces en la mitología hebrea de la creación del mundo documentado en los primeros capítulos de la Biblia, que es el fundamento de la cosmovisión occidental de nuestros tiempos.

Como hemos señalado anteriormente, debido al uso desmedido de la razón en el conocimiento y la ciencia, el sistema educativo de nuestros días es el prototipo vivo de la razón. La depredación inmisericorde y contaminación alarmante del mundo, la desacralización del mundo, el predominio del cálculo frío sobre el sentimiento humano en el mundo, la enseñanza de las carreras técnicas, el predominio de las ciencias exactas por sobre las ciencias sociales, ecológicas y espirituales es una muestra de que la razón está imperando sobre la intuición y el ser humano moderno en su educación recibe el producto de este rompimiento entre el hombre y la naturaleza, siendo los más afectados los niños y niñas de los pueblos originarios de América portadores de una cultura de afectividad que choca con la frialdad calculadora de la educación formal que se imparte en nuestras comunidades.

La situación del predominio de la razón y la colonización mental del occidente durante siglos ha provocado que la sociedad, las organizaciones indígenas y los mismos docentes bilingües no estén en la capacidad de asumir con responsabilidad de pertinencia cultural los retos que exige la educación indígena ya que para su aplicación primeramente se tiene que descolonizar a la sociedad introduciendo en los currículos educativos los conocimientos y las ciencias aprendidas con las dos facultades humanas. Para ello hay que descolonizar al científico, al profesional, al profesor, al ciudadano, a la comunidad.

Nos atrevemos a decir que la EIB, es un frente de lucha que ni los propios dirigentes indígenas han logrado comprender. Es una herramienta que intenta revolucionar la educación rompiendo viejos esquemas coloniales de gobierno y pensamiento, y lo más fuerte intenta cambiar el viejo sistema educativo cimentado en la competitividad y el tener en un sistema basado en el Comunitarismo.

CAPÍTULO 2

LA EDUCACIÓN INTERCULTURAL BILINGÜE EN ECUADOR

2.1. Breve historia de la EIB en los Andes y América Latina

2.1.1. Educación Pre-Inka

Por tradición oral se sabe que todos los pueblos pre inkas tenían como fundamentos social de importancia la educación de sus hijos e hijas, esta variaba de un pueblo a otro, de una cultura a otra. Cada pueblo disponía de una lengua, de una sabiduría, de una espiritualidad y de una cultura material y espiritual diferentes, maduras de acuerdo a su realidad geográfica y percepción. El sistema educativo estaba a cargo de las personas mayores tanto para hombres y mujeres. A los hombres se les enseñaba las habilidades para la agricultura, la ganadería, la caza y la pesca, inclusive las habilidades para ciertas actividades como los tejidos, bordados, construcción, medicina, espiritualidad, lengua, las costumbres, música, bailes, artes, artesanías, etc. Con estas habilidades los pueblos asentados a lo largo de la Sierra ecuatoriana lograron un nivel avanzado en su desarrollo. Mencionamos brevemente algunos de ellos.

Ubicación de la línea imaginaria Ecuador o latitud 0 en la cima del monte Katikilla, en Quito.

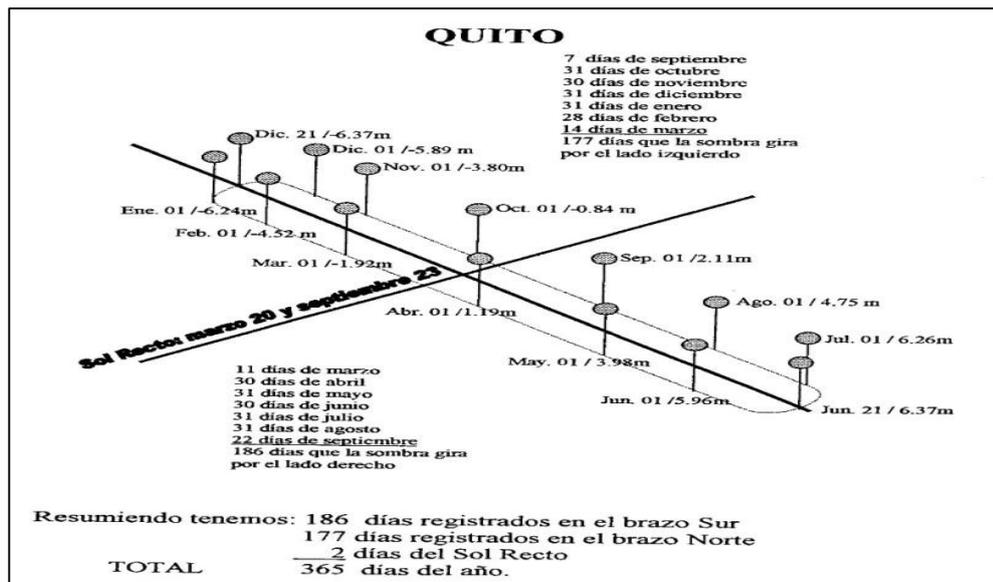


Figura 2. Ubicación de la línea imaginaria Ecuador o latitud 0 en la cima del monte Katikilla, en Quito. Fuente: G. Guayasamín, año 2013.

Astronomía. En la astronomía lograron la identificación, ubicación y sacralización de la mitad del mundo 500 años antes de la presencia de los inkas, es decir hace 1000 años a la actualidad y 800 años antes de los sabios geodésicos franceses que nos habla la historia de los vencedores. Inclusive mediante mediciones por satélite de la actualidad se ha llegado a comprobar que la ciencia de los sabios geodésicos franceses no logró la exactitud que consiguieron nuestros antepasados.

Alimentación. Lograron una extraordinaria variedad de alimentos, cuyos avances son únicos en el mundo, ninguna cultura de ningún continente ha producido tal variedad de alimentos y medicinas. Quizá América aportó al mundo con un 60% de los alimentos, muchos de ellos, como la papa y el maíz, hasta salvaron a Europa de la muerte por hambruna.

Medicina. Los pueblos prehispánicos lograron un avance extraordinario, muchos de ellos comparables y quizá hasta superiores a la época actual. Por ejemplo se sabe que se practicaban la trepanación de cráneos con fines medicinales, se sabe que utilizaban algunas plantas como la coca, el floripondio, el tabaco, y la belladona como anestésicos, algo que la ciencia médica europea recién empezó a utilizar en los tiempos posteriores a la guerra civil de estados Unidos. Decíamos que la ciencia médica indígena hasta puede ser superior a la ciencia médica moderna porque la medicina ancestral, trata al cuerpo como un todo integral y no fragmenta en células, tejidos y órganos como la medicina convencional.

Metalurgia. El platino es un metal muy difícil de obtener por la compleja tecnología requerida y una altísima temperatura para conseguirla, tal complicada es su tecnología que la ciencia moderna, recién a inicios del siglo XX pudo conseguirlo, pero si nos vamos al Museo del Banco Central en Quito encontramos objetos de platino elaborados por la cultura La Tolita, de la región Sierra Norte. Estos pequeños ejemplos para evidenciar de que la educación preinka, inka y prehispánica quizá eran mucho más desarrolladas que la europea en 1492 y quizá hasta a la actual. Esta situación con la presencia inka mejoró notablemente, ya que el inka tampoco era como cuentan los historiadores criollos de invasión, dominio e imperialismo, comparada con los romanos europeos.

Desde antes de los inkas se inició la EIB, por la necesidad de comunicación y relación entre los pueblos. Quizá todos estos valores educativos fueron aprendidos por los inkas, quienes aplicaron con éxito en la conformación de una sociedad más unida de la antigüedad en un espacio denominado Tawantinsuyu, la tierra de las cuatro regiones del mundo.

2.1.2. La Educación Inka

Según Valcárcel, en los tiempos del inkario ya existió un modelo sistemático de crianza de los hijos que estaban a cargo de varios especialistas encargados de enseñar los caminos de iniciación cultural, eficiencia técnica y responsabilidad moral. Entre ellos estaba el amauta que era el dominador de los secretos cognoscitivos del pueblo kichwa y siempre será conocido como el maestro o yachachik, que desplegaba sus enseñanzas en el yachay wasi o centros del saber. Actividad parecida la realizaban los arawik o los poetas, quienes eran los depositarios de miles de canciones y poemas que sacaban a relucir en los momentos festivos delante de los altos líderes y pueblo presente, willak uma, por su parte era el conocedor de la liturgia religiosa, de la didáctica esotérica del culto. Conocía las épocas de las festividades, los ayunos y las ceremonias propias del momento. Uno de los factores que predominó en el aprendizaje de los niños fue el ejemplo de los padres y la familia en el proceso de crianza, elemento que aportó en una educación eficaz del individuo preparado tanto para desenvolverse dentro de la comunidad como dentro de su ámbito individual.

La población joven masculina se concentraba en el yachay wasi o casa de la sabiduría y la población joven femenina lo hacía en el akllawasi o la casa de las elegidas. “En estos lugares se utilizó uno de los medios de transmisión del conocimiento que fue la enseñanza del runa shimi, igual importancia tuvo la enseñanza de la música para la iniciación literaria, la poesía y el teatro”. (Valcárcel, 1961, pág. 31)

2.1.3. El nacimiento y sus cuidados

Según este autor el proceso educativo era por edades. Explica que no había distinción de castas en la formación del niño en el hogar, igual era el proceso que pasaban los nobles y los del pueblo. Al nacer la criatura era bañada en agua fría y generalmente agua puesta al sereno y envuelta en mantas y asegurada con una larga faja que le

impedía al recién nacido todo movimiento. Esta operación era repetida diariamente, pero no se le bañaba la cabeza para que la mollera no se resfríe. Estos baños eran para que los niños se acostumbren al frío y se fortalezcan sus cuerpos. La envoltura con mantas y faja respondía a que el niño en su intento por quedar libre fortalecía los músculos de sus brazos y su cuerpo. Siempre se les acostumbraba a colocarlos en hamacas y nunca solamente en los brazos de la madre porque si así se lo hacía, los niños quieren estar solamente en los brazos de la madre. Se le alimentaba solamente tres veces al día, para ello la madre le amamantaba en la mañana, al medio día y en la noche. Después de alimentarlo no se le daba nada aunque llore para evitar que se críen hambrientos, sucios o enfermizos y prevenir malas consecuencias futuras. Este modo de criar a los niños fueron aprendidos de los animales que solamente dan de lactar a sus crías en ciertos momentos del día y no continuamente. La madre criaba personalmente a su hijo sin utilizar nodriza alguna, cualquiera que fuese su rango social, a excepción de padecer alguna enfermedad. Durante el tiempo de la lactancia la madre se abstenía de tener relaciones sexuales porque el sexo, según los incas, modificaba la composición alimenticia de la leche materna, por ello durante este tiempo la madre realizaba una dieta en alimentos nutritivos y livianos con el fin de recuperar la normalidad requerida para continuar siendo apta para la fertilidad.

El niño no comía nada hasta que se seque la leche de la madre, así se evitaba las enfermedades. Fiel a la costumbre de no tenerle en brazos al niño, se cavaba un hoyo en el suelo y allí se le ponía al niño conjuntamente con juguetes para que se entretenga. Cuando el niño empezaba a gatear el niño tenía que amamantar de rodillas en el suelo sin estar en el regazo ni en los brazos. La madre le trataba con aspereza al niño desde su nacimiento. Daban a luz sin partera en la mayoría de los casos. Esta forma de actuar de la madre tanto con el niño como consigo mismo era por la exigencia de educar al ser humano desde la cuna y preservarle la salud, la opinión generalizada de ese tiempo era que si a los niños se les consiente con demasiada blandura corren el peligro de que se conviertan en anárquicos y caprichosos, pero por otro lado si se les criaba con demasiada crueldad pueden ser avasallados y destruidos fácilmente, por eso siempre se buscaba un término medio, es decir que los niños salgan fuertes y animosos para la guerra y sabios y discretos para la paz (Valcárcel, 1961)

2.1.4. La educación en los centros del saber

A los jóvenes se les instruía en toda clase de conocimientos que los ayuden a elevarse hasta lograr el desarrollo corporal y espiritual necesario y en el mayor de los casos lograr una superación más allá de lo normal, es decir un desarrollo de las ciencias de la superación humana en busca del diálogo y la armonía entre el ser humano y el universo.

En el primer año se enseñaba el runa shimi. En el segundo año se realizaba el aprendizaje religioso, la realización de ceremonias y la liturgia andina de toda ocasión con su entendimiento e interpretación simbólica. En el tercer año se les iniciaba en el conocimiento de los kipus, conocimientos importantes de la política y el gobierno con su administración. Y en el cuarto año se enseñaba la historia y el arte militar. En este tiempo se tomaban las pruebas respectivas para evaluar el aprovechamiento por medio de un examen que podía contar con la presencia de los familiares del educando.

El trato durante la enseñanza no era severo, pero si existía algún problema la sanción se aplicaba con absoluta justicia para todos. Se permitía los azotes una vez al día solamente en la planta de los pies, pero estos azotes no debían ser más de 10 azotes. En el caso de que el maestro exageraba en su castigo sufría un fuerte castigo ya que se le cortaba la mano derecha por abusivo.

El ejemplo fue otro determinante básico para la formación del estudiante en el tiempo incásico, la enseñanza del maestro era un testimonio vivo de su vida dentro de la comunidad que obligaba a sus aprendices a imitarlo. El maestro se convierte en el modelo a ser imitado forjando de esta manera nuevas generaciones con los valores del que enseña. Con esta metodología se impartió con especial interés la filosofía moral, con la que atacaron frontalmente y con mucha severidad los vicios de índole social y nociva para la formación de nuevas generaciones. De la misma manera la formación religiosa daba lugar a una severa iniciación para un conocimiento fundamentado en la práctica de ritos, sacrificios principales y secundarios. Los maestros decisivos en esta rama fueron los ancianos por su experiencia y sabiduría.

La mujer por su parte era orientada hacia la vida hogareña o hacia el servicio religioso. La vida matrimonial giraba en torno a la actividad familiar. La mujer no

era educada para suplantar al hombre en las actividades diarias sino para ser el complemento necesario y así cerrar el círculo familiar de manera integral entre la presencia del padre con su actividad de producir la comida de la familia, la madre con su misión de cuidar la alimentación del hogar y ayudar al padre en la producción del sustento y los hijos en el apoyo constante y el nexo de unión de la familia. (Valcárcel, 1961)

El Kipukamayuk. Representó el órgano principal del almacenamiento de datos estadísticos mediante colores, nudos y formas convencionales, siendo imprescindible como guardián de un saber esotérico y constante hombre a quien se le podía consultar cualquier cosa. Su formación requería de una transmisión especial. Este personaje recibía el conocimiento en una versión oral intransferible e individual, para ello contaba con su habilidad y memoria personal excepcional para memorizar los datos con capacidad de transmitir la información sin margen de errores de una generación a otra. Algo parecido hacía el kipukamayuk numérico que a más de los colores y nudos manejaba el conocimiento almacenado en su memoria. El recuerdo ayudado por nudos y colores permitía almacenar los conocimientos y recordarlos con precisión.

Los chasquis. Fueron mensajeros y comunicadores, corrían por la red de los caminos inca a grandes velocidades. Desde niños eran seleccionados para luego trabajar como chasquis. Debían poseer cualidades especiales más allá de la habilidad de correr muy rápido, tenían que tener un físico muy atlético y los pulmones particularmente buenos para convertirse en miembro de los equipos de relevo de mensajería, del cual la comunicación del Imperio Inca dependía de ellos. La formación de los chasquis implicaba correr y escalar montañas. Sus piernas tenían que ser particularmente fuertes como también los dedos de los pies, los cuales eran ligeramente abiertos, necesarios para sujetarse en las superficies irregulares. Sus pulmones se desarrollaban mucho para así poder respirar correctamente, eran de las pocas personas en el Imperio que se les permitía masticar hojas de coca para que soporten el frío. El noble inca y los amautas o maestros son probablemente las únicas personas autorizadas para masticar hojas de coca, ya que los hacían menos vulnerables al frío, al hambre, al cansancio y la sed. (Departamento de Cultura, 2013)

Los mitmak. Estos tenían la misión de sustituir a grupos de pobladores que demostrasen rebelión para contribuir de esta manera la pacificación de las zonas peligrosas para el inka. Para ello recibían la instrucción especializada en una especie de espionaje y fortaleza física-espiritual muy rigurosa.

La educación en el inkario fue un factor muy importante porque de esta manera se preparaba al individuo para la vida. Cabe señalar que el deber superaba al derecho, algo que parece absurdo en nuestros tiempos en donde valoramos más el derecho que el deber. Otra de las características básicas de la educación incaica fue la especialización polifacética, es decir a más de ser militar, sacerdote, amawta, mamakuna, religiosa o cualquier función, tenían que esas personas aprender a la perfección otras tareas como la agrícola, ganadera, médica, etc.

La educación masculina en los tiempos inkásicos también abordó los problemas de la educación femenina. La mujer formó parte de la sociedad como un miembro imprescindible y complementario de la familia, así como el amawta representó la máxima caracterización del hombre del saber, la mamakuna fue el elemento rector de la educación femenina. El amawta desempeñaba sus enseñanzas en el Yachaywasi y las mamakuna por su parte con las mismas características de severidad formaban a las mujeres en el difícil arte de aprender a afrontar las responsabilidades para la vida, tomando como punto de partida las actividades propias de la mujer que en su vida práctica servirían para complementar la actividad del hombre, por lo tanto la unión del hombre y la mujer era imprescindible. (Departamento de Cultura, 2013)

Los pedagogos inkas. Esta educación contó con un marcado sentido cívico y ético. Se trató de formar seres humanos con responsabilidad social en cuya personalidad predomine una sentida visión de los deberes antes que de los derechos. Fruto de esta pedagogía surgió un hombre mesurado, práctico, frugal y productivo para la comunidad y capaz de bastarse a sí mismo frente a los problemas que su vida le planteó. Para esto siempre se apoyaba en una previa exploración de los gustos del futuro hombre o mujer conociendo sus inclinaciones. Esta educación no culminaba con el tiempo que el individuo estaba dentro del yachay wasi o aklla wasi, sino que continuamente era motivo de inspección por parte de los ancianos que impedían de esta forma caer en errores por exceso de confianza o de negligencia, cuyas consecuencias siempre eran las aplicaciones de sanciones justas e inmisericordes.

El estudio de la crianza de sus hijos que los pueblos originarios desarrollaron en el pasado es una pauta para la cimentación de la educación bilingüe en nuestras comunidades de hoy. El análisis de la crianza de los niños en la época incaica nos da la oportunidad de conocer nuestra profunda realidad pedagógica como punto de partida para la formulación de propuestas de un modelo pedagógico más acorde a la historia y la realidad de nuestros pueblos. Cabe resaltar que la forma tal como se criaba a los niños y que corresponden a la época incaica, no son ajenas a la realidad de nuestras comunidades.

2.1.5. La Educación Bilingüe en el Ecuador y Latinoamérica

Podríamos manifestar que la interculturalidad en la vida y en la educación era un factor conocido por los pueblos indígenas, los conquistadores españoles no estuvieron en la capacidad de comprender esta diversidad, quizá hasta la actualidad persiste esta incapacidad en la sociedad ecuatoriana. En tal virtud, los conquistadores por su ignorancia nunca llegaron ni siquiera a soñar la validez de los conocimientos que encontraron en estas tierras y si por la fuerza de las circunstancias lograron conocerlas, las tildaron de fenómenos satánicos o sortilegios creados por el diablo en su mentalidad oscurantista de la edad media europea. Por esta razón valiosos aportes que pudieron dar mayores luces al mundo se perdieron frente al fanatismo civilizador y eurocentrismo de los conquistadores. Se impusieron dogmas religiosos e ideológicas europeas tratando de borrar todo vestigio de la civilización indígena. Se quemaron códices en Centroamérica y kipus en los Andes, asesinaron o quemaron vivos a los amawtas, sabios y curanderos acusándoles de practicar saberes del diablo e impusieron un sistema de esclavitud corporal, mental y espiritual que aún permanece en las vivencias de los ecuatorianos y de toda Latinoamérica.

Desde 1492 con la conquista y colonización de América, la educación asumida desde los intereses de Europa ha jugado un papel importante como herramienta de dominación y colonización mental de América, tan profunda es esta colonización, que recién en los últimos años del siglo XXI hemos iniciado a hablar de la descolonización mental de que América es víctima, situación que ha servido para blanquear al mestizo y al indígena para borrar todo vestigio de identidad. La educación básica comienza con los primeros intentos de evangelización de las comunidades indígenas especialmente en la región otavaleña, los frailes franciscanos

quienes por órdenes de la Iglesia Católica y la Corona española hacen esfuerzos enormes por dar a entender la doctrina cristiana a los nativos del nuevo mundo. Detrás de este impulso de adoctrinamiento estaba vivo el interés político y económico de acondicionar a los indígenas a la producción de recursos y ganancias económicas muy importantes para la manutención de la empresa colonizadora. Con la llegada de los españoles y el establecimiento del corregimiento de Otavalo a manos del adelantado Sebastián de Benalcázar en 1537, se identificó que la lengua del Inca era muy poco conocida y se hablaba una lengua propia de la región. Tras la persistencia del uso de la lengua propia se estableció como lengua franca el Quechua, facilitando así la implementación de la doctrina cristiana. Para estos fines de colonización se pensó en la diversidad cultural, como factor decisivo en la política de la Corona Española para apoderarse de los recursos y medios disponibles de los habitantes del nuevo continente. “La religión fue el medio por el cual se logró enseñar y por la fuerza unos valores culturales que irían transformando la cosmovisión de los pueblos originarios con el fin de volverles esclavos y llenar las arcas de la corona”. (San Félix, 1988, pág. 178)

Luego de la imposición a sangre y fuego de los primeros 100 años, y amparados en normas emitidas por reyes y Papas católicos que desconocían a nuestros ancestros, la educación fue presentada como una obra benéfica en manos de los distintos sacerdotes y misioneros que habían sido enviados junto con los conquistadores. “Se presentó como caridad cristiana la necesidad de civilizar a los salvajes, a través de la enseñanza de la doctrina católica y del castellano, pero antes discutieron durante muchos años si los naturales de estas tierras tenían alma y si podían ser considerados como seres humanos” (Consejo Regional Indígena de Colombia-CRIC, 2011, pág. 56)

Con estas características según esta historia recopilada, la educación en América jugó un papel para desintegrar culturalmente y para penetrar ideológicamente en las mentes de los pueblos indígenas, con la cual consiguieron expropiar los territorios indígenas, evangelizar y cristianizar civilizar al indígena para apropiarse de las riquezas naturales existentes en esos territorios como ha ocurrido en la Amazonía ecuatoriana con la penetración de los salesianos para abrir paso a las compañías petroleras.

En los tiempos de la conquista española los españoles se dieron cuenta que el idioma kichwa era una lengua muy extendida en estas tierras, por ello, como mecanismo de estrategia para obtener más información del paradero de los tesoros y de las luchas de resistencia, algunos enseñaron el español a los intérpretes originarios, de quienes se valieron para las primeras comunicaciones, actitud que responde a la imposibilidad de aprender los idiomas autóctonos ya que su egocentrismo de superioridad y su codicia nunca les permitió entender las lenguas en su real magnitud. En la colonia los idiomas originarios y el kichwa se transformaron en lenguas vencidas y sujetas a extinción, pero ante la universalidad del kichwa en gran parte de los Andes, los españoles decidieron colonizar y esclavizar al andino corporal y espiritualmente con su propio idioma, función que fue promulgada por la Iglesia, cuyos prelados realizaron los catecismos y los documentos de evangelización cristiana en kichwa, iniciando a recopilar y estudiar las palabras y la gramática que con el tiempo se han transformado en los primeros documentos lingüísticos y diccionarios que tenemos sobre esta lengua oral. En este sentido cabe señalar que los verdaderos difusores y universalizadores del kichwa fueron los españoles y no los inkas como se especulaba hasta hace poco. Pero esta situación de documentación del kichwa no cambió de ninguna manera la condición social, política, económica y cultural de sus hablantes porque pasaron a depender en todo aspecto de la voluntad de los españoles y criollos, quienes inculcaron el desprecio a su cultura y sus orígenes como mecanismo de dominio, dando como resultado el apareamiento del término YANKA-SHIMI o lengua que no vale o lengua que no sirve.

Si estas se pueden llamar escuelas, entramos en el campo de las instituciones coloniales que permitieron la educación intercultural desde la imposición de la religión y cultura europeas. En lugares estratégicos se implementaron estas formas de colonización en donde se impuso la cosmovisión europea. Las primeras escuelas en América Latina vinieron con la colonización. Los europeos organizaron colegios para los hijos de la nobleza indígenas y de los caciques, y ya en ellos las lenguas indígenas comenzaron a ser utilizadas como idiomas de educación. En ellas se enseñaba en latín, en castellano y en uno de los idiomas indígenas considerados por el régimen colonial como lenguas generales. Esto ocurrió, por ejemplo, en México y en el

Perú, cuando en colegios como los de Tlatelolco y de Quito o Cuzco los niños y jóvenes indígenas aprendían a leer y recibían instrucción en la doctrina cristiana por medio de la lengua que mejor manejaban el náhuatl o el quechua y también a través del castellano y del latín. “A finales del siglo XVIII, con el advenimiento de los movimientos emancipadores, las lenguas indígenas fueron proscritas por la Corona española, y esa incipiente práctica bilingüe se abandonó y se optó por una educación en castellano”. (Serrano, 2009, pág. 221)

Resaltamos que en esta etapa aparecieron algunos indígenas como Kaspikara, Chusik (Eugenio Espejo) y otros quienes lograron insertarse en el sistema mediante el acceso a la educación para los blancos, lugar desde donde lucharon por poner en alto la valía de los pueblos andinos a través de su arte, su literatura, sus conocimientos que inclusive sirvieron de base para los criollos para su toma de conciencia y planificar la independencia de España.

En los tiempos de las luchas por la independencia americana, El anhelo criollo de independizarse de sus progenitores españoles con un marcado desprecio a su origen indígena, agravó la situación del kichwa. En los tiempos de las guerras de la independencia, comunidades enteras fueron arrancadas de sus lugares donde habitaban para servir de cargueros de armamentos, municiones, cuidadores de vituallas y otros menesteres de los hacendados, llegando en algunas ocasiones a ser utilizados como fuerzas de choque en las luchas. En esta condición el kichwa se degeneró mucho más por el contacto continuo con el idioma español aunque también influyó en el español.

Desde los inicios de la República, los distintos gobernantes del Ecuador, nada hicieron por mejorar las condiciones de los indígenas. De la misma manera el idioma kichwa continuaba siendo el yanka-shimi de los indios. En este contexto los hacendados nunca permitieron al indígena acceder a la educación porque podría ser un peligro para la República. Esta situación de opresión generó varios levantamientos masivos que fueron sofocados a sangre y fuego. Entre uno de estos levantamientos ocurridos en demanda de una situación más justa para los indígenas, y uno de los más grandes del país, fue liderado por Fernando Daquilema Hatun-Apak

en la provincia de Chimborazo, rebelión que fue aplastada por el ejército ecuatoriano bajo las órdenes del presidente Gabriel García Moreno.

La situación del kichwa y sus hablantes no cambió su situación de lengua tiempos de la modernidad, la reforma agraria, el Ecuador petrolero y la democracia. Como ejemplo de esta realidad podemos citar a la hacienda San Vicente en el cantón Otavalo, predio que en los años 70, pasó a pertenecer al Ilustre Municipio de Otavalo, Entidad que al igual que los patronos anteriores, siguió haciendo trabajar a los comuneros de Kotama como peones sin salario alguno bajo las órdenes de un funcionario que se llamó Julio Jaramillo, que desempeñaba el papel de mayoral y administrador. Situación de maltrato que motivó la organización de la comunidad, quienes protagonizaron la lucha y recuperación de las tierras en el Norte del Ecuador.

En esta etapa algunos andinos ingresaron a los centros de alfabetización y centros educativos con las consecuentes marginaciones y humillaciones por parte de los profesores y los alumnos mestizos, situación que a la larga aportó al fortalecimiento de la identidad, así como también de los primeros intentos por estudiar y oficializar el idioma kichwa en el país.

Por ello no es gratuito que una de las mayores agencias de penetración ideológica y política del Occidente – la GTZ, se haya encargado en toda la región andina de propiciar este tipo de educación, de hecho hubieron desde el inicio intelectuales indígenas, que consideraban se debía remarcar que el sistema que se estaba creando era un sistema de educación indígena intercultural bilingüe; pero esta particularidad que se reflejaría en un texto de carácter histórico “Ñukanchik Yachay” de Luis Montaluisa en el que se denomina Educación Indígena Intercultural Bilingüe – EIB y en la que igualmente se traslucen los ejes centrales del proyecto político indígena, pero esto para nada estaba en los planes de la GTZ, y aquí empieza el largo camino de concesiones, en la necesidad de acoplarse al Estado y a los organismos de gobierno mundial, en la necesidad de salir adelante con la reivindicación propuesta; así nace la EIB, mutilada y bajo la rectoría de la GTZ y del MEC.

Más aún en los estratos burocráticos del Ministerio, traspasar en lenguas originarias los contenidos ideológicos y culturales del sistema dominante camuflado y/o asociado a los llamados contenidos científicos. Este proceso en los prácticamente 20

años de existencia de la EIB, no ha cesado de darse, se ha morigerado, ha habido grandes avances en la recuperación de la lengua, la cultura y la sabiduría así como la ciencia y la tecnología indígena, pero ha sido mayor el peso de las estructuras oficiales, de la occidentalización forzosa de una inmensa población indígena, vía escuela hispana o por la presión social y económica capitalista.

De igual manera el MOSEIB con amplias aperturas a la participación de las comunidades, padres de familia, profesores y estudiantes en el quehacer educativo, así como con una mejor proyección pedagógica y didáctica; no deja de ser un modelo de aula; en los cuales la educación en el trabajo y de carácter poli-técnica, no es ni siquiera una meta a alcanzarse. En este acoplarse a la institucionalidad del Estado y abrirse a las ONGs internacionales, prácticamente la DINEIB, se mantuvo ausente de los grandes levantamientos del movimiento indígena liderado por la CONAIE. Pues de manera obligada o por el propio compromiso institucional con el MEC, la DINEIB era la gran ausente en estas jornadas, así como permanente era la crítica de la dirigencia indígena sobre este ausentismo y los niveles de burocratismo que se veía ya aflorar en esta instancia, que seguía reclamándose para el proyecto político de los pueblos indígenas.

Esto consideramos es el mayor costo que ha debido sufrir el movimiento indígena en su acercamiento al poder del Estado, haber perdido la hegemonía sobre un vasto movimiento indígena por la disputa de los espacios de poder. En este proceso ha habido igualmente fervientes mandos medios y una amplia base de profesores y líderes comunitarios que en diferentes momentos han tratado de revertir estas condiciones y que a veces lo han logrado estableciendo modelos y paradigmas de una vocación de servicio y entrega a la causa noble de la educación y enseñanza de la niñez y la juventud indígena y campesina. Pero, el peso del sistema ha sido mayor; e igualmente ha conspirado en estas buenos deseos y acciones, la péfida injerencia de las grandes agencias llamadas de desarrollo, pero que encubren manifiestamente un solo y gran proyecto político que es el de mantener las condiciones de dominación y explotación de los pueblos del tercer mundo; y, de esta manera estas agencias provistas con el rótulo de la cooperación humanitaria, del desarrollo sostenible o de apoyo técnico, y sus brazos ejecutores en el ámbito educativo, en forma de institutos y universidades, han mantenido las condiciones de oscurantismo e ignorancia, disfrazadas como ciencia, o simplemente han cumplido el papel de desviar la

conciencia insurgente del movimiento indígena; o, como bien lo dice Katsa: “la reproducción de los mismos esquemas mentales y marañas intelectuales de la educación colonizaste occidental” (Cachiguango L. E., 2012)

Siguiendo la historia podemos decir que la presencia protagónica andina en la vida política del Ecuador en reclamo de cambios estructurales del estado y la educación intercultural bilingüe se inicia a partir de los años 1990, con el levantamiento masivo efectuado en el tiempo sagrado del Inti Raymi, que hizo tambalear el sistema establecido. Este movimiento no solamente trajo la presencia del runa olvidado por el tiempo y la historia, sino también sus valores materiales y espirituales como el runa shimi, hoy conocido como kichwa, que poco a poco ha ido reclamando su espacio perdido, y que hoy por hoy ha sido considerado como uno de los idiomas oficiales del estado ecuatoriano. Si bien es cierto que esta oficialización del runa shimi o kichwa era una deuda histórica con nuestros orígenes que pertenecen a este país.

La presencia del runa shimi o kichwa como una lengua viva que se mantiene enraizada en la intimidad de las comunidades hablantes desafiando los intentos sofisticados para su desaparición, en los últimos años ha provocado una lenta pero constante toma de conciencia de la sociedad que en medio de una alienación constante y permanente ha tenido que asumir esta realidad, siendo motivo de estudios y análisis lingüísticos aislados pero continuos por parte de algunos organismos oficiales. Su condición de lengua oral ha tenido que ser reactualizada como lengua escrita y para ello se ha tenido que investigar, sistematizar y potenciar su uso en testamentos oficiales como la Educación Bilingüe y finalmente en la Dirección Nacional de Salud de los Pueblos y Nacionalidades Indígenas. Los estudios lingüísticos del runa shimi o kichwa ha dado curso la unificación y aprendizaje-enseñanza del idioma, pero es necesario ir un poco más allá de la traducción realizando análisis interpretativos y elevando el nivel de reflexión que solamente se puede llegar a través de esta lengua, es decir recuperar la sabiduría andina de la salud, la cultura, la tecnología, la economía, la política, la educación y la espiritualidad.

El kichwa a pesar de ser considerado como idioma oficial en Ecuador, aún se mantiene como lengua solamente de uso de los kichwa hablantes por el permanente menosprecio y marginación producto de la colonización mental vigente en nuestra

sociedad. Dentro de este panorama aparecen los reclamos de una educación intercultural bilingüe, que responda a las realidades culturales de las comunidades indígenas. Las luchas constantes de: Dolores Cacuango, Tránsito Amaguaña, Jesús Gualavisí, Juan de Dios Quishpe, César Muñoz Mantilla, Celso Fiallos y otros líderes y lideresas indígenas tenían como objetivo central la educación indígena, un reclamo que desde la conquista hasta la actualidad no ha dejado de ser insistente. Nacen desde la necesidad en algunas comunidades de poder dar educación a los menores con una perspectiva que valore la cultura propia, y donde era necesario generar herramientas desde lo cual para poder asumir un autonomía enfocada a la autodeterminación de los pueblos como derecho fundamental. Impartir la lengua materna desde la infancia se comenzó a considerar desde comienzo del siglo XX, como una prioridad para las comunidades indígenas de este país y latinoamericana.

... por ejemplo, los estudios realizados en las décadas de los años 20 y en los 30 en México en el contexto del experimento desarrollado con jóvenes, en su mayoría bilingües, de pueblos indígenas diferentes a quienes se los formó como «intermediarios culturales entre la nación y sus comunidades» ; aquellos estudios relacionados con la enseñanza del castellano como segunda lengua, mediante el método directo, entre 1911 y 1930; y los llevados a cabo en el Perú en las décadas del 1910 al 1930 sobre la escritura de las lenguas quechua y aymara y sobre su utilización en la educación de la población vernáculo hablante. Trabajos como éstos y otros más desarrollados en la Escuela Normal de Puno y en el Instituto de Experimentación Educacional de la misma ciudad fueron publicados en la revista La escuela moderna, que comenzara a aparecer en 1913, y en otras revistas del sur peruano. (López, 1998, pág. 322)

El caso ecuatoriano contó con la experiencia previa que impulsó la educación bilingüe desde el esfuerzo de mujeres comprometidas con su papel de educadoras y de indígenas, como lo fue Dolores Cacuango, en los años 30, que con el apoyo de señoras de Quito estableció su escuela en Cayambe, provincia de Pichincha, y que luego las madres Lauritas llevaron como experiencia a Imbabura. En estas escuelas trabajaron maestros indígenas de las mismas

comunidades utilizando la defensa de la tierra hasta que la última escuela dejó de funcionar con la Junta Militar, en 1963. (Conejo, 2008, pág. 66)

2.1.6. Educación Bilingüe Compensatoria

Según esta modalidad se planteaba en una visión de buscar nivelar a todos los niños y jóvenes, en cuanto a una misma educación y para lo cual el bilingüismo era un mecanismo que permitiría acercar a estudiantes de diferentes contextos culturales. Entre 1952 y 1981 funcionó el Instituto Lingüístico de Verano, que en esta corriente buscó implementar el bilingüismo para la labor evangelizadora en varios países de Latinoamérica incluyendo al Ecuador, en donde las lenguas nativas sirvieron para hacer llegar a los pueblos indígenas el mensaje de la Biblia. Para cumplir con sus objetivos llevó a cabo acciones de investigación lingüística, utilización de la lengua materna en la educación y formación de maestros indígenas. La política lingüística estuvo caracterizada por el mantenimiento de la escritura en base a dialectos de un mismo idioma o de la imposición del dialecto más prestigiado en otras zonas geográficas. Las Escuelas Radiofónicas Populares del Ecuador –ERPE- fueron una iniciativa del Obispo de Riobamba, Monseñor Leonidas Proaño, en 1964 comenzó desde Chimborazo y Pichincha una serie de radiodifusiones en donde se concientizaba desde la lengua materna y con el paso del tiempo esta visión se ha ido transformando por el interés de las comunidades y pueblos indígenas, que han buscado medios de implementar una educación acorde con los intereses y necesidades propias de cada grupo cultural. (Conejo, 2008)

2.1.7. Educación Bilingüe de mantenimiento y desarrollo

En la década de los años 70 se dio una transición en donde se comenzó a concebir la importancia de concebir la consolidación del entendimiento de la segunda lengua como medio de poder entender la educación de mejor manera. Estudios, investigaciones y el interés ahora gubernamental buscaba que a los grupos culturalmente diversos se les impartiera una educación acorde a la lengua materna y al aprendizaje de una segunda lengua. Este fue un movimiento a nivel de toda Latinoamérica donde Perú y México fueron los países que llevaron la delantera. Se comenzó entonces a reflexionar sobre la necesidad de realizar ajustes y cambios en

los programas curriculares con adaptaciones a la enseñanza bilingüe. Esta misma reflexión llevó casi simultáneamente a otra, la necesidad de trascender el plano lingüístico y modificar substancialmente el currículo escolar para acoger los saberes, conocimientos y valores tradicionales de los pueblos indígenas, en cada caso. Con ello se buscaba, de un lado, responder a las necesidades básicas de aprendizaje, y, de otro, acercar aún más la escuela a la comunidad y a la vida cotidiana de los sujetos a los que pretendía servir. De esta forma, la educación en áreas indígenas se fue convirtiendo en algo más que una educación bilingüe y fue adquiriendo cada vez mayor calidad, producto tanto de la reflexión curricular e indígenas en su conjunto en la gestión e incluso en el quehacer educativo. (Serrano, 2009)

2.1.8. La Educación Bilingüe en Otavalo.

En Otavalo, a partir de la década de los 50 y 60 los indígenas comenzaron a comerciar con artesanías a otras regiones y países, lo cual generó una bonanza que habría de crecer con el tiempo y que permitió a muchos comuneros, adquirir tierras y propiedades tanto en el centro urbano como en las zonas rurales.

Así mismo se comenzó un ciclo de comercio a otras partes del mundo que desembocó en la posibilidad de entender otros medios geográficos y culturales desde la experiencia propia, dando una apertura en la visión del mundo para entender las relaciones entre las culturas. En este movimiento migratorio se puede entender así la cultura del otro para poder volver a recuperar muchos de los espacios políticos y sociales que se habían perdido anteriormente. Como ejemplo podemos resaltar la elección de Mario Conejo Maldonado, como primer alcalde indígena de Otavalo. Ya en 1994, con los avances del movimiento indígena a nivel nacional, el proceso de concientización y el creciente reconocimiento de los indígenas en la sociedad, Mario Conejo preveía que dentro de diez años los indios controlarían el poder político de Otavalo. Luego de la formación de Pachakutik en 1995, Conejo fue lanzado como candidato a alcalde y, a pesar de no triunfar, se sintió un aire de victoria en el apoyo electoral que el movimiento obtuvo. Una vez electo alcalde en el 2000, la estrategia de Mario Conejo para enfrentar el clientelismo y el paternalismo han sido la participación ciudadana en los procesos de toma de decisiones. (Lalander, 2009)

Desde la participación ciudadana por parte de representantes de las comunidades y organizaciones sociales, la DINEIB asumió unos compromisos y unas líneas de

acción que desde lo indígena, y con sus dificultades, establecería las prioridades en cuanto a la implementación de la EIB. El desarrollo de un currículo adecuado para todos los niveles y modalidades de la EIB según el autor Raul Moya (1998) expone:

- El diseño de modalidades educativas.
- La producción de materiales pedagógicos de acuerdo con criterios lingüísticos, sociales y culturales adecuados.
- El impulso de una política lingüística de unificación escrita de las lenguas indígena.
- La planificación, dirección y ejecución de la EIB, en coordinación con el Consejo Nacional de Desarrollo, CONADE, y las organizaciones indígenas.
- El desarrollo de instrumentos normativos, administrativos, etc., para hacer eficiente la ejecución de la EIB.
- La organización de los establecimientos de la EIB en los niveles pre primario, y medio.
- La organización y ejecución de los procesos de capacitación y formación de los recursos humanos para la EIB a nivel nacional.
- La dirección y organización de los Institutos Pedagógicos Superiores Interculturales Bilingües. (pág. 188)

2.1.9. Definición de la Educación Intercultural Bilingüe - EIB

Para Muñoz, La Educación Intercultural Bilingüe es aquella visión de entender la educación desde la pluralidad étnica dada en una región, nación y territorio, y en donde se busca implementar herramientas de juicio a los estudiantes para poder desenvolverse en los medios culturales de su cotidianidad. Se define como la capacidad de un individuo a manejar la lengua y los aspectos de las culturas en las que se vive, siendo el caso típico las relaciones interculturales entre mestizos, indígenas y afroamericanos. La forma de entender al otro puede determinar el tipo de relaciones que la EIB es un modelo que busca enseñar a las personas a desenvolverse en medios sociales culturalmente diversos. Es de tan gran magnitud esta visión de la educación en el contexto latinoamericano que se comienza a pensar a la EIB como un cambio radical en las mismas políticas públicas y estatales, en la concepción misma de la naturaleza de la población. Convertida en política pública, la

educación indígena se vincula con la reforma educativa nacional y otras reformas del Estado. De hecho, la educación indígena pública apuesta por la reforma institucional porque pretende dar más poder a los actores locales, quienes perciben actualmente las reformas como pérdidas, de modo que una interrogante de fondo es: ¿quién es el actor social de la educación intercultural bilingüe? ¿Docentes indígenas, directores, supervisores o la comunidad? Pero lo interesante de la situación es que se perfila como necesaria la posibilidad de alianza entre actores sociales externos e internos.

“Además, enriquece con el enfoque intercultural las demás políticas sociales: medios de comunicación, justicia, administración”. (Muñoz, 1998, pág. 53)

Por definición en las sociedades humanas nos encontramos con el multilingüismo como situación imperante. Y se habla de educación bilingüe porque es permanente la coexistencia de diferentes lenguas en un territorio dado. Esta multitud de lenguas en convivencia también se refieren a sistemas culturales diferenciados que coexisten, y que demarcan la identidad de un pueblo desde el reconocimiento de similitudes, diferencias y de la relación de pertenencia con el territorio, el cual es resultado de la historia y experiencia de cada pueblo y sociedad.

La Declaración Universal de Derechos Lingüísticos 1996 establece que comunidad lingüística es toda sociedad humana que, asentada históricamente en un espacio territorial determinado, reconocido o no, se auto identifica como pueblo y ha desarrollado una lengua común como medio de comunicación natural y de cohesión cultural entre sus miembros. La denominación lengua propia de un territorio hace referencia al idioma de la comunidad históricamente establecida en este espacio. (Salazar, 2009, pág. 43).

De establecer relaciones entre las culturas que permitan un entendimiento mutuo de los valores que una y otra cultura posee, vive y transmite en la práctica. Esta interculturalidad implica que los individuos tengan una conciencia plena de los elementos que determinan la personalidad y expresión que cada persona tiene por su origen e identidad. Entre mayor conocimiento se tenga de ese otro diferente, se podrá tender puentes entre grupos diversos para que en conjunto construyan una sociedad mejor y más equitativa.

La interculturalidad implica también el reconocimiento de los valores e identidad propia, para así poder llegar a entender realmente desde el reconocimiento, la diferencia con los otros en un ámbito de respeto y comprensión. La interculturalidad se origina de la filosofía del pluralismo cultural, y va más allá del enfoque sociocultural y político del multiculturalismo al poner mayor atención a la intensa interacción que de hecho hay entre las culturas. (Salazar, 2009, pág. 45)

2.1.10. Datos de la realidad escolar indígena

La EIB en el contexto indígena está en una etapa de transición, entre la tradición y la innovación. Esto se debe al momento político por una parte, en el cual se busca compensar desde este modelo a las poblaciones menos favorecidas que han sufrido exclusión y desigualdad por siglos. Esta realidad se refleja en las aulas donde los niños y niñas indígenas atraviesan la dificultad de que el modelo en transición esté actualmente buscando alternativas metodológicas que permitan una pedagogía aplicada al entorno escolar con sus particularidades. Los alumnos están entonces en el medio de una corriente que busca las reivindicaciones sociales y culturales desde la EIB, y de una serie de políticas que buscan asistir a los menos favorecidos con una educación que busca estar en armonía con el contexto cultural. (Valiente, 2010, pág. 195)

Es necesario resaltar que la intención de que la EIB cumpla con su papel redentor ante las comunidades indígenas no se cumple en su totalidad, pues varias dificultades ya mencionadas no permiten que este ideal se materialice en la práctica. El consenso entre los actores sociales y el gobierno no ha sido, a nivel latinoamericano, una realidad puesto que los intereses políticos, particulares y regionales impiden que la participación ciudadana sea efectiva en este tema, desde la posibilidad de tomar decisiones autónomamente en cuanto a los programas curriculares y la aplicación de la EIB. Así, problemas fundamentales de la educación indígena subsisten y permanecen sin solución, a pesar de los cambios paradigmáticos. Me refiero a problemas tales como las metodologías de enseñanza de la lengua materna y segunda lengua, la construcción étnica de la escuela bilingüe, el diseño de los contenidos

curriculares, el fomento de la autoestima e identidad étnica y la revitalización de las lenguas minoritarias.

En Latinoamérica contamos con la situación de que aproximadamente hay, entre 40 y 50 millones de habitantes indígenas, concentrados en su mayoría en México, Perú, Ecuador y Bolivia, teniendo otros países una menor presencia indígena como lo son Chile y Colombia. Esta realidad determina la forma e intensidad con la que se establecen políticas públicas en cada país, en relación con la educación y los diferentes modelos de EIB que históricamente se han venido implementando. (Muñoz, 1998).

Una de las situaciones de mayor incidencia en la implementación de la educación a todo nivel en Latinoamérica es la pobreza, cuya presencia es cada vez mayor entre las poblaciones indígenas ya que gracias a la exclusión y desigualdad sociales, carecen de oportunidades y acceso a participar de las economías locales y regionales.

En la mayoría de los casos los altos índices de pobreza entre la población indígena corresponden a la división de la sociedad desde lo económico, lo político y lo social, como lo son el caso de México, Perú y Bolivia. Así también en el caso de los países con mayor presencia indígena, Ecuador, Perú y Bolivia, los niveles de analfabetismo están alrededor del 40%, cifra alta que refleja la dimensión del trato en educación con respecto a las poblaciones indígenas. (Muñoz, 1998, pág. 182)

La realidad escolar lingüística en las comunidades indígenas latinoamericanas se caracteriza por que la adopción del castellano ha sufrido una serie de modificaciones, en cuanto a que la influencia de las lenguas maternas locales ha introducido en el habla transformaciones fonéticas y morfológicas.

En Guatemala, el castellano coexiste con 24 lenguas indígenas: 22 de ellas provienen del tronco mayense, el garífuna es afrocaribeño, Igualmente, en Colombia se encuentran 64 idiomas indígenas y dos criollos; en México, 56 lenguas; en Bolivia, 30; en Brasil, 170; en Paraguay, 5 lenguas indígenas, además del guaraní. En el Perú, se

tienen dos importantes lenguas andinas: el quechua y el aimara; y 40 lenguas en la Amazonia, pertenecientes a 16 familias lingüísticas. Buena parte de esas lenguas y familias lingüísticas trascienden las fronteras nacionales en territorios que lindan con Ecuador, Colombia, Brasil y Bolivia. (Muñoz, 1998, pág. 184)

2.1.11. La Educación Intercultural Bilingüe a nivel institucional.

A partir de las reivindicaciones logradas por los movimientos indígenas en Latinoamérica desde la segunda mitad del siglo XX, se fue consolidando como proceso la implementación de una educación bilingüe, acorde con las necesidades de las poblaciones marginadas. Experiencias dadas en México, Perú, Bolivia, Guatemala, Ecuador y Colombia fueron construyendo lo que en algunas partes se llama Educación Bilingüe Intercultural EBI, o la Etnoeducación, como procesos institucionales que desde el gobierno fueron planteando políticas públicas en respuesta a las exigencias de los movimientos indígenas. Así en dichos países se ha buscado implementar una educación a la enseñanza bilingüe, pues se ha sentido la necesidad de impartir, desde las leyes vigentes y los respectivos derechos culturales que tienen los individuos en el marco constitucional. Aunque en un inicio estas propuestas nacieron de organizaciones indígenas, en el contexto de la lucha política, podemos ver que se dio un proceso de institucionalización de estas propuestas, gracias a la visión de los diferentes gobiernos de entender estas necesidades y de generar alternativas educativas. (Muñoz, 1998, pág. 184)

En el Ecuador se caracteriza por el reconocimiento colectivo de las nacionalidades indígenas que ocupan el territorio y que como antes se dijo, estas nacionalidades rebasan la tercera parte del total de la población uso de los dispositivos de la cultura

propia para lograr el bienestar en la vida comunitaria y de la mano de la concepción de plurinacionalidad, en donde se enmarca y plantea la convivencia intercultural no solo de los pueblos indígenas sino desde la incidencia de las luchas del movimiento indígena, para que la educación se imparta de manera bilingüe y en donde la segunda lengua sea el castellano, gracias al contexto pluricultural y multiétnico de este país. Esta manera de concebir la educación es el resultado de un proceso histórico donde se ha buscado reducir las desigualdades sociales que la herencia colonial ha dejado hasta el presente.

En este territorio coexisten 14 nacionalidades indígenas, una nacionalidad no indígena considerada como mestiza por el Estado, 18 pueblos indígenas, un pueblo afroecuatoriano y un montubio. En este marco se plantea el *sumak kawsay* como una propuesta que busca dejar de lado y definitivamente aquellos rezagos de la colonización que existen actualmente. Un buen vivir que sólo es posible en cuanto se concibe la necesidad de hacer también de los demás grupos como afroecuatorianos, mestizos y montubios en una visión amplia de entender a la sociedad desde sus integrantes. La plurinacionalidad a pesar de haber sido concebida desde los pueblos y organizaciones indígenas, no es un proyecto político diseñado solamente para los indígenas, es pensado para toda la sociedad ecuatoriana.

La plurinacionalidad es para la transformación de las estructuras capitalista del Estado moderno colonial, también va en la dirección de cambiar la situación de desigualdad, discriminación y pobreza que sufre no solo la población indígena, sino también muchos segmentos de la población afrodescendiente, montubia y no indígena del país. (Vacacela & Cartuche, 2012, pág. 16)

El modelo capitalista occidental, desde su nacimiento, ha mantenido una visión claramente antropocéntrica y androcéntrica, ensalzando al hombre como centro del universo y relegándole a la naturaleza a un simple medio para la producción y satisfacción de las necesidades humanas. Concepción que se profundizó a partir del siglo XVIII con el desarrollo de las ciencias y la era de la industrialización. En este medio de exclusión y dificultad con acceso a los recursos y a las oportunidades de

poder ejercer la autodeterminación de los pueblos y el acceso a la economía del sistema capitalista, se trata de implementar el modelo de EIB con el fin de dar cobertura a la población ecuatoriana y de acuerdo a las necesidades socioculturales de la población la cual se distribuye de la siguiente manera:

Según el Censo 2010, de 14,5 millones de ecuatorianos, 7% son indígenas, 7.2% afroecuatorianos, 7.4% montubios, 71.9% mestizos y 6.1% blancos. Hasta hoy en el Ecuador no hay consenso general sobre el número de hablantes de estas lenguas y en algunos casos tampoco de la ubicación geográfica de los mismos, hecho que se ha acentuado con los flujos migratorios incrementados desde los años 90 (...) Así, según la Confederación de Nacionalidades Indígenas del Ecuador, CONAIE, la población indígena del país alcanza el 40% a 45% de la población nacional (SIISE, 2002), mientras que para investigadores como Chiodi (1990) es de un 25%, 15% para Ortiz (1992), y 5,3% para el Proyecto de Desarrollo de los Pueblos Indígenas y Negros del Ecuador, PRODEPINE. (Vacacela & Cartuche, 2012, pág. 29)

De acuerdo a datos del 2009 del Instituto Interamericano de Derechos Humanos, en Ecuador se hablan 12 lenguas indígenas, contando con una población de 1.626.350 habitantes en su mayoría kichwa hablantes. Ya que el interés del estado se ha enfocado en que en cada territorio se utilicen las lenguas vernáculas de acuerdo con el contexto sociocultural, el Ministerio de Educación en su Acuerdo 0112-1993 establece el modelo de Educación Intercultural Bilingüe el programa curricular para la educación básica, en donde el estado asumió unas responsabilidades concretas: Primero, garantizar la continuidad de la educación intercultural bilingüe para todas las culturas indígenas, independientemente del número de miembros que las integran, y para todos los niveles y modalidades del sistema educativo. Segundo, utilizar las lenguas de las culturas indígenas como lenguas principales de educación y el español como lengua de relación intercultural en todos los niveles, subsistemas y modalidades. Y tercero, asignar los fondos necesarios para la implementación y desarrollo de la educación intercultural, incluyendo gastos de investigación, producción de material didáctico, impresión, cursos de formación y remuneraciones del personal docente y administrativo.” (Salazar, 2009)

La Constitución Política de 1983 reconocía la importancia y el derecho que cada pueblo tiene de usar su lengua en su territorio. Así y con el paso de los años se consolidó la creación de la Dirección Nacional de Educación Indígena Intercultural Bilingüe DINEIB la cual se encargaría del desarrollo de programas curriculares acorde con las realidades socioculturales y del uso de las lenguas maternas como medio de fortalecer las culturas locales, entre otras directrices antes mencionadas. La DINEIB (se le suprimió una entonces funciona desde 15 Direcciones Provinciales de Educación Intercultural Bilingüe –DIPEIB- desde donde se busca tener un control y coordinación interinstitucional en la implementación de la EIB.

En los años 90 se reformó la Ley de Educación permitiendo a la DINEIB nuevos alcances: En 1992 se reformó la Ley de Educación, confiriendo a la DINEIB la autonomía técnica y administrativa para la EIB. Desde entonces hasta 1997 esta decisión política significó la consecución de presupuesto autónomo, planificación y desarrollo de la EIB a cargo de autoridades propias, mecanismos de administración y supervisión exclusivos de la modalidad, procesos de elaboración de textos, organización curricular, capacitación de docentes, etc., a cargo de la misma DINEIB. De otro lado, el movimiento indígena logró negociar con el gobierno que la elección de la figura del Director Nacional de la DINEIB contara con el aval de las organizaciones indígenas por su nivel de representación en el movimiento popular.” (Moya, 1998, pág. 211)

Se está planteando ahora la necesidad de que la EIB no solo sea impartida en áreas rurales sino también en centros urbanos, por la relación que se da a nivel de trabajo entre indígenas y mestizos en contextos ciudadanos. Pero se suma además que la actual crisis de la EIB en el Ecuador responde a taras burocráticas que desde la restringida gestión y la mala administración por parte de individuos poco comprometidos con su papel social, no permiten un crecimiento en la visión y cobertura de la EIB en el país.

También hace falta la preparación de materiales, el equipamiento de las instituciones y la capacitación de los docentes en este camino de implementar la EIB de manera integral. La gran meta es lograr el mejoramiento de la calidad educativa dentro de la misma modalidad

bilingüe, para lo cual será preciso dejar de lado cualquier sesgo de los vicios y defectos de la vieja educación en castellano, que tanto se criticó por su falta de coherencia y eficacia. (Moya, 1998, pág. 211)

Si bien es cierto que el Estado ecuatoriano ha aceptado aunque de mala gana oficialmente la educación bilingüe, diferimos abismalmente en la concepción sobre la aplicación de esta educación. Por su parte el estado aplica la educación bilingüe con los mismos contenidos programáticos de la malla curricular oficial, agregando algunas horas de enseñanza del idioma kichwa (mucho menos que el idioma inglés), dando trabajo a los profesores indígenas.

En primera instancia la educación intercultural bilingüe no debe ser solamente para los pueblos indígenas, tiene que ser para todos los ecuatorianos, esto significa la reestructuración del sistema educativo a nivel nacional, la construcción de nuevas mallas curriculares de los contenidos educativos, la investigación y adaptación de los saberes indígenas al sistema educativo oficial, el aprendizaje de los ecuatorianos y ecuatorianas de por lo menos una lengua indígena, a más del castellano.

Esta es el principal desafío para las organizaciones, comunidades y los gobernantes. Aceptar a la EIB, ya que es cambiar las estructuras del sistema establecido, situación que poco o nada están dispuestos a ejecutar. Las experiencias de la institucionalización y burocratización de la Educación Bilingüe, Salud Intercultural y el cierre de la Universidad Intercultural de las Nacionalidades y Pueblos Indígenas Amawtay Wasi. En el Ecuador nos dan a entender que la interculturalidad aún no es un diálogo de culturas sino la imposición del más fuerte con propósitos integracionistas como forma de exterminio cultural en pleno siglo XXI.

CAPÍTULO 3

NOCIONES GENERALES DE LA PEDAGOGÍA RUNA

Se debe entender que la crítica situación de la educación en Ecuador responde al momento histórico y político en el cual vivimos y que influye la implementación de modelos pedagógicos en la aplicación de la EIB. Desde esta perspectiva, la influencia de multitud de actores sociales ha aportado a que se constituya desde la legislación una serie de medidas y normas que permitan, que la realidad social de individuos y pueblos no hispano hablantes sea lo que determine los lineamientos o bases de la EIB. Así, el gobierno nacional propuso una serie de estrategias en concertación con variados actores y lo cual resultó en las líneas de acción para la DINEIB en 1988, con los siguientes puntos:

- Desarrollar un currículo apropiado para diseñar modalidades educativas acordes con las necesidades de la población indígena.
- Promover la producción y utilización de materiales didácticos de acuerdo con los criterios lingüísticos pedagógicos y sociales adecuados.
- Velar por la aplicación de una política lingüística que tome en cuenta un sistema de escritura unificada para cada lengua basado, en lo posible, en el criterio fonológico.
- Planificar, dirigir y ejecutar la educación intercultural bilingüe, en coordinación con el CONADE y con las organizaciones de las nacionalidades indígenas del Ecuador.
- Dirigir, orientar, controlar y evaluar el proceso educativo en todos los niveles, tipos y modalidades de la educación intercultural bilingüe. Las organizaciones participarán según su representatividad.
- Coordinar con las demás direcciones nacionales las informaciones provenientes de las direcciones provinciales interculturales bilingües relativas a la implementación y ejecución del currículo, las investigaciones y evaluaciones relacionadas a la educación intercultural.
- Desarrollar, implementar y evaluar las acciones de educación para la salud conservación del medio ambiente y bienestar estudiantil.
- Desarrollar, implementar y evaluar programas y proyectos educativos para el desarrollo de las comunidades indígenas.

- Organizar los establecimientos de educación intercultural bilingüe en los niveles pre-primario, primario y medio.
- Formar y capacitar profesores y demás recursos básicos para la educación intercultural en los diferentes lugares del país.
- Dirigir, organizar y orientar la educación de los institutos pedagógicos bilingües. (Conejo, 2008, pág. 69)

La concepción de la pedagogía dio un salto al concebir a los seres humanos que están en el proceso de formación. Así se piensa la importancia de involucrar a la familia como parte vital del medio en el cual crece el alumno, ya que de esta influencia depende que el vínculo entre los integrantes de una familia se mantenga fuerte y sólido como parte de ese proceso propio de aprendizaje del individuo. Se busca entonces establecer y fortalecer ese vínculo entre la institución educativa, la familia del alumno y la comunidad, con el fin de hacer del proceso pedagógico algo incluyente, que lleve a los involucrados a acuerdos para la eficaz labor educativa, y con el beneficio para los alumnos. Por tal la crisis actual tiene que ver directamente con la antigua forma de entender la educación y con las nuevas maneras de aplicar modelos en el contexto intercultural. Debido, entre otras causas, a la tradición establecida, y a la ausencia de referentes que permitan optar por otras alternativas de educación, gran parte de la población indígena se ha habituado a creer que el único medio válido para mejorar sus condiciones es a través de la adopción del castellano y del abandono de la lengua nativa, aun cuando el sistema no se preocupa de enseñar la lengua española a la población que habla un idioma materno diferente. (Conejo, 2008)

Desde esta perspectiva han surgido aportes enormes para la implementación de modelos pedagógicos en el contexto intercultural ecuatoriano. Cuando antes se utilizaba a la educación como un medio de opresión y desigualdad, ahora la situación ha dado la vuelta, pues ahora aquellos que eran dominados tienen el poder y la oportunidad de acceder a una educación de mayor calidad de lo que antes se podía, logrando así y gradualmente el mejoramiento en las condiciones de vida de los integrantes de comunidades indígenas. También se centró la atención en la necesidad de formar a todo nivel a los docentes con procesos de capacitación que, por una parte ayudaran a entender los diferentes contextos de una sociedad

multicultural, y por otra parte, el aprendizaje y refuerzo de las lenguas maternas como forma de poder atender la demanda de educación en comunidades indígenas que nos son hispano hablantes.

Rompiendo con la unicidad de las disciplinas, se plantea los estudios de lengua indígena, historia del pueblo indio, literatura andina, ciencias de la vida, la medicina indígena, sumado a los conocimientos universales, la tecnología y por ende el acceso también al inglés como una estrategia de acceso a otros espacios culturales . Los talleres de trabajo, las tareas agrícolas, las instituciones, las reuniones, las mingas, las plantas, los animales, los sitios ceremoniales, los ríos, las montañas son espacios y laboratorios de aprendizaje; el espacio físico del CEC debe tener todos los espacios que conforman un hogar, tales como un espacio de trabajo, cocina, animales, un lugar de descanso, de juego, de lectura, de pintura, de música, entre otros. (Conejo, 2008)

3.1. Dificultades y retos

La implementación de la EIB en el contexto ecuatoriano nos obliga a tener en cuenta muchos factores, que influyen de manera determinante tanto en la acción del docente como en la del alumno. Teniendo en cuenta el proceso histórico que nos ha llevado a la situación actual, es a la vez necesario tener presente las condiciones políticas, administrativas e institucionales que en la marcha conforman la implementación de la EIB en el territorio nacional. Ante todo se debe tener en cuenta el difícil tema del trabajo educativo en contextos interculturales, en donde la diversidad y la diferencia entre comunidades, grupos y culturas, hacen necesario una serie de adaptaciones al proceso pedagógico para que en su implementación se esté generando una labor comprometida y acorde a las necesidades y condiciones del contexto cultural. (Moya, 1998)

Desde la experiencia de los autores, como indígenas de la región de Otavalo y de nuestro contacto con el sistema educativo, debemos sumar además que entre las dificultades y retos presentes para la implementación de la EIB con sus objetivos y propuestas, nos encontramos con que desde las mismas directivas de la DINEIB y del Ministerio de Educación se profesa un discurso de rescatar y mantener las lenguas maternas cuando en la práctica todo esto se queda en las palabras. Se exige a

los indígenas a que aprendamos y hablemos las lenguas del mestizo, el castellano y en una segunda instancia el inglés, pero a los mestizos y blancos no se les exige el aprendizaje del kichwa, siendo una lengua generalizada a lo largo de la sierra y selva ecuatorianas, situación que ahonda la exclusión y marginación en la que vivimos la gran mayoría de la población.

La mayor dificultad que se puede mencionar aquí es que los objetivos y lineamientos de la EIB desde la DINEIB en el papel tienen muy buenas intenciones, e hicieran creer que a nivel de estas instituciones del estado se tiene claro el papel de hacia dónde debe ir la EIB. Ahora la realidad en las comunidades y en los contextos escolares es otra. Hay una gran distancia entre la realidad sociocultural de las aulas de clase y la implementación de políticas públicas, en una Educación Intercultural Bilingüe con todo lo que esta noción implica.

Entre otras dificultades se puede hablar de la falta de preparación y capacitación de los docentes para las realidades culturales diversas, lo que se puede verificar con la gran cantidad de docentes alejados de la realidad intercultural actual y en muchos casos, con un desconocimiento total o parcial del medio en el que ejerce su labor pedagógica. También, existe una falta de interés político por permitir procesos autónomos por parte de los docentes e instituciones para las adaptaciones a lo local, y donde la creatividad se restringe a programas curriculares en la mayoría de los casos alejados de las necesidades y condiciones de las comunidades indígenas. La reciente formulación de estas políticas que se puede decir que desde mediados de los años 80, no ha tenido el impacto esperado porque, por una parte no hay procesos de socialización enfocados a las personas que necesitan de estos conocimientos y del estado actual de la normativa y sus reformas vigentes. Y por otra parte no se tienen las bases o conocimientos para entender los alcances de la EIB en toda su expresión, no sólo en los cuerpos docentes sino también en las instancias administrativas.

Con los recientes cambios en el estado ecuatoriano donde las competencias de las instituciones públicas se están redefiniendo constantemente, hay temas de la administración que se quedan por fuera del interés del momento y se desvanece en el aire la posibilidad de articular y armonizar a los diferentes estamentos involucrados en la

implementación y regulación de la EIB en Ecuador. (Moya, 1998, pág. 190)

Quizá uno de los peores errores que se ha cometido a lo largo de más de 20 años de existencia de la Educación Intercultural Bilingüe en el Ecuador ha sido la nula investigación y sistematización de los saberes de crianza de los niños y niñas en los Pueblos y Nacionalidades indígenas. Quizá se puede decir que se han hecho intentos y hasta sistematizaciones parciales, pero todos ellos siempre estuvieron orientados desde una estructura mental occidentalizada y por lo tanto su aporte a la verdadera reivindicación, recuperación, revitalización y aplicación en el sistema educativo ha sido, como dijimos, inexistente. Se podría argumentar que el MOSEIB es una recuperación de esas sabidurías, pero en realidad no recoge la esencia e identidad indígena en la educación.

La imposición de un sistema educativo ajeno siempre tuvo su funcionalidad en el blanqueamiento del mestizo y en el amestizamiento del indígena por sus contenidos bien intencionados para mantener un sistema colonialista y dependiente. En la actualidad si bien la Educación Bilingüe representa una alternativa revolucionaria hacia un cambio de conciencia emancipadora, esta colonización mental impide asumir la verdadera identidad de los pueblos latinoamericanos. Por ello es necesario repensar y reformular la direccionalidad de la educación en los andes, considerando el pasado, situándonos en el presente y proyectarnos al futuro desde la óptica teleológica, ontológica y pragmática, considerando como punto de partida la orientación del porqué y para qué de la educación.

El contexto andino, en particular, tiene su filosofía, su visión del mundo, de la tierra, del hombre y del ayllu o familia, que constituyen el motor fundamental de la educación de sus hijos, así como la psicología andina es dinámica, el hombre andino, por ejemplo, no descansa un minuto, gran parte de su tiempo lo tiene activo no sólo corporalmente, sino mentalmente, son hábitos formados en la zona; de igual forma se caracteriza en su sobriedad al decir, exactitud en la imagen, precisión en la observación, persistencia en el esfuerzo, lealtad, permanente deseo de renovación. Ante esta realidad ya no se puede seguir las huellas de la educación occidental moldeada a su estilo. No hay pedagogía que encaje, por tanto se hace imprescindible el planteamiento y nacimiento de una nueva concepción pedagógica, que oriente y

fundamente la educación en estas realidades, que lo nombraremos con el nombre de Pedagogía Andina, basados en la psicopedagogía, filosofía y culturas andinas. (Zarate, 2010)

Esta ausencia de la Pedagogía andina no es porque no existe, sino porque hasta la actualidad no se ha realizado una investigación endógena desde un sentir indígena. Si bien es cierto que la recuperación de esta pedagogía era trabajo de quienes lideraron y lideran el sistema educativo bilingüe, pero que lamentablemente no se ha logrado cristalizar esta realidad debido a factores como:

- Quienes hacen la EIB están formados dentro del sistema educativo tradicional, en donde fueron adoctrinados en los esquemas de las pedagogías establecidas y por lo tanto no se interesan en la recuperación de las herramientas aún vigentes para la formación de los niños y niñas.
- La asesoría pedagógica extranjera bajo la tutela de la GTZ de Alemania (hoy GIZ) si bien es cierto que aportó un buen tramo del camino, pero la fomentación de una política de integración del estado y el apoyo silencioso de las ONGs consiguieron debilitar el horizonte original de las luchas indígenas.
- La EIB desde un inicio nunca contó con suficientes recursos ni pedagógicos, ni económicos, ni humanos de parte del estado ecuatoriano con un fin muy sutil y práctico: desprestigiar la educación indígena como justificativo para reimplantar la misma educación hispana y destruir los años de lucha de los pueblos indígenas y en esto cayeron hasta las mismas organizaciones indígenas que politizaron al sistema con fines particulares.

Nosotros en este aporte, queremos dar un bosquejo de sistematización breve sobre la existencia de esta pedagogía, muy propia de nuestras comunidades y que rivaliza a las más modernas pedagogías del mundo. En esta parte solamente apuntamos las generalidades dejando el campo abierto a nuevas investigaciones y nuevos aportes desde los pueblos indígenas.

3.2. ¿La Pedagogía Runa?

Denominamos de esta manera porque esta forma de aprendizaje-enseñanza está diseñada para formar al ser humano en su integralidad y no solamente para instruir

como ocurre con las pedagogías de la educación convencional actual. Este proceso está diseñado para formar un runa, es decir un ser humano consciente de ESTAR y con capacidad de relacionarse con el mundo para SER.

Como fundamento de esta pedagogía se puede decir la expresión: makika rurashpantin, rinrika uyashpantin, umaka yuyashpantin, shimika rimashpantin. Que traducido al castellano significa: Mientras las manos hacen, los oídos escuchan, la cabeza piensa y la boca habla. Este fundamento oral claramente evidencia que esta pedagogía no está basada solamente en la razón como ocurre con la educación convencional, sino que se fundamenta en su mayor proporción en la intuición complementada por la razón, dando al aprendiz una capacidad no solamente de entender sino de comprender, una asimilación más allá de la teoría.

3.3. Ruta metodológica.

El método de trabajo tiene como objetivo tratar de imitar, en la medida de lo posible, el entorno natural de aprendizaje de la lengua materna en este caso, podríamos decir que el español. Este proceso de aprendizaje se caracteriza por ser un proceso de ensayo error, imitativo, repetitivo, instintivo, que propicia situaciones reales de comunicación y una exposición permanente a la lengua. Igual proceso se aplicará para toda clase de aprendizajes. Aunque no es posible reproducir exactamente este entorno, se debe partir de esta idea, y adaptarla a la enseñanza de la lengua kichwa y todos los conocimientos requeridos. El objetivo es que este programa permita construir un entorno en el que solo se esté en contacto con el kichwa y su ambiente cultural, y pueda facilitar que este aprendizaje pueda darse en ambientes de comunicación reales. El programa de inmersión debe estar fundamentado en los siguientes aspectos:

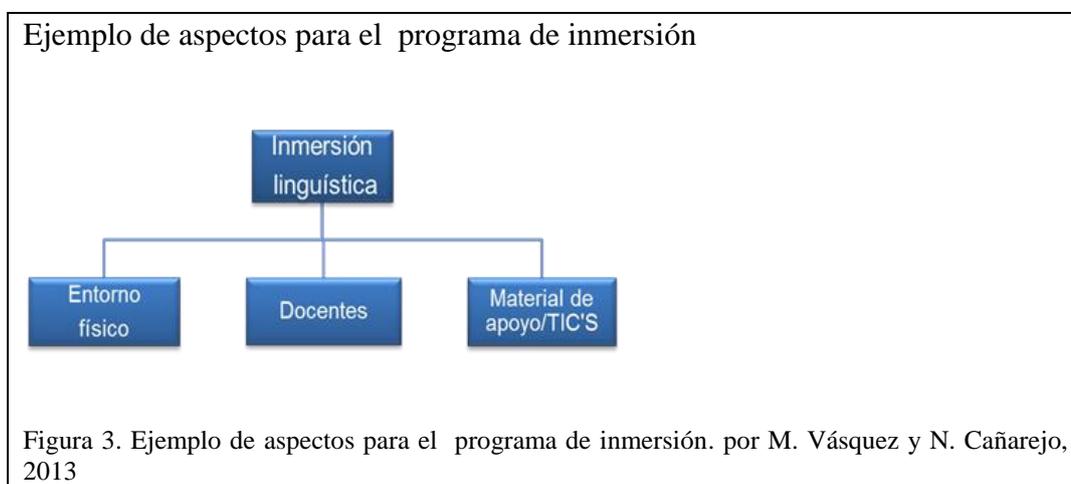
Ambiente: el estudiante debe estar rodeado de estímulos externos, tanto visuales como auditivos en la lengua materna (kichwa); el ambiente debe ser agradable y propicio a los elementos culturales del kichwa. Además, la única lengua que se puede utilizar para comunicarse es el kichwa (ver figura 3).

Docente: debe mantener un ambiente agradable, en el cual se logre un equilibrio entre las actividades grupales y las actividades dirigidas por él. Uno de sus principales objetivos es el de promover un entorno afectivo hacia la lengua y la

cultura, y entre todo el grupo. Debe incentivar la comunicación oral haciendo énfasis en la comprensión, y realizar las correcciones de forma constructiva. También, debe proponer actividades que sean cotidianas para facilitar la comprensión, participación y producción en contextos habituales para los aprendientes.

Material de apoyo: debe estar en kichwa y puede ser auditivo y/o visual (dependiendo de la etapa de aprendizaje). Pueden ser cartillas, documentales, canciones, entre otros.

Sería muy interesante poder desarrollar juegos y actividades tradicionales muy familiares para la comunidad, pero solo en kichwa.



Como el objetivo del pueblo indígena es el retorno y considera que ese camino es por medio de la reivindicación, recuperación, revitalización y normalización del uso del kichwa y las demás lenguas de las Nacionalidades y su aplicación en el sistema de educación bilingüe, es fundamental que para este proceso de enseñanza se incluya la cosmovisión andina entendida como un eje transversal. De modo que, se deben tener en cuenta las dinámicas propias de la pedagogía runa, que tienen un fuerte componente espiritual y están centradas en el método chakana. Este método está conformado por cuatro momentos de aprendizaje: Yuyana o idea, Munana o querer, Rurana o hacer y Ushana o poder, que además, se caracteriza por ser un método complementario y dual. Esta dualidad hace referencia a la proporción masculina y femenino.

COMPLEMENTO MASCULINO

COMPLEMENTO FEMENINO

Rurana- yuyana: hacer para hacer pensar. Rurana- shunku yuyana: hacer para intuir.

Rurana- munana: hacer para hacer querer. Rurana- kuyana: hacer para amar hacer.

Rurana- katina: hacer para hacer imitar. Rurana-shunku rurana: hacer para tener convicción de hacer.

Rurana- ushana: hacer para poder hacer. Rurana-yachana: hacer para conocer y Saber.

Tabla 2
Método Chakana

N°	MÉTODO CHAKANA	
	MASCULINOS	FEMENINOS
1	YUYANA: idea, pensamiento.	SHUNKU YUYANA: intuición, pensamiento del corazón.
2	MUNANA: querer, desear, anhelar.	KUYANA: amor, afectividad, pasión.
3	RURANA: hacer, practicar, ejecutar, realizar, obrar.	SHUNKU-RURANA: hacer con pasión, hacer con convicción.
4	USHANA: poder, capacidad, tener conocimiento intelectual.	YACHANA: saber, tener sabiduría.

Nota: Método Chakana, por M. Vásquez & N. Cañarejo, 2013

La enseñanza desde el enfoque comunicativo pretende que el aprendiente de una lengua y una cultura no solo pueda hablar, leer, escribir y escuchar por separado, también implica que pueda crear sentido y significado desde múltiples fuentes, imágenes, signos, textos y símbolos; ya que una lengua no es solo una herramienta de comunicación, es un instrumento para la estructuración del pensamiento e ideologías. Por esta razón, este enfoque debe estar orientado al desarrollo de las siguientes competencias:

Lingüística: hace referencia al sistema de reglas (gramática) aprendidas por el hablante que conforman sus conocimientos verbales (expresión) y le permite entender un número infinito de enunciados lingüísticos (comprensión).

Pragmática: hace referencia al uso adecuado de una lengua, lo cual le permite conocer los procedimientos no lingüísticos: las necesidades, las intenciones, los propósitos, las finalidades, etc.

Comunicativa: esta competencia implica el conocimiento de un hablante al utilizar las funciones de la lengua en situaciones comunicativas sociales.

Cognitiva: Esta aplicada en los diversos campos del saber humano propicia en el aprendiz un saber práctico-teórico enfocado más en la aplicación del conocimiento en la vida cotidiana con la capacidad de teorizar por medio de la práctica. Este conocimiento mejora el conocimiento adquirido solamente por la teoría.

Percepción: Las proporciones de la intuición y la razón requeridas para el aprendizaje permiten desarrollar en gran medida la capacidad cerebral del aprendiz, consecuentemente crea una nueva conciencia en la sociedad que aprende a utilizar todas las posibilidades que dispone todo ser humano. (Cachiguango E. , 2012)

Tabla 3.
Principales características del enfoque comunicativo

PRINCIPALES CARACTERÍSTICAS DEL ENFOQUE COMUNICATIVO	
Su principal objetivo es lograr la competencia comunicativa.	La lengua más que un sistema de reglas es una herramienta para la creación de significados.
El lenguaje es creado mediante un proceso de ensayo error.	Se hace énfasis en el significado más que en la forma.
Se hace énfasis en aprender a usar el idioma más que en aprender acerca del idioma.	La clase se centra en el aprendiz.
Promueve el autoaprendizaje. El docente suministra las estrategias para lograrlo.	El docente es un mediador y promueve la participación activa del aprendiz.
Las lecciones incluyen trabajo en grupo y por parejas.	Se introducen situaciones cotidianas de comunicación.
El currículo se planea alrededor de las funciones comunicativas de la lengua.	Se hace énfasis mayor en la fluidez que en la precisión.

Nota: Enfoque comunicativo, por M. Vásquez & N. Cañarejo, 2013

Por lo tanto, para la enseñanza del kichwa y la cultura andina en la educación se deben tener en cuenta los siguientes pasos:

1. La primera etapa debe tener énfasis en la oralidad y solo se utilizará el kichwa como medio de comunicación y enseñanza.
2. Se debe fomentar situaciones cotidianas de habla y actividades entre los aprendientes, y entre estos y el docente.

3. Las actividades de enseñanza y práctica deben tener una relación directa con los objetivos o logros propuestos para cada curso o temática.
4. El docente debe ajustar sus prácticas de enseñanza de acuerdo con las necesidades específicas de cada aprendiente, porque cada persona tiene distintas formas de aprendizaje, algunos son visuales, otros auditivos o lúdicos.
5. Las actividades de habla deben integrar la comprensión, expresión e interacción.
6. El docente debe enseñar a utilizar estrategias de aprendizaje para que el aprendiente pueda manejar su aprendizaje y ser más eficiente.
7. Como el objetivo es aprender a comunicarse en kichwa por medio de la interacción, se debe fomentar el trabajo en grupos y parejas para promover la negociación e intercambios de significados.
8. Utilizar estrategias tanto lingüísticas como paralingüísticas: repetir, parafrasear, simplificar, ejemplificar, gesticular, usar imágenes, etc.
9. El docente debe promover la afectividad, la interactividad y la autonomía del aprendiente.
10. Las actividades propuestas deben equilibrar juego y trabajo.
11. Aunque el enfoque es comunicativo, se deben integrar poco a poco y de manera didáctica las reglas gramaticales, para que el aprendiente pueda manejar la estructura de la lengua.
12. Utilizar material de apoyo didáctico como juegos grupales, música, video, radio, entre otros. Emplear el uso de las TICS.

Para este proceso, la evaluación debe ser parte fundamental del aprendizaje, debe ser una herramienta con la cual se pueda direccionar este aprendizaje. Esta metodología permite una evaluación inmediata y una corrección en los hechos porque la práctica direcciona y re-direcciona el aprendizaje. Otro aspecto que se debe tomar en cuenta para aplicar esta estrategia educativa es el conocimiento del maestro sobre la cultura, la mentalidad y la lengua de los aprendices, porque solamente de esta manera el maestro puede ejecutar las distintas fases de la metodología. De allí que el perfil

adecuado para la aplicación de esta metodología sean los propios indígenas quienes conocen y manejan el código cultural o sea la estructura mental de los educandos. De la misma manera la dramatización, la pantomima, los gestos y otros lenguajes comunicativos propios de la cultura son los factores determinantes para el éxito de la aplicación.

Para esta aplicación tiene que ser en el campo de la vivencia, en el terreno de los hechos, si esto no es posible, tiene que realizarse ambientes educativos de acuerdo a las áreas del saber cómo: literatura, matemáticas, ciencias naturales, lenguaje y comunicación, arte, espiritualidad, etc.

La idea de la EIB, por lo menos desde la visión indígena, es la enseñanza de la ciencia misma en el idioma propio, capaz de que el idioma kichwa esté a la misma altura de las demás lenguas como el castellano, el inglés, etc. Pero, debido a factores que hemos anotado en páginas anteriores la EIB solamente se ha limitado a ciertas horas de enseñanza del idioma. Además cabe recordar que esta enseñanza del kichwa también es una tremenda equivocación tal como se lo está haciendo en la actualidad que consiste en aprender escribiendo. No en vano señalamos que la educación convencional es una educación anti-natura porque enseña las cosas escribiendo cuando esta cuestión de manera natural es al final. La enseñanza de un idioma también tiene sus cuatro fases que encajan completamente al proceso metodológico como el chakana que hemos señalado anteriormente, cuyos pasos son: escuchar, hablar, leer y escribir.

Con estos breves comentarios sobre la Pedagogía y la Metodología Runa dejamos un campo abierto para que los distintos investigadores indígenas y no indígenas, profesores bilingües y científicos sociales puedan estructurar de mejor manera esta herramienta que sin lugar a dudas aportará en gran medida al sistema educativo del mundo.

CAPÍTULO 4

GENERALIDADES DEL PUEBLO OTAVALO, COMUNIDAD DE KOTAMA Y EL DIAGNÓSTICO DE LA IMPLEMENTACIÓN DE LA EIB EN EL CECIB “LUIS ULPIANO DE LA TORRE”

4.1. Marco geográfico histórico y cultural del pueblo Otavalo

El cantón Otavalo está ubicado en la provincia de Imbabura, región norte del Ecuador. Tiene una superficie de 528 kilómetros cuadrados. Se encuentra a 110 kilómetros al norte de la ciudad de Quito.

Altitud y clima: Hay diferencias altitudinales, desde los 1.100 m.s.n.m., en la zona de Selva Alegre, hasta los 4.700 m.s.n.m., en el cerro Imbabura. La temperatura promedio es de 14 grados centígrados.

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

Población: 90.188 habitantes (43.368 hombres y 46.820 mujeres). El 44,3 por ciento de la población total está asentada en el sector urbano y 55,7 por ciento en el sector rural. (Municipio de Otavalo Gobierno Descentralizado, 2010)

Tabla 4.
Datos generales del cantón Otavalo

PROVINCIA	Imbabura
CANTÓN	Otavalo
REGIÓN	Sierra norte
CABECERA CANTONAL	San Luis de Otavalo
ALCALDE	Soc. Mario Hernán Conejo Maldonado
SUPERFICIE (km2)	Urbana: 82,10; Rural: 424,37; total cantón
TOTAL DE POBLACIÓN	110.461

Nota: Otavalo. Fuente: Gobierno Municipal / www.gmo.gov.ec, año 2010

Otavalo posee la riqueza de una multitud de comunidades indígenas que viven en las zonas rurales, por lo cual se da una gran diversidad cultural y a la vez se da gran una

interacción entre estos diversos grupos. Aunque es general el uso de la lengua kichwa entre las comunidades indígenas, existen adaptaciones y usos particulares por zonas y por afinidades culturales, ya sea comunidades de la región otavaleña. Esta gran diversidad y cantidad de comunidades están ubicadas por lo general en territorios ubicados a una altura desde los 2.500 hasta los 3.000 metros sobre el nivel del mar. En este sector de la sierra norte, nos encontramos con unas condiciones climáticas que lo pueden caracterizar como Clima Templado Cálido, en donde el verano y el invierno se turnan, con cambios fuertes de temperatura, caracterizados por altos niveles de humedad y lluvias, con un clima tropical con abundancia de fuentes de agua, quebradas, cascadas y lagunas. La cordillera no es tan elevada como en la región central de los andes. La cordillera de los Andes atraviesa al Ecuador por dos largos brazos, uno al occidente y otro al oriente –también llamada la cordillera real- entre los cuales se forman valles y hoyas que han permitido el asentamiento de poblaciones humanas, el desarrollo de cultivos, y el aprovechamiento de diferentes pisos térmicos para la explotación de recursos y para el intercambio de bienes con habitantes de otras regiones.

Mapa Político del Cantón Otavalo

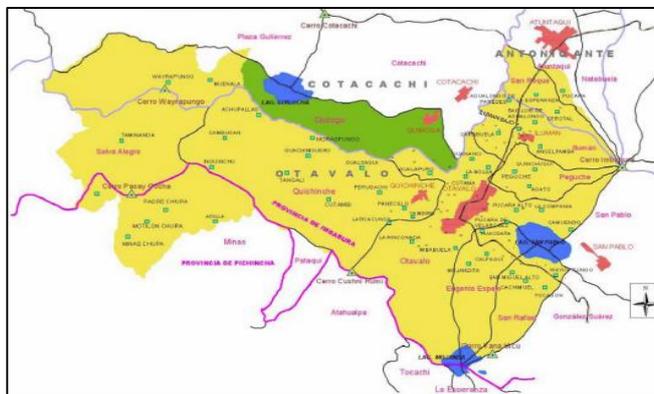


Figura 4. Mapa Político del Cantón Otavalo. Fuente: Andrés Fernando Tafur Gudiño, año 2009

Otavalo se caracteriza por estar al abrigo del volcán Imbabura, y podríamos ubicarlo entre una serie de cerros que son muy importantes en cuanto a la cosmovisión andina de esta zona, las mismas que se limitan al norte y nororiente está ubicado el volcán Imbabura, al noroccidente el cerro de La Bolsa, y más al occidente el cerro de Kotama. Al sur y al sur-occidente, estando la Laguna de San Pablo en las faldas del volcán Imbabura,. Desde el extremo norte hacia el sur del

cantón, se cuenta con 9 parroquias las cuales comprenden la mayor cantidad de la población y comunidades indígenas de la región Otavaleña: San Juan de Ilumán, Dr. Miguel Egas, Quichinche, Selva Alegre, San Pedro de Pataquí, Eugenio Espejo, San Rafael de La Laguna, González Suárez, y San Pablo. En el contexto de la ocupación de estos territorios por parte de poblaciones humanas, las condiciones son ideales por varios motivos. La gran cantidad de nutrientes dada en los suelos permite una agricultura y su desarrollo, a lo que se suma que se aprovechan varios pisos térmicos en la explotación de recursos, y lo cual permite una variedad de productos para el intercambio con otras regiones. (San Félix, 1988, pág. 201)

4.2. Los antiguos pobladores de Otavalo

Aunque en la actualidad todavía es un misterio el conocimiento preciso, sobre el origen de las poblaciones ecuatorianas, algunas referencias pueden ayudar a entender un poco cómo se pobló esta región y los grupos que ocuparon la actual provincia de Imbabura.

De acuerdo al padre Juan de Velasco, migraciones desde el Mar Caribe, provenientes de las Antillas y que bajaron por la cordillera de los andes hasta llegar a las costas del océano pacífico, desembocaron en la actual provincia de Esmeraldas. Estos grupos de origen Caribe luego de pasar por la Bahía de Caráquez se adentraron en la sierra llegando al valle donde está ubicado Quito en la actualidad. Allí se establecieron imponiéndose a los grupos que allí estaban antes llamados Quitus, menos desarrollados y civilizados. Desde esta ubicación fueron migrando al norte a las actuales regiones de Pichincha, Imbabura y Carchi, en donde se estableció esta unidad cultural llamada la nación Carangue que constituía cuatro grandes grupos: Caranquis, Cayambis, Otavalos y Cochasquíes. (Sánchez, 2005, pág. 18)

De acuerdo a esta historia además existían templos en lugares como la Laguna de San Pablo y en la región de Cayambe con fines religiosos y de adoración a los dioses

prehispánicos. Se adaptó la naturaleza y el entorno para la arquitectura agrícola como los camellones y las terrazas de cultivo, generando el aprovechamiento de los diferentes pisos térmicos y regiones climáticas para la producción y la subsistencia, como también para el intercambio de bienes con otras comunidades ya sea en las zonas costeras, de la Amazonía, así como hacia el sur y norte de la cordillera de los andes. El epicentro político y religioso de la región se concentró en la región del Lago San Pablo, en la actual Parroquia de San Rafael de La Laguna, donde se dice estaba el Otavalo Carangue y de donde los caciques principales ejercían su poderío militar, político y religioso, como epicentro de actividad y organización en compleja estratificación social desde los Jatun Kurakas, caciques menores, soldados, chamanes, mindalás y agricultores. (Sanchez, 2005)

4.3. Ubicación geográfica de la comunidad

Está ubicada a 1 km al norte de la ciudad de Otavalo, en la provincia de Imbabura en la sierra norte de Ecuador, la misma que se encuentra habitada al pie de la loma de Kotama. Geográficamente la loma está ubicada en el centro de un gran valle. La comunidad está dividida en cuatro sectores. Ura Kotama o Kotama, Chawpi Kotama o Kotama Central, Hawa Kotama o Kotama Alto y cooperativa San Vicente de Kotama.

La posición astronómica desde los conocimientos de los mayores de esta Comunidad, permite saber de los solsticios y equinoccios desde la observación del cerro Imbabura. Los comuneros claramente saben que cuando el sol está saliendo al norte de la cumbre del cerro Imbabura, es porque se acercó el tiempo del Inti Raymi -solsticio del mes de Junio. Cuando el sol sale encima de la cumbre de Imbabura es el Yamor y Semana Santa que son los equinoccios del mes de Marzo y Septiembre, y cuando sale el sol al sur sobre la Cascada de Peguche se sabe que es Navidad o solsticio diciembre. (Cachiguango & Ponton, 2010, pág. 15)

Población: Este sector está poblada por 200 familias que conforman una población de alrededor de 1000 habitantes. El 99% de la población es de la etnia indígena originaria de la Comunidad Kichwa Kotama y el 1% de la etnia mestiza que se ha

venido introduciendo en calidad de arrendatarios y finalmente compradores de algunos predios. La mayor parte de la población es infantil/joven con un 60% del total. El 30% es de población adulta y el 10% adultos mayores y una mínima porción de población discapacitada.

En esta comunidad existen los siguientes pisos ecológicos:

Cenagoso: son zonas con mucha agua que contienen varias vertientes en ellas con diferentes tipos de agua con sal, con cal, con hierro y cuyas vertientes están ubicadas en un micro cuenca que se extiende desde la cascada de Peguche hasta el Río Blanco. Son propicios para todo cultivo.

Plano: Las zonas que comprenden toda la franja al pie de la Loma de Kotama. Aquí está asentada la mayor parte de la comunidad.

Alturas: Las estribaciones de la Loma de Kotama desde su base hasta la cima compuesto por suelos arenosos y secos. La actividad agrícola en esta parte ya no se realiza y la aparición del eucalipto erosiona y seca con el paso de los suelos favoreciendo la desaparición de la flora nativa. (Cachiguango & Ponton, 2010, pág. 18)

4.4. Situación Económica

Kotama siempre ha sido una comunidad agricultora que ha practicado la siembra y cosecha. Hay cultivos de maíz como grano principal de este sector es el fréjol, arvejas, habas, sambos, zapallos, kinwa, chocho, papa, camote, cebada, trigo y Hikama.

Además de la mano de la artesanía se mantenía una economía de subsistencia en la comunidad entre estas artesanías que elaboran hasta la actualidad como: pulseras hechas a mano y telar de palo de variados diseños, tapices hechas en telar de palo, blusas que utilizan las mujeres, ponchos de lana de borrego que utiliza el hombre, alpargatas de cabuya típicas de los Otavaleños, fajas para cintura mama chumpi, wawa chumpi y cinta para el cabello de las mujeres.

Cabe recalcar que aún se mantienen estas familias con sus ventas de artesanías, cuidado de animales y la agricultura en un 75%, las mismas que son de sustento familiar y fuente de trabajo, mientras que en el caso de algunas familias, los jóvenes se han dedicado a estudiar y de esta manera ellos laboran en entidades del sector público y privado y mientras que otros han salido a otros países del mundo en busca de trabajo de los cuales pocos han retornado a su comunidad.

4.5. Organización Política

La Escuela Flauteros de Kotama: Son quienes impulsan la tradición y la identidad desde la enseñanza de la música y de la lengua materna siendo sus profesores mayores de la comunidad.

Las autoridades ancestrales: Ellos se ganan su posición por su ejemplo y liderazgo y son reconocidos así por la comunidad. Entre ellos tenemos al Hampi Yachak, los hombres y mujeres de medicina, quienes apoyan con acciones de servicio, curaciones, sanaciones, ceremonias, y sanos consejos. Sus conocimientos no los reciben de ninguna universidad sino de la experiencia y saberes del sector y de la experiencia propia.

Tayta Maestro: Es el guía espiritual y oficiante de ceremonias en las que reza acompañando a la comunidad en momentos de dolor y en los tiempos de las ceremonias comunitarias. Suelen estar en rituales de lluvia y en funerales. También convocan a la comunidad para aconsejar y castigar aquellos desmanes de una u otra persona.

El Líder Musical: Quien por su habilidad musical sobresale en la comunidad. Son quienes conocen los tonos con sus instrumentos musicales como: la flauta, el cacho y el churo, ellos son reconocidos en cada festividad y ceremonia. irigen a la comunidad en celebraciones y ceremonias masivas.

El Líder Danzante: Está también como el que sabe los pasos y bailes de los diferentes momentos de la comunidad. Aprenden en la práctica vivencial y con la experiencia de vida desarrollan y fortalecen su conocimiento. En cada celebración se desarrolla su habilidad con la comunidad y por lo que se le reconoce su liderazgo. Se puede mencionar como un ejemplo al Aya Huma.

La Pakarichik Mama o Partera: Es aquella mujer que por sus conocimientos y práctica ha aprendido la habilidad de acompañar y apoyar los alumbramientos y el recibimiento de los bebés a la vida. Esta labor tradicional aprendida de generación en generación se la reconoce la comunidad y también cumple el papel de consejera para las mujeres en los aspectos de la vida.

El Cabildo de comunidad: Son autoridades impuestas las cuales se encargan de las gestiones administrativas. Se encargarían de realizar los trámites y demás para la infraestructura, y el control social, político y económico. Esta forma de gobierno que se impuso en un comienzo para ejercer control resultó en una responsabilidad que asumieron las comunidades de manera que se comenzó a articular la vida comunitaria desde estas autoridades, elemento que ha generado un positivo avance en la organización de las poblaciones indígenas. Entre estas autoridades constan el Presidente, el Tesorero, el secretario y los vocales y quienes son responsables de velar por el mejoramiento de la calidad de vida de los comuneros.

4.6 Generalidades de la sabiduría según la cosmovisión de Kotama

El pueblo kichwa Otavalo de la comunidad de Kotama expresa su cultura y costumbres desde manifestaciones como el Hatun Puncha o Inti Raymi, Celebración que se practica desde tiempos antiguos por parte de los mayores y comuneros como forma de agradecer al astro sol por las cosechas y la vida. Esta celebración reúne muchos elementos de la vida familiar y comunitaria como los son los alimentos, desde el maíz, la chicha, la papa, la kinwa y los tubérculos propios de la región. Se comparten estos alimentos siguiendo la costumbre de compartir la comida como medio de comunión de los comuneros con la Allpa Mama o madre tierra y como forma de fortalecer los lazos entre los ayllus y las familias. Desde los preparativos de la celebración las familias y amigos se reúnen para que todo esté listo: las comidas, las bebidas, se limpian, arreglan las casas y caminos; así como los espacios comunes por medios de minkas, en donde el trabajo comunitario es lo más importante.

También se alistan los músicos con las tonadas que se van a interpretar durante la celebración donde se resalta que los más tradicionales de Kotama son Los Flauteros, mayores de la comunidad que practican estas músicas desde toda la vida y por enseñanza de sus padres y abuelos. Los músicos lideran los grupos de danzantes que

durante varios días van de casa en casa, saludando y festejando con familiares, compadres y amigos esta celebración ancestral al dios sol o Inti Yaya. Así hay cuatro grandes celebraciones que tienen que ver con los solsticios y equinoccios dados durante el año solar. Inicialmente comienza el ciclo en septiembre con el equinoccio dado el día 23, con la celebración Tarpuy Raymi. Allí se alistan los campos para la siembra, se retira la maleza y se alista la chakra para el cultivo. Se realizan ceremonias en los hogares de limpieza para comenzar el ciclo agrícola. Luego en Diciembre se da el Kapak Raymi para el solsticio del 21 de Diciembre. Aunque esta celebración se ha perdido en los últimos tiempos en esta época se celebraba la vida y el nacimiento pero sobre todo a la mujer. En marzo es el Mushuk Nina o Pawkar Raymi , en donde por medio de ceremonias con agua y pétalos de flores, se purifican los comuneros desde baños rituales y como manera de entablar la relación con Yaku Mama, la Madre Agua. Este tiempo es también un cambio para el ciclo de cosecha que se termina con la celebración de San juanes o Inti Raymi.

El año se divide en dos tiempos: Kari Pacha y Warmi Pacha, el tiempo masculino que comienza con el Mushuk Nina o Fuego Nuevo en el equinoccio del 21 de marzo y está con mayor fuerza para los tiempos de Inti Raymi, y termina con el comienzo del tiempo femenino a partir del Tarpuy Raymi en el equinoccio del 23 de septiembre. En esta visión que tenemos del tiempo la relación con la tierra y con los astros hace parte de nuestra vivencia pues a pesar de que las influencias de otras culturas y religiones ponen en peligro a estas tradiciones. (Cachiguango & Ponton, 2010, pág. 25)

La Madre Agua cuando está ausente y ha dejado de llover, se le hace una rogativa que llamamos el Wakcha karay, que es donde se le pide a los cerros como: al Pukara Kotama y Tayta Imbabura que hagan llover para que pueda haber abundancia en la cosecha y no haya hambre. Esta ceremonia lo realizan en los cerros, en este caso se lo realiza en lo alto y centro de la loma de kotama, mismas que las dirigen el líder ancestral del sector, en donde participan los niños y niñas quienes son los elementos primordiales para la rogativa y aclamación, porque según las creencias dicen que Apunchik Pachakamak o Dios del Universo y la Yaku Mama o madre agua, escuchan con claridad la rogativa de ellos porque ellos son santos y no tienen pecado.

4.7. Estudio del CECIB “Luis Ulpiano de la Torre”

4.7.1. Breve descripción histórica

En el año de 1969 a 1970, mediante una gestión realizada por el señor Santos Cachimuel, Presidente del Cabildo de ese entonces ante la Dirección Provincial de Educación de Imbabura se logró la apertura del Centro Educativo (sin nombre) de Kotama. Siendo el primer profesor y fundador del establecimiento el señor Honorio Hinojosa, dicho Centro Educativo funcionó en la casa del señor Santos Cachimuel que queda cerca del sector de Las Cuatro Esquinas. Por aquella época la Misión Andina llega el Ecuador a convivir y a realizar trabajos en las comunidades indígenas de Imbabura y realiza las siguientes gestiones: consigue un aula de clases y una cocina para el desayuno, su construcción fue de ladrillo y teja, y se realizó en el terreno comunitario asignado al establecimiento junto al río HatunYaku, y en el transcurso del tiempo se legaliza con el nombre de Escuela Fiscal Mixta Luis Ulpiano de la Torre, nombre de un excelente maestro y notable educador.

En el año de 1989 por gestiones realizadas por el nuevo profesor Octavio Rivera y el señor profesor Manuel Cartagena, ante el BEDE se consigue un aula prefabricada. En el año de 1999. Para el año 2000 se gestiona la construcción del comedor. Esta consta de 1 comedor, 1cocina, 2 baños y 1 bodega. Con los fondos del establecimiento se construyeron también 3 medias aulas. Hoy día el CECIB Luis Ulpiano de la Torre cuenta con 18 maestros pagados por el estado. Además cuenta con 375 alumnos que se distribuyen en 10 aulas clases y 4 acondicionadas. Un aula de uso múltiple, 1 comedor, la cocina, 3 baterías sanitarias de 8 servicios cada una y para las actividades deportivas 1 cancha de Indor y de esta manera el CECIB fué creado el 23 de Octubre de 1970, mediante la resolución 057 – RE-DIPEIBI, del art. 1 de fecha 29 de Enero del año 2008 (Rivera, 2011, pág. 1)

4.7.2. Incidencias del plan estratégico institucional

En la comunidad, el CECIB Luis Ulpiano de la Torre, está conformado por : 16 docentes de los cuales, 2 son indígenas kichwa hablantes, 14 mestizos dentro de ellos 5 hombres y 11 mujeres, 7 tienen licenciatura profesional y 9 son profesores.

A la institución asisten 375 estudiantes de los cuales son: 7 afro ecuatorianos, 168 indígenas y 200 mestizos. Dentro de la escuela hay 176 niñas y 199 niños. Los padres de familia están constituidos por afros, indígenas y mestizos. El gobierno entrega a los estudiantes de los CECIB uniformes, que son el saco azul y el calentador plomo de diferentes tallas. Los estudiantes indígenas, asisten a clases con su vestimenta tradicional con saco azul combinados con la camisa blanca, pantalón blanco, alpargatas blancas para los hombres ; y las mujeres indígenas visten con saco o chaleco azul combinados con cinta en su cabello, hualca (coral o collar de color dorado), camisa bordada de colores, el anaco blanco o conocido en el lenguaje kichwa como el ukunillina que se envuelve en la cintura ,y el anaco negro o azul marino que se lo envuelve después, la faja o cinturón más conocido en el lenguaje kichwa como el wawa chumpi , que ajusta las dos telas que cubren de la cintura y piernas, y por último el calzado o alpargatas par sus pies.

La vestimenta de los estudiantes mestizos es la camisa blanca, pantalón jean color azul, de igual manera para las mujeres mestizas, todos los estudiantes utilizan el saco color azul como uniforme de la institución.

Tabla 5.
Datos generales del CECIB Luis Ulpiano de la Torre

NOMBRE DE LA INSTITUCIÓN	Centro de Educación Comunitario Bilingüe Fiscal Mixta
NIVEL	Primario
JORNADA	Matutina
REGIMEN	Sierra
FECHA DE CREACIÓN	23 de Octubre de 1970
NOMBRE DEL DIRECTOR	Octavio Rivera
NUMERO DE PROFESORES	16
NUMERO DE ESTUDIANTES	375

Nota: CECIB, por M. Vásquez y N. Cañarejo, 2011

4.8. Trabajo de campo etnográfico en el CECIB Luis Ulpiano de la Torre

Se realizó un trabajo de campo etnográfico, con una serie de entrevistas a docentes y en donde también se observó la práctica en su labor diaria. Se realizó el diagnóstico de campo para investigar la implementación de la EIB en la Institución. Además queríamos conocer si en la práctica hay interés y medios de poder aplicar los lineamientos de la Educación Intercultural Bilingüe y su rescate sobre este tema.

4.8.1. Aplicación del idioma kichwa y rescate cultural en el CECIB

De los catorce docentes que fueron entrevistados con el tema del rescate cultural mediante las enseñanzas y prácticas pedagógicas. Dos personas valoran y tratan de rescatar por lo menos el idioma. Por lo general los docentes no hablan el idioma kichwa de manera fluida, sino más bien cuando los estudiantes indígenas no entienden algo del tema, entonces, el docente le explica una frase en kichwa para que entienda mejor, pero la mayoría de las clases las reciben en castellano.

Doy la clase en general a todos, pero me doy cuenta que cuando ya les evaluó al final de la clase no comprendieron una parte de esta, entonces cuando el estudiante es indígena kichwa hablante le pregunto la parte que no entendió e inmediatamente le explico en su lengua materna, siempre tengo paciencia porque después de esa explicación el estudiante comprende la materia de la clase. (Espinoza, 2012)

La mayoría de los docentes entrevistados dictan la materia de kichwa como una materia más, con poca profundidad sobre el idioma en vista de que ellos no saben el kichwa sino desde una visión del kichwa básico, a excepción de los dos docentes indígenas kichwa hablantes. Hay una manera superficial de entender la enseñanza de la lengua pues está totalmente distante de la cosmovisión del pueblo kichwa Kotama y por lo cual la lengua genera desinterés por parte de estudiantes y docentes en la mayoría de los casos.

Los libros de enseñanza de parte de la Educación Intercultural Bilingüe tienen 80 errores en las materias de Matemáticas, Sociales y en Lengua y Literatura, y se comunicó estos inconvenientes por el conducto regular a la Dirección Bilingüe de Imbabura y hasta la actualidad no se han hecho efectivas las correcciones respectivas. (Rivera, 2012)

La mayoría de los docentes no le dan importancia que se merece al uso de la lengua en el marco de lo que es la Educación Intercultural Bilingüe. Desde lo que observamos para ellos solamente es el nombre que le da a la escuela como se denomina (Centro Educativo Comunitario Intercultural Bilingüe), ya que normalmente se considera como una unidad educativa hispano hablante. “Hay padres de familia incluyéndome yo también, que solicitan en las reuniones se dicten clases de Inglés porque eso es más importante que el idioma kichwa en estos tiempos, por lo tanto eso les servirá a nuestros hijos cuando se vayan de viaje a otro país”. (Yacelga, 2012)

Dos docentes de catorce entrevistados tienen la noción de rescatar algo de la cultura indígena, ya que para ellos es importante, no solo les gusta sino que también les interesa; mientras que el grupo de profesores no tiene presente la iniciativa de socializar a los padres de familia la importancia del rescate de la cultura y valores propios en vista de que para ellos lo más importante es enseñar a los estudiantes todo lo necesario pero en idioma castellano. Además ellos manifiestan que para ellos es más una escuela hispana porque existen más niños mestizos que indígenas: en cada aula de treinta estudiantes, doce son indígenas, los demás son mestizos y el 3 % afro ecuatoriano y colombiano, Además la comunidad está registrada como sitio urbano del cantón Otavalo.

Cuentan los docentes que existen padres de familia que no les importa el valor cultural de ser indígenas, y prefieren mejor vivir en el mundo occidental, y por esa razón los docentes mestizos tienen la concepción de solo enseñar a los niños a leer y escribir, dejando de lado la cosmovisión propia de la comunidad. De total de la población escolar el 30 % de los padres no apoyan lo necesario en el campo económico, presentándose que suelen dejar a los niños solos y viven en hogares desorganizados y con conflictos, de esta manera se observó en los estudiantes del Cuarto Año de Educación Básica se puede diferenciar claramente en sus inocentes miradas tristes la forma de la actitud decaída y el comportamiento de los niños y niñas que son abandonados y están a cargo de segundas personas o familiares.

4.8.2. Migración familiar

Según una de las muchas madres de familia lo manifestó sobre este tema exponiendo: mis hijos: Sisa y Raymi Castañeda, todos los días se van a la escuelita de mi comunidad, y hay ocasiones que pedían que compren muchos libros y son caros, porque los docentes no utilizan mucho el libro que la Dirección Bilingüe, el profesor dice que el libro que nos mandan a comprar es mejor y tiene más contenidos variados para la enseñanza de nuestros hijos; pero como no tengo recursos económicos yo solo pido el libro nuevo al profesor y saco copias en blanco y negro y así mis hijos han terminado el año lectivo. Por todas estas dificultades económicas tomé la decisión de viajar a Europa y como no tengo marido les dejo encargando a mi hermana Gladys Castañeda, que tiene capacidad especial (no tiene habla y dialoga con gestos), les llamo 2 días a la semana para saber cómo están ellos, siempre me dicen que me extrañan, al principio me dolía y lloraba mucho, pero después con el tiempo se acostumbra. La vida allá es muy difícil y el trabajo que conseguí allá, por lo menos me sirve para mandar 65 a 75 USD dólares semanales y ahora bajé por vacaciones por dos meses y nuevamente tengo que regresar allá mismo. (Castañeda, 2012)

4.8.3. Alimentación escolar

La falta de ayuda del gobierno a las escuelas en el aspecto de la alimentación, manifestaron los docentes que las galletas y colada de dulce que comen los niños no es variado, solo es de dulce y los niños ya no quieren comer, ellos botan y no toman su colada ni galleta. Según nos contaron los docentes.

Antes por lo menos nos mandaban desde el estado arroz, granos y atún para darles como refrigerio, pero ahora no existe esa ayuda y nos da pena ver que botan la colada de dulce y no consumen con gusto, mientras que las galletas o barras de granola dicen los estudiantes que se llevan a la casa para regalar a sus otros hermanitos o a sus familiares porque ya están cansados de consumir lo mismo todos los días. Y también no existe suficiente área de espacios físicos dentro de la institución para la elaboración de un proyecto de huertos familiares. Si se ejecutara este proyecto sería una ayuda para el acompañamiento del menú de alimentación de los estudiantes; por lo tanto sí existe desnutrición en los estudiantes y es uno de los factores

negativos para que incidan en el mal rendimiento en clases y en su desarrollo físico del cuerpo. (Unda, 2011)

4.8.4. Análisis y observaciones del contexto en la Institución

El Sr. Octavio Rivera Director de la Institución manifiesta que el modelo de la EIB, presenta varios errores para su aplicación en todas las áreas de estudio. La asistencia alimentaria presenta dificultades de variedad y diversidad en lo que se les brinda a los alumnos, y otra serie de dificultades se presentan desde el equipamiento y las condiciones materiales para el proceso de enseñanza aprendizaje en la Institución. La gran dificultad encontrada en este estudio es la implementación de la lengua Kichwa como materia, pues varios factores inciden en que este tema sea una debilidad en la implementación de la EIB. Se debe empezar por que el modelo de la EIB presenta errores que identificó el Director de la Institución el Licenciado Octavio Rivera. Se debe mencionar que desde la institución y el cuerpo docente se han realizado esfuerzos muy grandes por mejorar las condiciones de la educación en la institución. Este reconocimiento se debe hacer pues además de lo visto en el análisis del Plan Estratégico Institucional, las referencias que nos encontramos con los docentes corresponden a dificultades que van más allá de la escuela y desde esferas de la administración pública de la educación.

También es importante resaltar que los factores externos inciden de sobremanera en la situación en la que los estudiantes pueden disminuir su trabajo académico por distracciones como factores sociales y culturales, que no permiten un acercamiento del estudiante para con la labor educativa de la manera que se quisiera. Las situaciones familiares son un elemento de mucha importancia porque de la familia depende la estabilidad del alumno y tanto la inestabilidad económica como los problemas entre integrantes de las familias, influyen en el desempeño y vida del estudiante que pertenecen a esta institución, los cuales provienen de diferentes contextos familiares. (Bedón, 2012)

4.8.5. Recursos didácticos utilizados en la enseñanza del kichwa y castellano.

De acuerdo a la investigación realizada, a continuación detallamos la siguiente información obtenida en las 14 aulas de la Institución:

En la tabla No 6. Se observa que la mayoría de docentes siempre trabajan con material del medio en castellano, dando el porcentaje del 86% y en algunos maestros muchas veces el 14% con esto cabe recalcar que más aplican en el aprendizaje castellano. En cuanto con la utilización de materiales del medio en el aprendizaje de kichwa se puede observar que no se aplica nunca el 86% y en pocas veces 14%.

Casi siempre utilizan los textos de lectura en la lengua castellano con un porcentaje de 86% y pocas veces con el 14%. En relación al kichwa se puede observar que el 71% no tienen textos de lectura, algunos docentes siempre lo aplican el 14% y pocas veces el 14%. Se observó que en este CECIB utilizan cuadernos para la práctica del aprendizaje de la lengua castellano en 100%, mientras que en el aprendizaje para kichwa nunca usan cuadernos, en un porcentaje del 86%. La mayoría de los niños utilizan cuadernos para el aprendizaje castellano únicamente. Se verificó que siempre se utiliza el computador como medio de aprendizaje en el castellano al 100%. Mientras que en el idioma kichwa el 0% lo utilizan como medio de aprendizaje. Y además se observa que en la enseñanza del kichwa como en grabaciones y en cuentos un 86% nunca lo utilizan y el 14% pocas veces, dando una diferencia que en el castellano el 100% utilizan este tipo de material.

Tabla 6.
Recursos didácticos utilizados en la enseñanza del kichwa y castellano

ITEM	RECURSOS DIDÁCTICOS	NUNCA		POCAS		MUCHAS VECES		SIEMPRE		TOTAL
		Nº aula	%	Nº aula	%	Nº aula	%	Nº aula	%	Nº aulas
3.1	Materiales del medio en el aprendizaje del castellano	0	0%	0	0%	2	14%	12	86%	14
3.2	Materiales del medio en el aprendizaje del kichwa	12	86%	2	14%	0	0%	0	0%	14
3.3	Textos de lectura en castellano	0	0%	2	14%	0	0%	12	86%	14
3.4	Textos de lectura en lengua kichwa	10	71%	2	14%	0	0%	2	14%	14
3.5	Se utiliza cuaderno para la práctica del aprendizaje de la lengua castellano	0	0%	0	0%	0	0%	14	100%	14
3.6	Se utiliza cuaderno para la práctica del aprendizaje de la lengua kichwa	12	86%	0	0%	2	14%	0	0%	14

3.7	Utilización del computador para el aprendizaje en castellano	0	0%	0	0%	0	0%	14	100%	14
3.8	Utilización del computador como medio de aprendizaje en kichwa	14	100%	0	0%	0	0%	0	0%	14
3.9	Se utiliza grabaciones y cuentos en lengua kichwa	12	86%	2	14%	0	0%	0	0%	14
3.10	Se utiliza grabaciones y cuentos en lengua castellano	0	0%	0	0%	0	0%	14	100%	14

Nota: Recursos didácticos, por M. Vásquez & N. Cañarejo, 2011

4.8.6. Metodología usada en la enseñanza del kichwa y castellano en lo docentes

En la tabla No 7. Se puede observar también que el 86% nunca utilizan el método global en el aprendizaje del kichwa, mientras pocas veces el 7% y muchas veces el 7%. Mientras que en el aprendizaje del castellano siempre utilizan en un 100%. El método global. Y en la utilización del método fonético se observa un 100% que siempre se utiliza para el aprendizaje del castellano, mientras que para el aprendizaje del kichwa se observa un 100% que nunca utiliza este método fonético.

Tabla 7.

Metodología usada en la enseñanza del kichwa y castellano

ITEM	METODOLOGÍA PARA LA ENSEÑANZA	NUNCA		POCAS		MUCHAS VECES		SIEMPRE		TOTAL
		Nº aula	%	Nº aula	%	Nº aula	%	Nº aula	%	Nº aulas
5.1	Se utiliza el método global para el aprendizaje del kichwa	12	86%	1	7%	1	7%	0	0%	14
5.2	Se utiliza el método global para el aprendizaje del castellano	0	0%	0	0%	0	0%	14	100%	14
5.3	Se utiliza el método fonético para el aprendizaje del castellano	0	0%	0	0%	0	0%	14	100%	14
5.4	Se utiliza el método fonético para el aprendizaje del kichwa	14	100%	0	0%	0	0%	0	0%	14

Nota: Enseñanza, por M. Vásquez & N. Cañarejo, 2011

4.8.7. Investigación en horarios para la enseñanza del idioma kichwa -castellano

En la tabla No 8 .En el análisis descriptivo de los horarios para la enseñanza kichwa y castellano, aquí se puede observar que el 14% muchas veces se comparte la lengua kichwa como materia una vez a la semana y el 86 % nunca comparten esta materia, es muy irregular la frecuencia en la enseñanza kichwa, en cambio con la relación en la enseñanza en el castellano el 100% siempre enseñan como materia diariamente. Por lo tanto si comparamos porcentajes lo cual indica su poca importancia que se le da al niño para que aprenda la lengua kichwa.

Con respecto a los horarios extracurriculares para aprender el kichwa el 7% muchas veces lo hace , mientras que el 93% nunca lo hacen y comparando con los horarios extracurriculares para aprender el castellano se demuestra que el 100% siempre aplican y si hay que reforzar los niños y niñas a diario regresan después de la salida de escuela, porque los docentes laboran hasta la 16:00, tiempo del cual los docentes están dispuestos a recibir a los estudiantes quienes tiene bajo rendimiento tanto en la materia de castellano como en las otras materias, así lo manifestaron todos los docentes. Mientras que en la materia de lengua kichwa tiene frecuencia de una hora a la semana, de la cuales los niveles que lo ponen en práctica son el 1ero y el 4to Año B, de Educación Básica, ya que esas aulas están a cargo de docentes kichwa hablantes, ellos enseñan el kichwa como segunda lengua y no se le da importancia en la comunicación como se le da al castellano, por lo tanto el castellano siempre tiene mayor preferencia.

Tabla 8
Horarios para la enseñanza de la lengua kichwa - castellano

ITEM	HORARIOS	NUNCA		POCAS		MUCHAS VECES		SIEMPRE		TOTAL
		Nº aula	%	Nº aula	%	Nº aula	%	Nº aula	%	Nº aulas
6.1	Cada día se comparte el área de kichwa	12	86%	0	0%	2	14%	0	0%	14
6.2	Cada día se comparte el área de castellano	0	0%	0	0%	0	0%	14	100%	14
6.3	Tienen horarios extracurriculares para aprender la lengua kichwa	13	93%	0	0%	1	7%	0	0%	14
6.4	Tienen horarios extracurriculares para aprender la lengua castellano	0	0%	0	0%	0	0%	14	100%	14

4.8.8. Investigación en la planificación curricular utilizada en los procesos de enseñanza en la materia de lengua kichwa y castellano

En la tabla No 9. En cuanto a la planificación en lengua kichwa el 100 % nunca lo hace, mientras que en castellano el 100% siempre lo hace ya que para los docentes es más fácil realizar todos los contenidos en castellano. Si los niños cumplen las actividades planificadas en lengua kichwa se observa que el 14% muchas veces lo hace y el 86%. En cuanto al castellano se observa que el 100% cumplen las actividades planificadas por el docente en castellano.

Tabla 9.

Planificación curricular utilizada en los procesos de enseñanza en la materia de kichwa y castellano

ITEM	PLANIFICACION CURRICULAR	NUNCA		POCAS		MUCHAS VECES		SIEMPRE		TOTAL
		Nº aula	%	Nº aula	%	Nº aula	%	Nº aula	%	Nº aula
7.1	El docente planifica en la lengua kichwa	14	100 %	0	0 %	0	0%	0	0%	14
7.2	El docente planifica en la lengua castellano.	0	0%	0	0 %	0	0%	14	100%	14
7.3	Los educandos cumplen las actividades planificadas por el docente para el aprendizaje del kichwa.	12	86%	0	0 %	2	14%	0	0%	14
7.4	Los educandos cumplen las actividades planificadas por el docente para el aprendizaje del castellano.	14	100 %	0	0 %	0	0%	0	0%	14

Nota: Planificación, por M. Vásquez & N. Cañarejo, 2011

4.8.9. Ambiente lingüístico familiar

El desarrollo de un niño bilingüe empieza en la familia. Para este contenido exponemos, un testimonio de un padre de familia que manifestó así: cuando tuve mi primero y mi segundo hijo, quise que aprendieran a leer y escribir, pero como no había escuela en la comunidad les envié a la escuela de Otavalo, pero ellos sufrieron

mucho ya que fueron discriminados por no poder hablar el idioma castellano. (Arellano, 2013).

A continuación presentamos la investigación de los ambientes lingüísticos familiares y socioculturales, mismos que realizamos la encuesta a 100 padres de la institución.

4.8.9.1. Investigación en el ambiente lingüístico paterno y materno

En la tabla No 10. con respecto a la comunicación entre padres e hijos se puede observar que el 40% siempre hablan en kichwa , el 12% muchas veces ,el 8% pocas veces y el 40% nunca lo hacen esto se puede decir que tiene la presencia del idioma kichwa aun lo conservan la mayoría de indígenas.

Mientras que la comunicación en castellano entre padres e hijos se puede observar que el 80% siempre se comunican y el 20% muchas veces, es decir que con los niños tienden a comunicarse en la lengua materna de cada una de ellas, porque a este CECIB muchos niños y niñas quienes vienen a estudiar son de las nacionalidades mestizas, y de nacionalidad afro ecuatoriano y afrocolombiano.

Con respecto a la comunicación de que los padres hablen mezclando el kichwa y el castellano con sus hijos el 10% siempre lo hace, mientras que el 5% lo hace muchas veces, el 14 % pocas veces y el 71% nunca lo hace, esto hace deducir que según manifestaron la mayoría de padres indígenas le deben dar prioridad al idioma castellano,

Con respecto a los padres que usan la lengua kichwa en la familia en un 37% siempre lo usan, mientras que el 15% muchas veces lo usan, el 13% pocas veces y el 35% nunca lo usan, es decir que a pesar de todo el contexto histórico, los padres aún se comunican en su idioma materno.

Y con respecto a los padres usan la lengua castellano en la familia en un 83% siempre lo utiliza y el 17% muchas veces, esto se puede decir que la mayoría de que los dos padres se comunican con más facilidad en lengua castellano con sus hijos.

Con respecto a la comunicación en kichwa que tiene la madre indígena fuera de la casa el 48% siempre lo hace, el 19% muchas veces, el 13 % pocas veces y el 20%

nunca lo hace, esto se puede decir que se comunica con los demás en su propio lengua natal.

Tabla 10

Ambiente lingüístico materno y paterno investigado en el CECIB Luis Ulpiano de la Torre

ITEM	AMBIENTE LINGÜÍSTICO	NUNCA		POCAS		MUCHAS VECES		SIEMPRE		TOTAL
		Nº	%	Nº	%	Nº	%	Nº	%	Nº
8.1	Hablan en kichwa con sus hijos	40	40%	8	8%	12	12%	40	40%	100
8.2	Hablan en castellano con sus hijos	0	0%	0	0%	20	20%	80	80%	100
8.3	Hablan mezclando el kichwa y el castellano con sus hijos	71	71%	14	14%	5	5%	10	10%	100
8.4	Usan la lengua kichwa en la familia.	35	35%	13	13%	15	15%	37	37%	100
8.5	Usan el castellano en la familia	0	0%	0	0%	17	17%	83	83%	100

Nota: CECIB, por M. Vásquez & N. Cañarejo, 2011

4.8.9.2. Ambiente sociocultural de los padres de familia de la comunidad kotama

En la tabla No 11. En relación a la participación de los padres de familia en la reuniones y mingas de la comunidad de este sector el 80% siempre participa, el 10% muchas veces y el 10% pocas veces, dado esto se puede decir que el padre o la madre está presente, ya que la comunidad exige el apoyo en presencia y sino asisten a estas actividades manifestaron que les acredita una multa por cada inasistencia, lo cual están obligados a asistir las veces que les soliciten. En la participación de los padres de familia en las celebraciones de la comunidad de kotama el 70% siempre participa, mientras que el 15% muchas veces, el 10% pocas veces y el 5 % nunca, esto se deduce a que la mayoría si participan salvo a que el menor porcentaje no participa por pertenecer a religiones.

En relación a la enseñanza y valores de sus costumbres, identidad y respeto a nuestra Madre Tierra 70% siempre lo aplica, el 27 % muchas veces y el 3 % algunas veces, esto quiere decir que la comunicación con sus hijos se encuentran en una relación más profunda en el diario vivir con sus hijos. Mientras que en la relación de las narraciones de historias, cuentos, leyendas de sus antepasados, consideraron en un 87% siempre lo ha realizado, mientras que el 13 % muchas veces, esto se puede decir que los padres recuerdan las historias contadas de, mitos, leyendas que escucharon de sus abuelos cuando ellos fueron pequeños, y lo transmiten a sus hijos.

Sobre el tema de la importancia de creencias de la religiones existentes, afirma el 95% es importante y el 5% muchas veces es importante, es decir que las religiones es una de las creencias que forman parte de la vida espiritual del ser humano y en su entorno. Mientras que el tema de la importancia de la espiritualidad andina indígena el 48% siempre lo considera importante, el 20% muchas veces y el 32% pocas veces, con esto se puede deducir a que si le da importancia pero cómo influye la religión en la familia estas dos creencias se fusionan a la vez y se las practica casi por igual.

Tabla 11.
Ambiente sociocultural de los padres de familia de la comunidad kotama

ITEM	AMBIENTE SOCIO CULTURAL	NUNCA		POCAS		MUCHAS VECES		SIEMPRE		TOTAL
		N° aula	%	N° aula	%	N° aula	%	N° aula	%	N° aulas
10.1	Participan en las reuniones y mingas de la comunidad	0	0%	10	10%	10	10%	80	80%	100
10.2	Participan en las fiestas comunitarias.	5	5%	10	10%	15	15%	70	70%	100
10.3	Enseñan y aconseja a sus hijos a valorar sus costumbres, identidad y otros	0	0%	6	6%	25	25%	69	69%	100
10.4	Han narrado historias, cuentos, leyendas de su comunidad a sus hijos	0	0%	0	0%	13	13%	87	87%	100
10.5	Considera importante las religiones que existen en la actualidad	0	0%	0	0%	5	5%	95	95%	100
10.6	Importancia de la espiritualidad Andina Indígena en la formación del ser humano.	0	0%	32	32%	20	20%	48	48%	100

Nota: Sociocultural, por M. Vásquez & N. Cañarejo, 2011

De esta manera se puede observar los porcentajes que se obtuvo en la investigación a cien padres de familia que son representantes de los estudiantes, quienes nos colaboraron con la información requerida para este tema.

Además se mencionará que en este estudio de investigación encontramos la existencia de familias desorganizadas en donde la mujer indígena y mestiza viene a ser madre soltera o separadas de sus maridos, y madres que se van a otros países a trabajar porque no consiguen trabajo en este país. Por estas situaciones o crisis familiares la mujer desempeña el rol de padre y madre a la vez, por lo que su actividad familiar es más difícil en el ámbito laboral, económico, social y otros con la misión de lograr ser una persona responsable en su familia. Según la investigación el 20 % de estudiantes provienen de este ambiente familiar ya que en casos extremos el docente debe que considerar al estudiante la ausencia del representante en temas de reuniones y otras actividades con los padres de familia en el CECIB.

Para recuperar las tradiciones y costumbres de la familia, y la comunidad han solicitado el apoyo voluntario al Centro Cultural de Investigación Ancestral y Desarrollo Integral Comunitario Hatun Kotama, quienes en el 2011 han participado en la Institución con su música andina, especialmente en el mes de Junio para la celebración del Inti Raymi, en donde se resalta el instrumento de la flauta, Además realizan los eventos tradicionales como el día del niño, la navidad, el día de la familia y casa abierta, los mismos que incentivan el rescate de estas celebraciones motivando a los profesores, estudiantes, familias y público general. (Anrango, 2012)

Por otro lado manifiesta: que la mayoría de docentes no les importa este tema del rescate cultural, para ellos lo más importante es que los niños aprendan a leer, escribir, y sepan lo relacionado a las matemáticas y así poder desenvolverse en la sociedad; he visto que el Director Octavio Rivera siempre está pendiente del CECIB, le tomen en cuenta en las actividades culturales dentro y fuera de la comunidad, es por esto que cada año cuando organizan los campeonatos de futbol la comunidad, siempre los educandos participan en la inauguración cantando el Himno Nacional en idioma Kichwa. (Espinoza, 2012)

CONCLUSIONES

En el sistema educativo convencional vigente se juzga y se enmarca al saber educativo indígena desde los parámetros del conocimiento occidental sin tomar en cuenta que corresponde a un sistema basado en la bío-lógica, es decir, una lógica centrada en el ciclo vital y la vida misma. En la lógica andina, la razón no es suficiente para un aprendizaje sino que necesita además de la intuición para que el conocimiento sea completo.

La EIB es un frente para el autoconocimiento cultural y la difusión cultural hacia la sociedad cuya esencia no ha sido comprendida ni por los docentes ni por los dirigentes indígenas, situación por la que ha terminado imitando los mismos esquemas y metodologías de la educación tradicional.

La educación pre-inka y pre-hispánica en el Ecuador logró importantes avances que solamente la tecnología de los siglos XX y XXI está consiguiendo explicar. Como ejemplos citamos los avances astronómicos, el conocimiento de la existencia mitad del mundo y por lo tanto de la redondez de la tierra, la inclinación del eje terrestre que da lugar a las estaciones del año, los adelantos medicinales, los aportes alimenticios al mundo, entre otros.

La educación inka fue un modelo sistemático de crianza de niños y niñas que puede compararse con una estructura educativa parecida a la actual que se efectuaban en las Yachay Wasi o casas del saber para hombres y las Aklla Wasi para mujeres dirigidas por los Amawtas o sabios pensadores pedagogos, Pakarichikmama o sabias parteras y madres de la cultura, Kipukamayuk o sabios registradores y estadísticos, Yachak o sabios curanderos Apurimak o sabios místicos.

El sistema de EIB no ha podido desarrollarse plenamente tanto para los pueblos indígenas como para la sociedad ecuatoriana porque desde sus inicios ha estado sujeta al sistema burocrático y control del Estado y la voluntad de las ONGs.

La pedagogía runa está fundamentada en el ESTAR y no en el SER como es la esencia educativa del sistema convencional. La pedagogía runa parte de la premisa de “makika rurashpantin, shimika rimashpantin, rinrika uyashpantin”, es decir,

“mientras hablas, escuchas y sientes, las manos hacen”, en otras palabras: aprender haciendo, sintiendo y viviendo.

El CECIB por estar ubicado en un territorio indígena, por tener estudiantes indígenas, mestizos y negros, por estar físicamente ubicado en una comunidad indígena que dispone de una fuerte presencia cultural y lingüística y por pertenecer a la jurisdicción bilingüe tiene todas las opciones para la implementación de la Educación Intercultural Bilingüe.

La enseñanza de la lengua materna kichwa para la mayoría de los docentes es de completo desinterés. En este CECIB se da énfasis al idioma castellano por tener en la institución la mayoría de docentes hispano hablantes, mientras que dos docentes bilingües, aplican la materia del kichwa una hora a la semana, a pesar de que esta materia es igual de importante como las demás materias.

Finalmente, la hipótesis de que los docentes del CECIB “Luis Ulpiano De la Torre” de la comunidad de Kotama del cantón Otavalo, a pesar de la existencia y vigencia de suficientes valores y elementos culturales materiales y espirituales en sus alrededores no han podido aplicar el Modelo de Educación Intercultural Bilingüe por los prejuicios históricos existentes y por el desconocimiento suficiente sobre el mundo indígena y por el desinterés de conocer, aprender y manejar por igual tanto los saberes indígenas como los conocimientos convencionales.

RECOMENDACIONES

El sistema educativo oficial debe respetar la lógica de la crianza andina de niños y niñas porque responde a una lógica de amor a la vida y no debe pretender encasillar esos valores dentro de los esquemas establecidos por la educación academicista.

Es necesario fortalecer el lado intuitivo de los niños y niñas porque de ello depende la humanización de la educación y el respeto a la diferencia. La intuición se aprende viviendo el tiempo presente de manera consciente.

Es primordial la socialización de la esencia de la EIB tanto a las nacionalidades indígenas como a los pueblos negro, mestizo y montubio del Ecuador para que todos y todas comprendamos la verdadera dimensión de esta educación que prepara a los niños y niñas para vivir la utopía llamada interculturalidad.

La investigación, la re-elaboración y la socialización de la historia real de nuestros antepasados es imprescindible para conseguir la liberación de 500 años de colonización mental. De la descolonización del saber y del conocimiento depende la actitud de valoración de la identidad cultural de nuestros pueblos.

Los libros y textos de historia deben contar y enseñar estos valores a los estudiantes del campo y la ciudad para disminuir la brecha de desconocimiento y segregación existente. Solamente una educación con la propia historia puede ayudarnos a cerrar las viejas heridas de la colonización mental, esto se evidencia claramente ya que en los libros de enseñanza para los niños y niñas pertenecientes a la educación hispana son muy diferentes a los libros que aplican la EIB en las comunidades y por ende los padres de familia piensan que el libro de enseñanza aprendizaje hispano es más elemental.

Es necesaria la recuperación del prestigio de la lengua kichwa tanto en el seno de las comunidades como dentro de la sociedad porque es la base de la identidad ecuatoriana ante el mundo. Además es necesario socializar que el kichwa es el idioma que dispone de la lógica de pensamiento de los pueblos indígenas andinos, en la lengua está la estructura mental que permite la forma de ver, actuar y reaccionar ante la realidad y la actitud del indígena de hoy.

Es urgente la re-direccionalidad de la EIB bajo la tutela del Estado y bajo el patrocinio de las ONGs, porque estas entidades no conocen la verdadera dimensión de los saberes de los pueblos indígenas. Este sistema debe ser común a todos los ecuatorianos y con respeto absoluto a la diversidad.

Las autoridades educativas deben hacer cumplir las disposiciones de la aplicación del MOSEIB en los establecimientos pertenecientes a la jurisdicción bilingüe. Se debe insertar en las mallas curriculares del sistema educativo también las pertenecientes a la EIB para que todos y todas tengamos una educación más centrada en la vida y no solamente en el tener para ser competitivo

La educación debe incorporar la premisa de la pedagogía runa que parte de la práctica para el aprendizaje.

La Constitución del Ecuador reza que somos un país pluricultural e intercultural y esa ley debe ser aplicada para que todos los recursos y temas educativos sean tratados en la misma proporción en el quehacer educativo del CECIB.

Las autoridades educativas y las autoridades de la comunidad tienen la obligación de cumplir y de hacer cumplir lo que dice la Constitución de la República de que somos un país intercultural. La suerte de la EIB depende de la voluntad política de las autoridades y ya no es posible ninguna justificación legal para continuar en esta situación monolingüe y monocultural de hoy.

LISTA DE REFERENCIAS

- Alvarez, V. (2010). *Diccionario Mosby Pocket de medicina, enfermería y ciencias de la salud*. Madrid, España: Elsevier Mosby.
- Anrango, V. (15 de Junio de 2012). Criterios sobre la participacion de la escuela dentro de la comunidad. (M. Vásquez, & N. Cañarejo, Entrevistadores) Otavalo, Imbabura, Ecuador.
- Arellano, J. (15 de junio de 2013). Criterios sobre la enseñanza en las escuelas de la cuidad y racismo. (M. Vásquez, & N. Cañarejo, Entrevistadores) Otavalo, Imbabura, Ecuador.
- Bedón, C. (12 de abril de 2012). Criterios sobre los estudiantes. (M. Vásquez, & N. Cañarejo, Entrevistadores) Otavalo, Imbabura, Ecuador.
- Cachiguango, E. (10 de febrero de 2012). Comunicación. (M. Vásquez, & N. Cañarejo, Entrevistadores) Otavalo, Imbabura, Ecuador.
- Cachiguango, E., & Ponton, J. (2010). *Yaku mama. La crianza del agua. La música ritual del Hatun Punlla, Inty Raymi en Cotama, Otavalo*. Otavalo, Imbabura, Ecuador: Ministerio de Cultura.
- Cachiguango, L. E. (10 de marzo de 2012). Comentarios sobre la Educación Intercultural Bilingue. (M. Vásquez, & N. Cañarejo, Entrevistadores) Otavalo, Imbabura, Ecuador.
- Castañeda, M. (10 de enero de 2012). Criterio sobre el cuidado de sus hijos. (M. Vásquez, & N. Cañarejo, Entrevistadores) Otavalo, Pichincha, Ecuador.
- Conejo, A. (2008). Educación Intercultural Bilingue en el Ecuador. La propuesta educativa y su proceso. *Revista alteridad*, 73.
- Consejo Regional Indígena de Colombia-CRIC. (2011). Sistema educativo indigena propio. *Educación*, 56.

- Constitución de la República del Ecuador . (2008). *Educación intercultural*. Montecristi, Manabí, Ecuador: Editora Nacional.
- Departamento de Cultura. (27 de noviembre de 2013). *Historia Peruana*. Recuperado el 15 de junio de 2014, de <http://historiaperuana.com/periodo-autocotono/horizonte-tardio-inca/chasquis>
- Departamento de Cultura. (27 de noviembre de 2013). *los Incas organización educativa*. Recuperado el 17 de junio de 2014, de <http://culturaperuana.blogspot.com/2008/12/organizacin-educativahtml>
- Espinoza, M. (11 de abril de 2012). Criterio sobre la enseñanza en Idioma Kichwa a los Niños dentro del establecimiento educativo. (M. Vásquez, & N. Cañarejo, Entrevistadores) Otavalo, Imbabura, Ecuador.
- Espinoza, M. (5 de mayo de 2012). Criterios sobre la participación de la escuela dentro de la Comunidad. (M. Vásquez, & N. Cañarejo, Entrevistadores) Otavalo, Imbabura, Ecuador.
- Lajo, J. (2004). *Reflexiones escritas por motivo de la creación de la Universidad Indígena Amawtay Wasi en Quito*. Quito, Pichincha, Ecuador.
- Lalander, R. (2009). Dilema Intercultural y Lucha Indígena. *Anales N.E N°12: Bicentenario*, 153.
- Lope de Vega, F. (3 de marzo de 2010). *La educación*. Recuperado el 3 de septiembre de 2014, de <http://www.biografiasyvidas.com/biografia/v/vega.htm>
- López, L. (1998). La eficacia y validez de lo obvio:lecciones aprendidas desde la evaluación de procesos educativos bilingües. *Revista Iberoamericana de Educación: Educación, Lenguas Culturas*, 322.
- Moya, R. (1998). Reforma educativas e interculturalidad en America Latina Monografico:educacion,Lenguas,Culturas. *Iberoamericana de Educacion N° 17.Moya -Agosto.OEI.*, 211.

- Municipio de Otavalo Gobierno Descentralizado. (16 de abril de 2010). *Datos generales del cantón*. Recuperado el 16 de agosto de 2014, de www.gmo.gov.ec
- Muñoz, H. (1998). Los Objetivos Políticos y Socioeconómicos de la Educación intercultural Bilingüe y los cambios que se necesitan en el currículo, en la enseñanza y en las escuelas indígenas. *Revista Iberoamericana N° 17, Mayo - Agosto. Monográfico: Educación, Lenguas, Culturas. OEI*, 174.
- Rivera, O. (2011). *Plan estratégico Institucional, Escuela Luis Ulpiano de la Torre*. Otavalo.
- Rivera, O. (13 de abril de 2012). Criterios sobre los libros de enseñanza kukayu pedagógicos. (M. Vásquez, & N. Cañarejo, Entrevistadores) Otavalo, Imbabura, Ecuador.
- Rosental, H., & Iudin, F. (2004). *Diccionario Filosófico*. Bogota Colombia: cupido.
- Salazar, M. (2009). *Multiculturalidad e interculturalidad en el ámbito educativo: experiencia de países latinoamericanos* (Vol. Modulo 1. Enfoque Teórico: Instituto Interoamericano de Derechos Humanos). San José, Costa Rica.
- San Félix, A. (1988). *Monografía de Otavalo*. Otavalo: Instituto Otavaleño de Antropología.
- Sánchez, T. (2005). *Del Otavalo Prehispánico a San Luis de Otavalo Urbano*. Otavalo: Gobierno Municipal de Otavalo.
- Sanchez, T. (2005). *Historia general de la República del Ecuador*. Quito: Ariel.
- Serrano, R. (2009). *Conocimiento sobre Educación Intercultural II*. Costa Rica: Instituto de Estudios Políticos para America Latina y Africa.
- Unda, S. (10 de enero de 2011). Aporte del estado con la alimentación para los niños y niñas. (M. Vásquez, & N. Cañarejo, Entrevistadores) Otavalo, Imbabura, Ecuador.

- Vacacela, R., & Cartuche, I. (2012). *Situación de la población Indígena en el Ecuador*. Quito: Universidad Comunitaria Intercultural Amawtay Wasi.
- Valcárcel, D. (1961). *La educación inca*. Lima Perú: Universidad San Marcos de Lima.
- Valiente, C. (2010). *Experiencia y reflexiones de la Educación Intercultural Bilingüe en Latinoamérica, Unidad coordinadora de Pueblos Indígenas en América Latina y el Caribe*. Frankfurt: Proindígena.
- Yacelga, C. (12 de mayo de 2012). Criterios personal sobre la enseñanza a los hijos. (M. Vásquez, & N. Cañarejo, Entrevistadores) Otavalo, Imbabura, Ecuador.
- Zarate, A. (2 de octubre de 2010). *Pedagogía andina*. Recuperado el 20 de junio de 2014, de <http://adolfozarate.blogspot.com/2008/01hacia-una-pedagoga-andina.html>

ANEXOS

Anexo 1. Ejemplo. Enseña del tema del manejo del dólar, libro Hispano, cuaderno para estudiantes del cuarto nivel.

Lección 4 **Medidas monetarias y conversiones** Bloque de medida

Representar las cantidades monetarias con el uso de monedas y billetes mayores a un dólar en situaciones cotidianas.

¿Sabías que...?

Hace poco más de 70 años, circulaba en nuestro país una moneda de plata de 50 centavos conocida popularmente como Laurita. Tenía este nombre en honor a Laura Carbo, esposa del presidente Isidro Ayora.

Por muchos años, en el Ecuador circuló una moneda denominada sucre y desde 1999, los ecuatorianos empezamos a utilizar el dólar norteamericano para la compra y venta de **productos**.

Existen una moneda y un billete cuyo valor es de un dólar (\$ 1).



Hay otras monedas que valen menos que el dólar:



50 cts.
cincuenta centavos



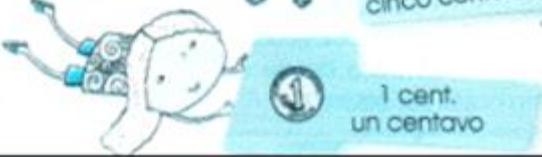
25 cts.
veinticinco centavos



10 cts.
diez centavos



5 cts.
cinco centavos



1 cent.
un centavo

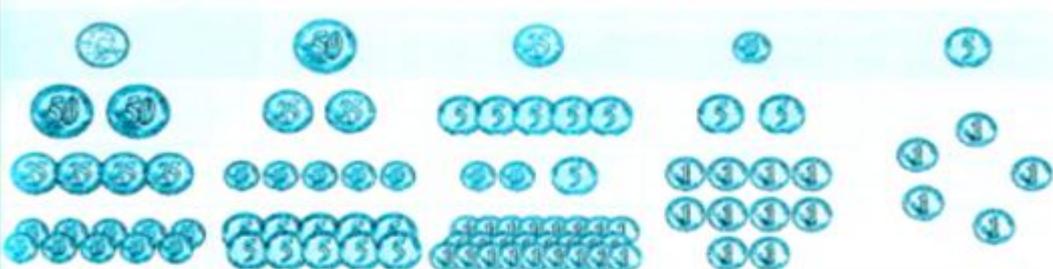
Mucho ojo

- Para que utilices las monedas con agilidad, debes saber las series.



Anexo 2. Ejemplo Enseña del tema del manejo del dólar , libro del kukayo Pedagógico del la Dirección Bilingüe.

Todas las monedas se agrupan a partir del centavo.
 Por tanto, un dólar tiene cien centavos $\$ 1 = 100 \text{ cts.}$
 Lee algunas equivalencias que se han registrado en la siguiente tabla:



Si combinas varias monedas y sumas su valor, obtienes cierta cantidad de dinero. Mira el ejemplo:

 50 cts. +
  30 cts. +
  5 cts. +
  2 cts. = 87 cts.

Además de las monedas, tenemos los billetes cuya denominación o valor son:



Mi diccionario
productos. Artículos, alimentos, objetos para el hogar, entre otros.

Cuaderno de apuntes

Juan quiere comprar una camiseta que cuesta \$12. **Completa** la tabla indicando tres maneras distintas de pagarla.

\$10	\$5	\$1	50 cts.	25 cts.	10 cts.
------	-----	-----	---------	---------	---------

En mi caja fuerte

En nuestro país se utiliza el dólar como moneda de curso corriente. Es decir, para todo tipo de comercio.

Al momento de comprar

Anexo 3. Croquis de ubicación del CECIB Luis Ulpiano de la Torre – Kotama

Elaborado: Ingeniero Jaime Mantilla, 14 de febrero del 2013

