

UNIVERSIDAD POLITÉCNICA SALESIANA
SEDE QUITO

CARRERA:
EDUCACIÓN INTERCULTURAL BILINGÜE

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

TEMA:
EXPECTATIVAS DE LA FAMILIA INDÍGENA FRENTE A LA
EDUCACIÓN. ANÁLISIS DE CASO EN LA COMUNA SAN MIGUEL DEL
COMÚN, PARROQUIA CALDERÓN

AUTORA:
ALBA JOHANA TERÁN MONCAYO

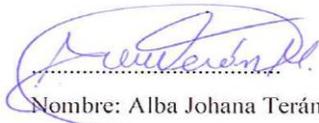
TUTOR:
GUILLERMO IBÁN GUATO GUAMÁN

Quito, agosto del 2017

Cesión de derechos de autor

Yo Alba Johana Terán Moncayo, con documento de identificación N° 0201634946, manifiesto mi voluntad y cedo a la Universidad Politécnica Salesiana la titularidad sobre los derechos patrimoniales en virtud de que soy autor del trabajo de titulación intitulado: "Expectativas de la Familia Indígena frente a la Educación. Análisis de caso en la Comunidad San Miguel del Común, Parroquia Calderón", mismo que ha sido desarrollado para optar por el título de: Licenciada en Educación Intercultural Bilingüe, mención Docencia Básica, en la Universidad Politécnica Salesiana, quedando la Universidad facultada para ejercer plenamente los derechos cedidos anteriormente.

En aplicación a lo determinado en la Ley de Propiedad Intelectual, en mi condición de autora me reservo los derechos morales de la obra antes citada. En concordancia, suscribo este documento en el momento que hago entrega del trabajo final en formato impreso y digital a la Biblioteca de la Universidad Politécnica Salesiana.



Nombre: Alba Johana Terán Moncayo

Cédula: 0201634946

Fecha: 08-08-2017

Declaratoria de coautoría del docente tutor

Yo declaro que bajo mi dirección y asesoría fue desarrollado el Análisis de Caso, **EXPECTATIVAS DE LA FAMILIA INDÍGENA FRENTE A LA EDUCACIÓN. ANÁLISIS DE CASO EN LA COMUNA SAN MIGUEL DEL COMÚN, PARROQUIA CALDERÓN**, realizado por **ALBA JOHANA TERÁN MONCAYO**, obteniendo un producto que cumple con todos los requisitos estipulados por la Universidad Politécnica Salesiana, para ser considerados como trabajo final de titulación.

Quito, agosto de 2017

A handwritten signature in blue ink, appearing to read 'Guillermo Iban Guato Guamán', enclosed within a blue circular stamp or seal.

Guillermo Iban Guato Guamán

1801992478

Quito, 22 de noviembre del 2016

Ledo. Bacilio Malán Curiehumbi
Unidad Educativa Intercultural Bilingüe Mushuck Pakari
Director.-

De mi consideración:

Reciba un cordial y atento saludo de parte de quienes hacemos la Carrera de Educación Intercultural Bilingüe de la Universidad Politécnica Salesiana; la misma que tiene como finalidad la formación de docentes en Educación Intercultural Bilingüe.

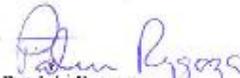
Damos a conocer que este semestre la estudiante **Alba Johana Terán Moncayo** está elaborando el trabajo de titulación previo a la obtención de su licenciatura. El tema que está trabajando es "Expectativas de la familia indígena frente a la educación", razón por la cual nos dirigimos a Usted, para solicitar muy comedidamente le permita desarrollar el trabajo de investigación en la Institución a su cargo.

Parte de la investigación consiste en trabajo de campo durante el año lectivo 2016-2017, realizando entrevistas a docentes y padres o madres de familia.

De acuerdo al código de ética de la Universidad, nos comprometemos a utilizar los datos, producto de la investigación, con fines estrictamente académicos.

Por la favorable acogida, anticipo nuestro agradecimiento.

Atentamente,


Patricia Raygoza
Coordinadora Unidad de Titulación



CARRERA DE EDUCACIÓN INTERCULTURAL BILINGÜE

Campus El Girón, Av. 12 de Octubre N24-22 y Wilson, Bloque A, 2do piso - Teléfonos: 3962 800 / 3962 900
Ext: 2609 - teléfono directo: 3962 856 - Correo electrónico: sgrandia@ups.edu.ec

Dedicatoria

A Mesías Terán y Doraliza Moncayo, mis amados padres, que me acompañan en este camino y apoyan cada uno de mis proyectos.

A mi hijo Gabriel que es el motor de mi vida.

Agradecimiento

A mi pareja de vida, Carlos Solórzano, por su apoyo intelectual y emocional en el transcurso de la carrera y de mi vida.

A mis profesores por compartir valiosos conocimientos que han sido una parte importante para mi desarrollo personalmente y profesionalmente, de nunca acabar.

A la comunidad educativa de la Unidad Educativa Intercultural Bilingüe “Mushuk Pakari” por haber permitido que realice mi estudio.

Índice general

Introducción	1
1. Problema	2
Objetivos	3
Objetivo general:.....	3
Objetivos específicos	3
2. Historia y características de la comuna.....	4
Comuna San Miguel del Común	4
Organización comunitaria.....	5
Población	6
Educación.....	7
Pueblo Kitu Kara	8
Unidad Educativa Intercultural Bilingüe Mushuk Pakaki.....	9
Historia.....	9
Planta docente	10
Población estudiantil.....	11
Infraestructura de la institución	12
3. Fundamentación teórica.....	13
Aproximación a la educación colonial en América Latina	13
Construcción de la educación hispana tras la colonia	14
La secularización de la educación	16

Aportes de la educación desde la década de los 50 a los 80	18
La educación a partir las políticas neoliberales	19
Educación a partir del siglo XXI.....	20
Educación de los indígenas en el Ecuador	23
Desarrollo de la educación indígena.....	24
Institucionalización de la Educación Intercultural Bilingüe	25
Modelos pedagógicos aplicados en la educación primaria.....	27
Comprensión teórica de las categorías	29
Educación.....	29
Interculturalidad.....	30
Actores sociales de la educación	31
Comuna.....	32
Familia indígena	32
Docente	34
4. Metodología.....	37
5. Análisis de los resultados.....	41
Educación y perspectiva	41
Organización social-familiar	51
Aportes y recomendaciones de las familias indígenas del pueblo Kitu Kara.....	58
Conclusiones	62
Referencias.....	64
Anexos	70

Índice de tablas

Tabla 1. Población docente de la UEIB “Mushuk Pakari”	10
---	----

Índice de figuras

Figura 1. ¿La educación es pertinente frente a las necesidades de la comunidad?	41
Figura 2. ¿Cómo calificaría el sistema de educación con el que cuenta su comunidad?	44
Figura 3. ¿Cree que el Sistema educativo en su comunidad le ha ayudado?	47
Figura 4. ¿Cree que los responsables de la educación están preparados para llevar adelante el proceso educativo?.....	49
Figura 5. ¿La educación responde a las necesidades de su núcleo familiar?.....	51
Figura 6. ¿La EIB ha ayudado en el fortalecimiento de su comunidad?.....	53
Figura 7. ¿Conoce otras experiencias de educación no formal y cuál fue el impacto de esta en su comunidad?.....	55
Figura 8. ¿Cómo se aplica la interculturalidad y plurinacionalidad en su comunidad?	56
Figura 9. ¿Cómo se aplica la interculturalidad y plurinacionalidad en su comunidad?	58
Figura 10. ¿Qué haría su núcleo familiar para mejorar la educación en su comunidad?	60

Índice de anexos

Anexo 1. Cuestionario para trabajo de campo	70
Anexo 2. Matriz comparativa de los resultados de las entrevistas.....	71

Resumen

El presente trabajo investigativo presenta una muestra y análisis de las expectativas de la familia indígena frente a la educación, en torno a la percepción de la organización comunitaria, social y familiar. Para ello, fue necesario el acercamiento a los actores educativos de la Unidad Educativa Intercultural Bilingüe “Mushuk Pakari” de la comuna San Miguel del Común perteneciente a la parroquia de Calderón del cantón Quito de la provincia de Pichincha.

Esta investigación tiene un enfoque cualitativo, basado en un estudio de caso, ya que, permite describir y analizar el problema planteado. Para la recolección de información fue necesario la aplicación de técnicas como la observación participante, la observación no participante y la entrevista.

El trabajo está organizado en tres partes. En la primera parte se expone información histórica y presente de la Comuna San Miguel del Común, de la Unidad Educativa Intercultural Bilingüe “Mushuk Pakari” y del pueblo Kitu Kara. En la segunda parte se realiza la construcción de la fundamentación teórica, en la que se recoge información del proceso educativo en el Ecuador, la categorización de educación, familia indígena, interculturalidad, comuna y la metodología aplicada en el trabajo de campo. Finalmente, en la tercera parte se presentan los resultados y el análisis de la investigación.

Abstract

This research presents a sample and analysis of the expectations of indigenous family about education, facing the perception of the community organization, social and family organization. For this was necessary the approach to the educational actors of the “Unidad Educativa Intercultural Bilingüe Mushuk Pakari” of “San Miguel del Comun” commune belonging to the Calderon parish near Quito of the Pichincha province.

This research has a qualitative approach, based on a case study, so, it allows to describe and to analyze the posed problem. For the collection of the information was necessary the application of techniques like the participant observation, non-participant observation, and interview.

The work is organized in three parts. The first part presents historical and present information of the “San Miguel del Comun” commune of the “Unidad Educativa Intercultural Bilingüe Mushuk Pakari” and the “Kitu Kara” town. In the second part is performed the construction of the theoretical foundation in which is collected the educational process in Ecuador, the categorization of education, indigenous family, interculturality, commune and methodology applied in the field work. Finally, the third part presents the results and analysis of the research.

Introducción

El presente estudio de caso presenta un análisis acerca de las expectativas de la familia indígena de la comuna San Miguel del Común frente a la educación, para lo cual, fue necesario involucrarse en la Unidad Educativa Intercultural Bilingüe “Mushuk Pakari” como pasante.

El involucramiento al establecimiento educativo permitió que las autoridades y los docentes facilitaran datos relevantes para construir la historia de la comuna de San Miguel del Común y de la Unidad Educativa Intercultural Bilingüe “Mushuk Pakari”. A la vez, se logró contactar a los padres y las madres del pueblo Kitu Kara para realizar las entrevistas, parte importante e indispensable para realizar el análisis.

Consecuentemente, para comprender el contexto del estudio de caso también fue necesario recurrir a la indagación de texto con información de la historia de la educación del Ecuador y de la conceptualización de las variables propias del problema. Estos factores permitieron que el análisis tenga fundamentos históricamente y de carácter conceptual.

Este trabajo académico contiene la historia y características de la comuna, la fundamentación teórica, la metodología aplicada, el análisis de resultados y las conclusiones. Estos elementos tratan de dar una lectura del sistema educativo y de las expectativas de las familias indígenas frente la educación.

1. Problema

La educación permite el desarrollo de las sociedades, mientras que la falta o escasa educación entre los pueblos conlleva retraso en la construcción de una sociedad. En el Ecuador la escolarización ha sido una preocupación constante desde los primeros gobiernos constituidos, por ello han generado políticas públicas para que la población tenga acceso al sistema educativo, aunque en una primera instancia la cobertura fue mínima. En la actualidad el sistema educativo incluye a todas las familias ecuatorianas.

Las investigaciones en el campo de la educación han permitido conocer y comprender la importancia que esta tiene en la construcción social, como también dar cuenta de la complejidad que sobrelleva el sistema educativo y de los cambios surgidos en el transcurso de la historia ecuatoriana. Por ejemplificar, los primeros gobiernos consideraron la importancia de una educación con orientación de la religión católica que cambió posteriormente a una educación laica que se mantiene hasta la actualidad.

La complejidad que conlleva la educación por los elementos que se interrelacionan entre sí han generado estudios profundos con perspectivas diferentes y especializándose en algunos casos en aristas como: la pedagogía, la didáctica, los docentes, estudiantes, autoridades, familia, comunidad, entre otros; con el objetivo de beneficiar al sistema educativo en la construcción de políticas viables y acordes con las necesidades del contexto.

Considerando la importancia de la educación en la sociedad ecuatoriana y de los factores entrelazados, la pregunta de investigación que se planteó es la siguiente: ¿cuáles son las expectativas de las familias indígenas frente a la educación que reciben sus hijos e hijas en una institución educativa intercultural bilingüe? Los padres y madres de familia del pueblo Kitu Kara respondieron mediante una entrevista

preguntas que permiten conocer y comprender las expectativas colectivas e individuales acerca del sistema educativo en su comunidad.

La comuna de estudio se ubica en la provincia de Pichincha, cantón Quito, parroquia Calderón, específicamente en la comuna San Miguel del Común, parte del pueblo Kitu Kara, en la Unidad Educativa Intercultural Bilingüe “Mushuk Pakari” de funcionamiento de tipo fiscal.

Objetivos

Objetivo general:

- Analizar las expectativas de la familia indígena de la comuna San Miguel del Común frente a la educación que reciben sus hijos e hijas en la Unidad Educativa “Mushuk Pakari”, para asumir una visión crítica y práctica como herramientas que permitan desarrollar una mejor labor en el devenir docente.

Objetivos específicos

- Explorar los procesos de la institucionalidad de la Educación y la Educación Intercultural Bilingüe en el Ecuador, como también los actores que forman parte del sistema educativo.
- Identificar cuáles son las expectativas de la familia indígena frente a la educación en el contexto actual.
- Analizar los resultados del trabajo de campo para una comprensión actual de las expectativas de la familia indígena frente a la educación.

2. Historia y características de la comuna

Comuna San Miguel del Común

Antes de llegada de los españoles la comuna San Miguel del Comùn fue un asentamiento del Pueblo Kitu Kara. Con la conquista estas tierras pasaron a formar tres haciendas con diferentes propietarios: Corellapamba (de la familia Becerra Gutiérrez), Uracu (de Gonzalo Benalcázar) y Tushumbi (de la Curia Metropolitana) donde obligaron a trabajar a los indígenas como huasipungueros y yanaperros (Chacha, 2015).

En épocas ancestrales en la comuna celebraban la Fiesta del Inty Raymi, llamada posteriormente por los curas la Fiesta de San Juan. La comunidad adoraba al árbol de capulí que hasta la fecha se conserva en la iglesia del Común (Chacha, 2015).

La comuna San Miguel del Común, como se la conoce actualmente, comienza a formarse a partir del 1 marzo de 1941, cuando 19 familias indígenas mediante la compra de la tierra a la Curia Metropolitana adquirieron un espacio de territorio, en donde se asentaron y crearon la comunidad El Común (Chacha, 2015).

En 1972 los líderes de El Común participaron en la constitución del movimiento indígena Ecuador Runacunapa Riccharimui para exigir la devolución de las tierras usurpadas en la época colonial. En este lapso de tiempo, los comuneros logran que la hacienda Correllapamba entregue huasipungos a 11 familias indígenas y de la hacienda Corrella Pamba la entrega de 17 hectáreas para la comunidad para la construcción del estadio Paquisha y el cementerio. Finalmente, el 22 de marzo de 1976, la comuna San Miguel del Común es reconocida en el Ministerio de Agricultura y Ganadería mediante el acuerdo N. 0015 (Chacha, 2015).

Los habitantes de San Miguel de Común, también, han participado en las convocatorias de la CONAIE en las que se consiguieron el Seguro Social Campesino, la Escuela España, guardería, casa comunal, iglesia, electrificación, agua potable, parte del alcantarillado, servicio telefónico, campo deportivo, adoquinamiento de dos calles principales y el cementerio (Chacha, 2015).

Ubicación geográfica y límites

La comuna de San Miguel de Común está ubicada en la parroquia Calderón en el Distrito Metropolitano de Quito. Tiene como límites: al norte con el Río Guayllabamba, al sur con la comuna La Capilla y el Barrio el Cajón, al oriente la comuna Oyacoto y Santa Anita; y al oeste el Barrio Collas y Zabala (Distrito Metropolitano de Quito, 2012).

Con el crecimiento poblacional de Quito, la Comuna San Miguel de Común cada vez se acerca más al área urbana. La comuna está organizada por barrios, la mayor parte del territorio está ocupada por la construcción de viviendas, lo que ha hecho desaparecer casi por completo las tierras para la agricultura y la crianza de animales.

Organización comunitaria

En los primeros años de creación la comuna estaba dirigida por la persona más antigua, esta persona era conocida como cacique o curaca. Por lo general era un sabio o un reconocido yachak con amplio poder y liderazgo. A partir de que la comuna fue reconocida legalmente por el Ministerio de Agricultura y Ganadería, en enero de 1976, se eligió la primera directiva como lo solicitaba el reglamento.

Actualmente, la presidencia de la comuna San Miguel de Común está presidida por el Señor Manuel Simbaña, oriundo del sector.

Población

Los pobladores originarios de San Miguel del Común son descendientes del pueblo Kitu Kara (Distrito Metropolitano de Quito, 2012), que a partir de la usurpación de sus tierras en la época colonial fueron obligados a trabajar y vivir en las haciendas de familias españolas y territorio de la Curia.

La comuna en un inicio estuvo compuesta por 22 familias, quienes han sido la semilla para dar vida a las generaciones venideras (Chacha, 2015). Entre los pobladores de la comuna circula una leyenda para explicar mágicamente la multiplicación de su población, la dice así:

Se rememora que hasta 1993 la gente acarrea el agua desde el pogyo¹, madrugaba desde las dos o tres de la mañana a lavar la ropa y bañarse, no llevaban lámparas ni linternas porque en ese barranco del pogyo había claridad durante la noche, en especial cuando arriba estaba la luna y las estrellas. Ante ellos, en voz alta, el detective salvaje deduce que en ese claro abismo, en esa tibia soledad, bajo la luz de los luceros, bañados los cuerpos, seguro se multiplicó la especie de los Kitus y los Kitu Karas, y de los presente estalla la gran carcajada; así ha de haber sido, dicen. (Distrito Metropolitano de Quito, 2012, pág. 64).

En la actualidad la comuna de San Miguel de Común alberga la descendencia de las primeras familias y migrantes de casi todo el Ecuador (Chacha, 2015). La migración desde el área rural y desde diferentes ciudades del Ecuador hacia la capital, también ha provocado que muchas familias se establezcan en San Miguel del Común, quienes

¹ Pogyo es una palabra kichwa que significa fuente natural de agua.

por lo general alquilan casas o departamentos que generalmente pertenecen a los pobladores originarios del sector.

Educación

Las familias de la comuna San Miguel del Común transmiten oralmente el conocimiento ancestral a sus hijos y estos a sus hijos, generándose una continuación. A través de la oralidad como recurso, esa sabiduría ha perdurado entre los pobladores de este territorio. Con este acto de transmisión, la cultura y las tradiciones tratan de subsistir frente a la hegemonía y alienación cultural (Distrito Metropolitano de Quito, 2012).

En la época de la hacienda, en la comuna de San Miguel del Común la educación formal no fue promovida porque a los hacendados les interesaba que los indígenas sean mano de obra gratis para sus tierras. La educación pública surge en 1951 con la creación de la Escuela Fiscal Mixta España, a la que solo tuvo acceso el 15% de la población. Además, al ser obligatoria la instrucción, las familias escondían a los niños y niñas en los pundos o mandaban a pastar chivos y borregos para evadir la autoridad, pues, los habitantes pensaban que los hijos debían crecer para trabajar (Chacha, 2015)

Desde 1978 a 1981, con la campaña de Alfabetización “Monseñor Leonidas Proaño”, algunos dirigentes de la comunidad terminaron la educación primaria en la Escuela de Alfabetización de República de Holanda que en el año de 1999 cambie de nombre por Unidad Educativa Experimental Piloto Bilingüe “Mushuk Pakari”.

En la actualidad, en la comuna San Miguel del Común funcionan dos instituciones educativas públicas: la Unidad Educativa “España” y la Unidad Educativa Intercultural Bilingüe “MushuK Pakari”, tanto en las jornadas matutina y vespertina.

Pueblo Kitu Kara

Los pobladores originarios de la comuna San Miguel de Común se identifican como parte del Pueblo Kitu Kara, por ser herederos de los territorios de Quito y sus alrededores en los que vivieron sus antepasados antes de la llegada de los españoles, quienes les despojaron y les utilizaron para trabajar en las que antes eran sus tierras, como también trataron de hacerles olvidar la cultura a base de una imposición violenta (Chacha, 2015).

El Pueblo Kitu Kara es reconocido por el Estado Ecuatoriano como pueblo indígena en proceso de reconstrucción de la nacionalidad kichwa desde el año 2001, bajo el respaldo oficial del Consejo de Desarrollo de las Nacionalidades y Pueblos del Ecuador (Gómez R. , 2008).

En la actualidad el pueblo Kitu Kara tiene una población de 80.000 habitantes ubicados en alrededor de 64 comunidades en las zonas sub-urbanas del Cantón Quito, de la provincia de Pichincha situadas en las parroquias de Nono, Pifo, Píntag, Tumbaco, Pomasqui, Calderón y Zámbriza. Mientras en el cantón Mejía el pueblo Kitu Kara se ubica en las parroquias Machachi, Alóag, Alausí, Cutuglahua, El Chaupi, Tambillo, Manuel Cornejo y Uyumbicho (Gómez R. , 2008).

En relación con lo antes mencionado es importante comprender que es ser indígena para el pueblo Kitu Kara, Gómez (2008) afirma que:

Para el pueblo Kitu Kara los indígenas no sólo son los que se visten de indios, son también como ellos mismos, los que están recuperando su relación ancestral con el territorio que ocupan. Para ellos, indígena es también quien ha vivido la experiencia de discriminación por su

condición de etnia y clase marginal, que se convierte en una bandera para legitimar la recuperación de su identidad, territorio y cultura en la actualidad (pág. 108).

El pueblo Kitu Kara es un referente social de retomar la construcción cultural ancestral de frente a una sociedad hegemónica que no ha logrado imponer complementamente su estilo de vida.

Unidad Educativa Intercultural Bilingüe Mushuk Pakaki

Historia

La Unidad Educativa Intercultural Bilingüe “Mushuk Pakari”, como actualmente se le conoce, fue creada mediante resolución ministerial No. 213, de fecha 04 de diciembre de 1997, con el nombre de Unidad Educativa Piloto Intercultural Bilingüe “Mushuk Pakari”. En sus inicios el establecimiento educativo ofertó la educación básica con prioridad en la enseñanza de carreras técnicas, razón por la cual, a las mujeres se les enseñaba corte y confección, mientras que a los hombres se les daba clases de mecánica automotriz.

Según Quilumba (2016), las carreras técnicas que ofertaba la institución fueron de gran ayuda para las familias de San Miguel del Común, pues los jóvenes y señoritas que terminaron con sus estudios tuvieron mayores oportunidades laborales en las industrias que solicitaban este tipo de mano de obra, esto permitió que muchas familias salieran aparentemente de la pobreza a la que estaban sometidos.

Con el transcurso del tiempo, y en especial en el Gobierno de Rafael Correa, el centro educativo amplió su oferta académica. En la actualidad, los servicios que entrega la institución educativa son: educación preparatoria, educación inicial, educación general

básica, bachillerato unificado y bachillerato técnico con especialidad en Mecánica Automotriz, perdiéndose por completo la enseñanza de corte y confección.

Es necesario señalar que una de las finalidades para la creación de la Unidad Educativa Intercultural Bilingüe “Mushuk Pakari”, fue la de rescatar, revalorizar y fortalecer la identidad cultural de la comunidad, por lo cual, se asumió a la educación como una estrategia para alcanzar este ideal (Quilumba, 2016).

Planta docente

Para llevar a cabo la labor educativa, la institución cuenta con una planta de 42 docentes de diferentes nacionalidades y pueblos indígenas reconocidos legalmente por el Estado ecuatoriano. En el siguiente cuadro presenta la autoidentificación de los educadores de la Unidad Educativa Intercultural Bilingüe “Mushuk Pakari”:

Tabla 1

Población docente de la UEIB “Mushuk Pakari”

Nacionalidad/Pueblo	Hombres	Mujeres	Total
Puruwa	8	8	16
Mestizo	4	7	11
Otavalo	3	2	5
Kitu Kara	2	1	3
Montubio	2	-	2
Saraguro	2	-	2
Shuar	1	-	1
Cañari	-	1	1
Panzaleo	-	1	1
Total	22	20	42

Nota: Información obtenida de la entrevista a docentes de la UEIB “Mushuk Pakari” (2017). Elaborado por Alba Terán.

Como se puede constatar, los docentes que laboran en la UEIB “Mushuk Pakari” proceden de diferentes pueblos indígenas del territorio ecuatoriano, las experiencias culturales de los profesores son diversas lo que enriquece, tanto en saberes y conocimientos, a la comunidad educativa generándose un compartir sostenido en la interculturalidad.

Población estudiantil

Los estudiantes que se educan en este establecimiento provienen de diferentes pueblos y nacionalidades indígenas, como también de la población mestiza y afrodescendiente, que en total suman 922 alumnos que están distribuidos para su formación educativa en dos jornadas: matutina y vespertina.

La mayor parte de población estudiantil reside conjuntamente con sus familias en la parroquia Calderón: San Miguel del Común, Oyacoto, Marianas, Carapungo, Llano Grande, Santa Anita, entre otras comunas y barrios del este sector, territorios del pueblo Kitu Kara. Hay casos excepcionales de estudiantes que viven en los sectores de Carcelén, del Comité del Pueblo y la Bota.

Hay que considerar que existe un gran número de familias que han migrado en estos últimos años de diversas provincias del Ecuador y de países cercanos como Colombia, Perú y Venezuela, y que actualmente se han asentado en la parroquia Calderón, quienes también forman parte de la comunidad educativa de la UEIB “Mushuk Pakari”.

Dentro de la población estudiantil con mayor demanda están los hijos-as de las familias indígenas de la nacionalidad kichwa, luego está la población que se identificó como parte del grupo mestizo, y en una menor cantidad están los estudiantes afrodescendientes.

En definitiva, la UEIB “Mushuk Pakari” acoge sin distinción alguna a todas las familias del territorio ecuatoriano y del extranjero, siendo un espacio de conocimiento, de integración y de interculturalidad.

Infraestructura de la institución

La Unidad Educativa Intercultural Bilingüe tiene una infraestructura moderada conseguida a base de donaciones. Por motivo del aumento de la población estudiantil se han visto obligados a abrir las dos jornadas para abastecerse con las aulas. Además de las aulas, la institución cuenta con oficinas administrativas, sala de profesores, servicios higiénicos, tres patios, un taller de mecánica, un centro de cómputo, un bar y un centro de copiado.

Las aulas de educación preparatoria e inicial están completamente amobladas y poseen material didáctico de acuerdo al rincón de aprendizaje.

En suma, la comuna de San Miguel del Común está cada vez más cerca del casco urbano, actualmente cuenta con todos servicios básicos que en algún momento carecían por completo. Las familias oriundas que habitan en estas tierras se reconocen como parte del pueblo Kitu Kara, muchas de las cuales hacen uso del servicio educativo público del sector, en especial de la UEIB “Mushuk Pakari” porque sus hijos reciben una educación que trata de rescatar la cultura de este pueblo.

3. Fundamentación teórica

Aproximación a la educación colonial en América Latina

Hay que recordar que antes de ser América, los pueblos Kuna de Panamá y Colombia llamaron a estos territorios Abya Yala que significa “tierra madura”, “tierra viva” o “tierra en florecimiento”. A partir de la llegada de los españoles, el nombre fue alterado como también las relaciones socioeconómicas establecidas por estos (López, 2004).

En lo concerniente a “la educación coexistió desigualdades e inequidades producto de la implementación de una estructura social de una España medieval con marcadas diferencias entre clases socio-económicas” (Ossenbach, 1993, pág. 15). El modelo educativo instaurado fue una reproducción de lo que conocían los colonizadores, la representación de una estructura educativa que enterraba los conocimientos y saberes de los pueblos originarios.

La educación primaria estuvo direccionada a enseñar a leer, escribir y asimilar la religión cristiana mediante la utilización de textos como el abecedario y algún catecismo. La época colonial fue marcada por la resistencia de los pueblos originarios, quienes se aferraban a sus culturas frente a la violencia generada por los colonos que fue un continuo devenir por instaurar una instrucción a su conveniencia (Gómez A. P., 2010).

Sin embargo, no todo era caótico para toda la población indígena, fue así que en el primer siglo de la colonia, tanto para los caciques como para sus familias hubo ciertos privilegios. En lo referente a la educación se indica que:

En ese primer siglo de dominación las élites indígenas comenzaron su aculturación, aprendieron el catecismo, el español y su escritura, y

algunos el latín. En corto tiempo muchos hijos de curacas no solo dominaron el castellano, sino aprendieron el derecho y la doctrina cristiana, llegando a ser escribanos del nuevo orden colonial. Esto causó temor entre no pocos españoles, quienes creían que esos indios... podían poner el conocimiento del derecho y del cristianismo al servicio de los herejes. Jerónimo López escribía al emperador en 1541 que “dar instrucción a los caciques equivalía a dar armas al demonio contra los cristianos.” (Monique, 2008, pág. 2).

Para complementar, Yáñez Cossio (1995) señala que en la colonia la educación tenía intenciones de dominación y explotación, por lo que fue direccionada de acuerdo a estos intereses creándose una brecha de inequidad entre los indígenas comunes y los indígenas de élite, conocidos como caciques, quienes mantuvieron sus privilegios y acceso a una educación formal con el propósito de apoyar a la evangelización de la población indígena.

Construcción de la educación hispana tras la colonia

Los Estados de América Latina luego de declarar sus respectivas independencias asumieron dentro de sus políticas a la educación, y a la vez, la función de educadores. En un principio, la implementación de la educación fue de forma intermitente, poco sistemática y con escasos resultados prácticos en bienestar de la población. Esta incorporación a la esfera política convirtió a la educación en un elemento integral del proceso de consolidación de los Estados (Ossenbach, 1993).

El Ecuador, tras la independencia de España, en primera instancia formó parte de la Gran Colombia como Departamento del Sur en el cual se dio la primera experiencia en el desarrollo del sistema educativo con una visión secular que brotó bajo la

dirección del general Santander hasta 1825. En este lapso de tiempo se registró un alto índice de escolaridad, tanto en las ciudades principales como en provincias y parroquias con cerca de 165 escuelas y alrededor de 5.000 estudiantes. Pero, con el regreso de Simón Bolívar las políticas educativas cambiaron de rumbo, pues se decidió que la enseñanza debía ser general y unificada bajo la imposición de temas doctrinarios acentuando el carácter moral y la conservación de la enseñanza católica, derogando en 1926 los decretos secularizadores del Santander (Terán, 2015).

La educación del Estado ecuatoriano

Tras salir de la Gran Colombia se formó el Estado ecuatoriano. En un principio fue débil y la mayor parte de la población estuvo fuera de la participación política, a la vez, se conservó una sociedad jerarquizada que se justificaba bajo el derecho divino, como fue el caso de las oligarquías regionales representados por los latifundistas. En este contexto, el campo de la educación fue controlado principalmente por los municipios y la iglesia, siendo una de las características del sistema educativo la precariedad y direccionada a una pequeña parte de la población (Ayala Mora, 2008).

A partir del gobierno de Vicente Rocafuerte (1835-1839) la educación fue considerada dentro de las políticas públicas, a pesar de que las escuelas mixtas fueron eliminadas y la religión católica continuó participando activamente. Un extracto del discurso del Presidente en la Asamblea de 1835 acerca de la educación da cuenta de lo anterior:

La instrucción pública entra en los deberes del Gobierno, porque en el momento que un pueblo conoce sus derechos, no hay otro modo de gobernarle, sino el de cultivarle su inteligencia, y de instruirlo en el cumplimiento de sus deberes. La instrucción de las masas afianza la libertad y destruye la esclavitud. (Soasti, 2003, pág. 10).

En los gobiernos marcistas², especialmente de José María Urbina (1851- 1856) y de Francisco Robles (1856 - 1859), la educación primaria fue el principal eje de interés frente a la educación secundaria y de la universidad. Para lo cual se crearon más centros educativos bajo la administración de los municipios y probablemente con fondos provenientes de la administración estatal de tierras indígenas (Terán, 2015).

Posteriormente, el Presidente Gabriel García Moreno (1869-1875) impulsó políticas educativas desde la visión de la religión católica con el fin de consolidar, generalizar y unificar el Estado. En este gobierno la educación primaria fue gratuita y obligatoria para todos los niños y niñas, tomándose en cuenta a la población indígena. En lo concerniente a los docentes promulgaron leyes para la jubilación y para la reclasificación. A pesar de estas gestiones, se suspendieron las escuelas mixtas y apenas lograron instruir a 5 profesores indígenas (Terán, 2015).

Mientras que en los gobiernos de José María Plácido Caamaño (1884 - 1888), Antonio Flores Jijón (1888-1892) y Luis Cordero (1892-1894) la labor en el campo de la educación consistió en promover un proyecto alternativo al difundido por García Moreno, el mismo que consistió en la instauración de políticas de corte secular con bases en un catolicismo social europeo. La cobertura escolar en estos gobiernos aumentó considerablemente como resultado del ingreso del Ecuador al mercado internacional (Terán, 2015).

La secularización de la educación

El gobierno del General Eloy Alfaro da un giro en las políticas educativas con dirección hacia el laicismo frente a la educación católica de los últimos tiempos. El

² Los gobiernos marcistas surgieron tras el movimiento armado revolucionario en Ecuador el 6 de marzo y 17 de junio de 1845, que enfrentó a las fuerzas en apoyo al presidente Juan José Flores y a las facciones rebeldes opositoras. Esta revolución es el primer movimiento armado que se dio en el país desde su creación en 1830.

liberalismo, como se le conocía al gobierno de Alfaro, avanzó significativamente en el tema de la educación, la misma que partió en la Convención de 1906 con el dictamen del artículo 16 del texto constitucional en la que se señala que la educación es laica y obligatoria para la primaria, como también, subsidiada por el Estado ecuatoriano (Terán, 2015).

Ante esta nueva ley, la Iglesia expresó su malestar y oposición a la educación laica que la colocaba del “lado del infierno”. De la misma manera, otros sectores ecuatorianos, en especial la de los conservadores se opusieron a la secularización escolar lo que conllevó a una guerra civil y al asesinato del gobernante (Ayala Mora, 2011) (Terán, 2015).

En los gobiernos posteriores al Alfarismo, tanto en el de Leonidas Plaza (1912-1916) como el de Alfredo Baquerizo (1916-1920) se dio un debate extenso acerca de la educación en la que los maestros se organizaron en la definición de las políticas educativas consolidándose el pensamiento de la educación laica y la presencia del docente en desarrollo de las políticas públicas. Sin embargo, en el gobierno de Velasco Ibarra decayó la presencia del docente en las políticas educativas, ya que el gobernante tuvo gran afinidad por la educación confesional (Terán & Soasti, 2006).

Definitiva, el Ecuador en esta época dio un gran salto a la secularización de la educación que no gustó a la Iglesia ni a los conservadores. El papel que jugaron los docentes en el empoderamiento del nuevo proyecto educativo fue importante, pues, ha permitido la perpetuidad de la educación laica frente a los intereses de la sociedad hegemónica y de los gobernantes de turno.

Aportes de la educación desde la década de los 50 a los 80

Tras la herencia del sistema educativo liberal que favoreció a las clases medias urbanas, al concentrarse la mayor parte de establecimientos educativos en las ciudades; en los años cuarenta se suma la necesidad de atender a la población rural que fue casi en su totalidad excluida de la enseñanza en los gobiernos pasados (Luna & Astorga, 2011) (Ossenbach, 1999).

En la década de los 50 surge la Comisión Económica Para América Latina con la finalidad de combatir el socialismo, como también, la de generar mediante la industrialización el desarrollo de la región. En lo que respecta a la educación para efectivizar el desarrollo se impulsó:

Una reforma educativa con el propósito de apoyar la construcción de capital humano necesario para impulsar el desarrollo industrial a través de fuerza de trabajo calificada, y la ampliación del mercado de consumidores. Para esto se diseñaron dos reformas educativas que se implementaron la una en los años sesenta, y la otra en los setenta. (Luna & Astorga, 2011, pág. 293).

En este contexto, los gobiernos del Velasco Ibarra, Galo Plaza y la Junta Militar expandieron el sistema educativo y promovieron la alfabetización con el apoyo de organismos internacionales, pero a pesar de estas políticas, hasta los años sesenta se registró notables desigualdades entre la educación en las zonas urbanas y rurales (Ossenbach, 1999).

La educación a partir las políticas neoliberales

Las políticas neoliberales en la educación surgen a partir de los años 80 mediante programas y proyectos educativos financiados por el Banco Mundial y el Banco Interamericano de Desarrollo.

Los gobiernos de este período, en base a las políticas neoliberales, delinearon estrategias para afrontar el tema de la educación. La UNESCO Y OREALC (2001) exponen una descripción de los planes en el campo educativo en esta época:

- El gobierno de Jaime Roldós Aguilera y Oswaldo Hurtado (1980-1984) tuvo como objetivos: eliminar del analfabetismo para formar recursos humanos capaces de participar en el desarrollo cultural y económico, mejorar la calidad de la educación con una mayor participación de los estudiantes en los procesos de desarrollo.
- En 1984-1988 el gobierno de Febres Cordero coincide con los lineamientos de libre mercado, en el que se interpreta a la educación como un elemento que prepara recursos humanos competitivos en el mercado.
- En 1989-1992 el gobierno de Rodrigo Borja considera que la universalización de la educación es derecho humano y por consiguiente la alfabetización. En este periodo surge la educación intercultural bilingüe exigida por la población indígena.
- La Agenda para el Desarrollo 1993-1996 en el gobierno de Sixto Durán Ballén promueve un acercamiento a los centros del poder financiero y las privatizaciones, propiciando en materia de educación que particulares asuman la responsabilidad de hacer cumplir la obligatoriedad escolar. A la vez, en este periodo se consideró de importancia la reforma curricular de la educación básica.

- Entre 1997 y enero del 2000 sobrevivieron tres gobiernos que mantuvieron el mismo modelo de desarrollo al de Durán Ballén.

Es evidente que las políticas educativas fomentadas por las instituciones financieras internacionales se encaminaron a universalizar la educación para insertar a los individuos al campo económico, olvidando ejecutar políticas que mejoraran los procesos pedagógicos institucionales. En la época neoliberal la educación sufrió un revés, dejando de ser considerada un derecho humano universal, ya que, el uso que se dio tuvo como finalidad abaratar la mano de obra. Para lo cual, crearon centros técnicos y programas para insertar a la población en actividades productivas que beneficiaran a los empresarios (Isch, 2011).

En definitiva, la aplicación de las políticas neoliberales en la educación impuestas tras los préstamos de las agencias financieras internacionales terminó contribuyendo a la privatización de la educación en el país.

Educación a partir del siglo XXI

A inicios del siglo XX, específicamente entre los años 2000 y 2005, el Ecuador vivió una inestabilidad política que afectó a la esfera de la educación, como consecuencia el sistema educativo que no pudo desplegar hacia nuevos caminos. Del mismo modo, la Organización de las Naciones Unidas para la Educación la Ciencia y la Cultura mediante el programa Educación Para Todos no logró cumplir con las metas establecidas en beneficio de la población educativa. Araujo y Bramwell (2015) exponen el comportamiento político frente a la educación que envolvió al país en este periodo:

En este contexto, la concreción de planes educativos era difícil. Por ejemplo, en el año 2002 se dio una alianza política entre los partidos

Sociedad Patriótica (con el futuro Presidente de la República como candidato) y Pachakutik (PK). Como parte de esta alianza, PK se encargaría de cuatro ministerios, entre ellos el de Educación (Torres, 2012). Así, PK organizó mesas de educación con actores del gobierno, sociedad civil y cooperación internacional, en las cuales se preparó un plan educativo que incluyó los insumos del Ministerio de Educación para el cumplimiento de las metas de EPT (Mesa Educación - Pachakutik, 2002; Torres, 2012). Sin embargo, la alianza Sociedad Patriótica-PK duró poco (Torres, 2012) y, al parecer, esos planes no se concretaron en acciones. De manera similar, la UNESCO (2003) mencionó que la inestabilidad política y el constante cambio de autoridades interrumpieron los planes para el cumplimiento de las metas EPT (pág. 3).

A partir del año 2007, con la elección como presidente de la República al economista Rafael Correa Delgado, el Ecuador ingresa a un periodo de estabilidad política. Este gobierno convocó a una consulta popular para formar una Asamblea Constituyente en la que se elaboró la *Constitución de la República del Ecuador* (2008). En el campo de la educación se fortaleció la propuesta del Plan Decenal de Educación. Entre los planteamientos más importantes están:

Art. 26. La educación es un derecho de las personas a lo largo de su vida y un deber ineludible e inexcusable del Estado. Constituye un área prioritaria de la política pública y de la inversión estatal, garantía de la igualdad e inclusión social y condición indispensable para el buen vivir. Las personas, las familias y la sociedad tienen el derecho y la

responsabilidad de participar en el proceso educativo. (Asamblea Constituyente, 2008, pág. 32).

Art. 28. La educación responderá al interés público y no estará al servicio de intereses individuales y corporativos. Se garantizará el acceso universal, permanencia, movilidad y egreso sin discriminación alguna y la obligatoriedad en el nivel inicial, básico y bachillerato o su equivalente. (Asamblea Constituyente, 2008, pág. 33).

“Art. 29. El Estado garantizará la libertad de enseñanza y cátedra y el derecho de las personas de aprender en su propia lengua y ámbito cultural” (Asamblea Constituyente, 2008, pág. 33).

Isch López (2011) señala que los artículos acerca de la educación planteados en la Constitución del 2008 “recogen en gran medida las demandas que por mucho tiempo habían planteado maestros, padres de familia y estudiantes” (pág. 381). Los requerimientos de la comunidad educativa fueron atendidos, se hacía realidad la gratuidad, la inclusión, la enseñanza en el propio idioma para los pueblos indígenas y la estabilidad docente.

Gracias a las nuevas políticas educativas, entre estas: alimentación escolar, prohibición del cobro por la matrícula, textos escolares y uniformes gratuitos; la educación básica pasó de 82,2% a 96,1% en año 2013. Para cubrir esta demanda estudiantil el Estado ecuatoriano contrató más profesores e invirtió en la reconstrucción y construcción de nuevos establecimientos educativos (Araujo & Bramwell, 2015).

Bajo este contexto, Luna (2017) señala que hay una importante inversión en la educación, como también indica que las escuelas del milenio atienden apenas al 2,4% de la población estudiantil del Ecuador. Para Luna el costo de estas inversiones ha

sido “el cierre de cientos o probablemente miles de escuelas del sector rural y los niños tengan que transitar largas distancias [...] hacia los nuevos establecimientos”. Si bien, algunas políticas educativas gestadas en este gobierno son aplaudibles, hay otras que generan críticas por no estar conectadas a la realidad del país.

Educación de los indígenas en el Ecuador

En la época colonial no se registran acciones favorables en educación para población originaria, la enseñanza tuvo un carácter evangelizador para lo cual se escribieron y publicaron catecismo, gramáticas y diccionarios en kichwa. La excepción fue la educación de los hijos de los caciques, quienes estudiaron en el colegio-seminario San Luis bajo la dirección de los jesuitas para ayudar con la evangelización en la región Sierra. Mientras la evangelización para los grupos indígenas de la región oriente se estableció en el tercer tercio del siglo XVII por la orden jesuita (Yanézz Cossio, 1995).

Al salir de la época colonial, los territorios ecuatorianos pasaron a formar parte de la Gran Colombia. En este lapso de tiempo, mediante decreto ejecutivo se destacó la importancia de sacar al indígena del estado de abatimiento e ignorancia para lo cual se dispuso que en cada colegio seminario ingresen “indios puros” en calidad de becarios (Terán, 2015).

Mientras, en la época republicana el gobierno de Flores decreta que se debe establecer escuelas para los indígenas en todas las parroquias, considerando como un deber del gobierno, sin embargo, no se logró concretar con este mandato. Un nuevo intento importante de integrar al indígena en el sistema educativo general fue en la época garciana (1869-1871) mediante la creación de escuelas en las áreas rurales y un colegio normal. Para lograr que los padres y madres de familia envíen a sus hijos e hijas se dispuso la exoneración de “trabajo subsidiario”, sancionar a los hacendados que

obliguen a los niños a trabajar, lo que generó malestar y reacciones en la población indígena (Núñez Sánchez, 1994) (Yané Cossio, 1995).

Consecutivamente, la revolución liberal se interesó y abogó por los problemas de la población indígena mediante la idea de integración y de civilización. En esta época, líderes indígenas solicitaron al Estado que atendiera la educación en kichwa, sin lograr resultados favorables, y siendo las misiones religiosas las que asuman el aprendizaje de las lenguas indígenas para entrar en comunicación con los pueblos del oriente ecuatoriano y llevar a cabo la evangelización (Yané Cossio, 1995).

Desarrollo de la educación indígena

Aproximadamente a partir de 1945 surgen las primeras escuelas para una educación indígena con el apoyo de la Alianza Femenina Ecuatoriana y la Federación Ecuatoriana de Indios (Yané Cossio, 1995). La primera escuela apareció en Cayambe donde Dolores Cacuangó ejercía el cargo de maestra y facilitaba la formación inicial. Esta iniciativa, posteriormente fue llevada a Imbabura por las misioneras Lauritas, que utilizaron el modelo para evangelizar y civilizar a la población indígena (Yané Cossio, 1995) (Conejo, 2008).

Las escuelas indígenas tenían docentes de “las mismas comunidades utilizando la lengua materna, revalorizando la cultura y la defensa de la tierra hasta que la última escuela dejó de funcionar con la Junta Militar, en 1963” (Conejo, 2008, págs. 65-66). Es evidente que la cultura hegemónica no permitió el desarrollo de una educación construida desde las necesidades de la cultura indígena.

Otras experiencias relevantes en las que se consideró a la lengua kichwa en la educación son las siguientes: entre 1952-1981 el Instituto Lingüístico de Verano (ILV) promovió la educación en la lengua materna para la formación de los docentes

indígenas para que cumplieran con la tarea de evangelizar; la Misión Andina (1956-1975) promovió la educación rural pero desconocía la educación indígena; en 1964, bajo iniciativa del Monseñor Leonidas Proaño, Obispo de Riobamba, se crean las Escuelas Radiofónicas Populares del Ecuador (ERPE) con la finalidad de alfabetizar a la población adulta kichwa por medio de la lengua materna; el Sistema Radiofónico Bicultural Shuar (SERBISH) que desde 1972 funcionó con la primaria y gradualmente incluyó a la secundaria considerando la lengua materna de pueblo indígena y la lengua española para la enseñanza se apoyaron de la educación tradicional; las Escuelas Indígenas de Simiatug en la provincia de Bolívar en la que se elaboró un texto utilizando el sistema kichwa de escritura unificada direccionada a la alfabetización de los niños y niñas; el Sistema de Escuelas Indígenas de Cotopaxi (SEIC) que inicia en 1974 con el auspicio de religiosos salesianos donde se manejó la lengua materna para la enseñanza; en 1975 surgen las escuelas bilingües de la Federación de comunas “Unión de Nativos de la Amazonia Ecuatoriana” (FCUNAE) en la que se realizó material didáctico en kichwa y se formó docentes del sector. Luego aparece el Subprograma de alfabetización kichwa (1978-1986) que fue el de mayor cobertura, y en el marco del cual se elaboró el Modelo Educativo “MACAC”, material para alfabetización en ciertas lenguas de los pueblos indígenas, material postalfabetización, y educación de niños y niñas. Finalmente, mediante convenio entre el Ministerio de Educación y Cultura y la Confederación Nacional de Indígenas del Ecuador se creó la Dirección de Educación Intercultural Bilingüe (Conejo, 2008).

Institucionalización de la Educación Intercultural Bilingüe

Las organizaciones indígenas mediante la movilización lograron cambiar la situación escolar de las poblaciones indígenas. Estas acciones logran un cambio en el sistema educativo estatal que era unidireccional para la totalidad de la población educativa por

una educación que reconocía las diferencias culturales e identidades de los habitantes del Ecuador. Ossenbach (1999) permite tener un enfoque particular sobre la cuestión:

La educación bilingüe intercultural supone para el Ecuador un importante reto, a pesar de los recortes presupuestarios y las políticas sociales restrictivas. Este logro es consecuencia, de una decisiva participación de las propias comunidades indígenas, pero sin duda también de la propia expansión del sistema escolar cuyos efectos sobre la democratización de la sociedad parecen incuestionables (pág. 10).

Como consecuencia de las movilizaciones y acuerdos con la población indígena en el año 1992, el Estado ecuatoriano mediante la Ley de Educación reconoce la institucionalización de la Dirección de Educación Intercultural Bilingüe (DINEIB) como Organismo Técnico Administrativo y Financiero descentralizado bajo la coordinación de la CONAIE, la misma que se encargó de desarrollar un currículo para los subniveles y modalidades de la educación intercultural bilingüe acorde con las necesidades de la población indígena, como también de elaborar material didáctico, aplicar una política lingüística del contexto cultural, formar y capacitar a los docentes, entre otros aspectos (Conejo, 2008).

La DINEIB elaboró el Modelo de Educación Intercultural Bilingüe (MOSEIB) que entró en vigencia el 17 de septiembre de 1993, como una alternativa a las exigencias educativas de la población indígena frente a las prácticas educativas tradicionales e integracionistas que no observaban la realidad propia y cultural de los pueblos y nacionalidades indígenas (Conejo, 2008).

El MOSEIB es una herramienta imprescindible para llevar a cabo el proceso de enseñanza-aprendizaje en las poblaciones indígenas. Por ende, los docentes que

trabajan en los establecimientos educativos interculturales bilingües deben poseer conocimiento a fondo de este modelo para que contribuyan a la construcción cultural y social del Ecuador.

Modelos pedagógicos aplicados en la educación primaria

- El Modelo de Lancaster, creado por el pedagogo inglés Joshep Lancaster, llegó bajo influencia francesa y buscó democratizar la enseñanza y atender un creciente número de estudiantes. Este método promovió una educación denominada de enseñanza mutua en la que los alumnos más adelantados monitoreaban e instruían a sus compañeros más atrasados en grupos de diez y veinte (Núñez Sánchez, 1994).
- El Método Simultáneo, considerado a partir de la época garciana. Este método estuvo basado en el sistema lasallano que organiza a los alumnos en grupos de edad homogéneos subordinados a un profesor que establecía los contenidos y actividades para un mismo bloque, de esta manera “la enseñanza se constituía en un proceso práctico, racional y progresivo”, pero tuvo que asociarse con el método mutuo para poder arrancar en el sistema educativo ecuatoriano (Terán, 2015, pág. 86).
- El Método productivo de enseñanza primaria, único manual ecuatoriano de Pedagogía auspiciado por un gobierno ecuatoriano. Este método fue elaborado por el coronel Francisco Xavier Salazar en la época garciana, quién pretendió hacer una innovación del sistema lancasteriano mediante los aportes de la educación popular francesa y de la educación alemana. La razón para la creación de este método fue:

Este método tiene por base el principio de que el niño no debe considerarse como mero recipiente de las ideas de otros, sino como agente capaz de coleccionar, originar y producir la mayor parte de las ideas necesarias para su educación, cuando le son presentadas con las acciones y objetos de que se derivan. (Terán, 2015, pág. 10).

Para la enseñanza, Salazar construyó procedimientos para cada disciplina, asimismo concibió las fases del desarrollo cognitivo infantil con criterio de gradualidad del aprendizaje: de lo conocido a lo desconocido, de lo simple a lo complejo, de lo cercano a lo lejano que serán guiados por el profesor (Terán, 2015).

- La Metodología General, basada en la teoría positivista, consideró a la educación como resultado de la relación entre el conocimiento de la materia a enseñar y las fuerzas psíquicas de quien aprende. Este modelo creía que el docente se enfrentaba a la tarea de regenerar cuerpos débiles, producto de la naturaleza que debían evolucionar (Terán, 2015).
- El Modelo intuitivo, dejó a los libros y programas en un papel secundario, permitió a los docentes un espacio de creatividad personal. “El material escolar era ante sus ojos la verdadera infraestructura de la enseñanza intuitiva. Era posible entonces usar las lecciones de cosas para impartir cualquier tipo de contenidos” (Terán, 2015, pág. 230).
- El Modelo Herbartiano, basado en la formación de los docentes en virtud y ciencia. En el Ecuador los docentes llamaban a este modelo “pedagogía moderna”, ya que, proponía integrar aprendizajes y métodos: intuitivo,

positivista y herbatiano. Este modelo fue difundida por la primera Misión Alemana (Caiza, 2016).

- El Modelo Constructivista se basa en que los estudiantes, tanto individual como colectivamente, “construyen” sus ideas del medio físico, social o cultural en el que se desenvuelven generándose como resultado el conocimiento. El papel del docente es guiar para que se acerquen al conocimiento (Miño Cedeño, 2014).

Comprensión teórica de las categorías

Educación

Las interrelaciones que se dan en el proceso de la educación hacen que esta sea una actividad complicada. En este sentido, Fullat (1987) señala que:

La educación es una actividad y, por cierto, una actividad compleja. (Freire, 1997) En ella intervienen acciones, ideas, sentimientos, personas, objetos, instituciones e incluso bioquímica. Hablar en torno a la educación [...] se hace particularmente problemático; tantas y tan enredadas son las variables que intervienen en el proceso educacional (pág. 6).

Paulo Freire (1997) entiende que “la educación verdadera es praxis, reflexión y acción del hombre sobre el mundo para transformarlo” (pág. 7). La noción de la categoría educación para Freire es activa y conlleva vitalidad en su accionar. El conocimiento adquirido tiene como propósito llegar al campo analítico para generar cambios sociales. Es una visión que traspasa al ámbito político en el que se hace posible las transformaciones para el bien común.

Desarrollando, aún más, la conceptualización de la educación, Castillo y Farías (2013) en su investigación señalan que:

La educación de acuerdo a Ximena Dávila y Humberto Maturana (2006), consiste en un proceso a través del cual se aprende básicamente un modo de convivencia en la sociedad y se realiza justamente mediante el convivir de una determinada manera, desembocando en la transformación de los niños y niñas en adultos y adultas de un tipo determinado según cómo sean las relaciones en las que convivan durante su proceso de crecimiento (pág. 8).

La educación es un factor continuo en cada acción y relación de un niño. El desarrollo del niño va a depender de las interrelaciones con las que conviva en su cotidianidad. La educación, entonces, está presente en todos los momentos del crecimiento de un ser humano, cada elemento formativo con el que entre en contacto el niño será importante, ya que, irán construyendo al futuro adulto.

El acto de educar debe permitir el desarrollo cognitivo, axiológico y reflexivo del individuo, por lo que se vuelve necesario que el entorno social, cultural y natural esté en concordancia y equilibrio para construir con sus semejantes el bien común.

En suma, la educación es una categoría que puede ser vista desde varios lineamientos. Pretender encasillar a la educación dentro de un único concepto es imposible, el universo de pensadores sobre la cuestión es amplia en tiempo y espacio.

Interculturalidad

La conceptualización de interculturalidad en la educación permite entender el contexto educativo y las exigencias sociales actuales. Walsh (2005) señala que:

Incluir la interculturalidad como elemento básico del sistema educativo implica que se asume la diversidad cultural desde una perspectiva de respeto y equidad social, una perspectiva que todos los sectores de la sociedad tienen que asumir hacia los otros. Esta perspectiva tiene que partir de la premisa de que todas las culturas tienen el derecho a desarrollarse y a contribuir, desde sus particularidades y diferencias, a la construcción del país (pág. 11).

Las instancias educativas a nivel formal deben asumir un papel más de fondo que de forma acerca de la interculturalidad. La transformación social ecuatoriana depende de la aceptación y apropiación de la interculturalidad como una contribución al desarrollo del país en todas las dimensiones culturales e institucionales apartando viejas concepciones discriminatorias y alejadas a la realidad.

En suma, la educación y la interculturalidad aportan a desarrollo del país. La toma de conciencia de una educación activa, crítica y analítica bajo relaciones de respeto y aceptación de la diversidad cultural en la que se promuevan conocimientos y saberes entre la comunidad educativa aportará y fortalecerá a los pueblos indígenas como también a un cambio de pensamiento, actitud y convivencia entre las poblaciones de un mismo país.

Actores sociales de la educación

De acuerdo a Weimberg (1995), la noción de actor social parte de una construcción sociológica que vincula al sujeto que actúa con la acción que ejerce. El actor puede ser individual o colectivo que al manifestarse se convierte en una sola decisión. Por tanto, el actor social está dotado de razones para obrar y dispone de autonomía que le permite expresar sus valores y sus intenciones (Rojas, 2005).

Comuna

Las comunas o comunidades como se les conoce aparecen como una forma de organización en el área rural ecuatoriano. Aunque no sea un sistema propio de la población originaria los rasgos principales derivan de la organización tradicional de las comunidades indígenas, tales como: legitimación de valores, modos y prácticas indígenas, representación política y defensa, gestión social de los recursos naturales fundamentales y de otros necesarios para la reproducción, cohesión social que generan un sentimiento de identidad (Martínez, 1998).

Desde la expedición de la Ley de Comunas en 1937 se determina un cambio profundo en las relaciones de producción basadas en la hacienda, a la vez, con las reformas agrarias de 1964 y 1973 las formas tradicionales de producción van desapareciendo: yanapana, arrimazgo, el huasipungo, medianería (Martínez, 1998).

En sí, la comuna parte del ideal de conservar la cultura y las tradiciones indígenas en su convivir cotidiano y su relación con la tierra, sin embargo, las políticas gestadas por los gobiernos ecuatorianos en torno a la tierra y agricultura han desvanecido los rasgos propios de los pueblos indígenas acercándose más a una individualización.

Familia indígena

Martínez (1998) explica que el concepto de familia refiere a un grupo básico de parentesco consanguíneo ritual, cuyos miembros conviven y comparten tareas encaminadas a su sobrevivencia, dentro de una división de trabajo que es determinada y reconocida socialmente. Los lazos consanguíneos y las acciones de los miembros para beneficio común “parecen” ser la base de la familia indígena.

Laslett (1972) citado por Martínez (1998), señala los principales tipos de familias en el medio rural, siendo estas: familias nucleares completas, familias nucleares

incompletas en las que falta un miembro, familias ampliadas en las que se incluye un pariente y familias extensas compuestas por dos o más núcleos familiares.

Las familias campesinas, en la reflexión de Martínez (1998), poseen una base sólida de reproducción en los vínculos con la tierra; amplio campo de funciones de trabajo y de formación de los valores morales como culturales.

El indígena al proceder de familias que han vivido en las áreas rurales conlleva manifestaciones culturales propias de su pueblo y entregadas de generación en generación. Sin embargo, el término indígena es impuesto por los colonizadores a la población originaria que fue sometido en la conquista de América (Bonfil, 1972).

Por efecto, el indígena es en sí para los colonizadores es el aborígen que ocupa las tierras conquistadas y al que dominaron. En ningún momento se consideró la construcción cultural de cada pueblo conquistado, más bien se homogenizó la categoría para todos los pobladores que habitan estos territorios como un diferenciador frente a los colonos (Bonfil, 1972).

Una visión más actual es enunciada por Sánchez Parga (2013), quien explica que el ser indígena connota el sentir, que el ser se visibiliza en la afirmación de la identidad, la cultura propia, asimismo el acercamiento a la naturaleza como parte del ser indígena basado en su pensamiento para vivir en armonía con la madre tierra. Además, el indígena también es quien se identifica como indígena o con el nombre del pueblo al que pertenece, es decir Otavalo, Cayambe, Kitu Kara, Saraguro, y demás (Sánchez Parga, 2013).

Ser indígena es formar parte de una familia y de un pueblo que comparte una cultura y desde la que construye la identidad propia en cada individuo y más aún cuando los

sujetos se empoderan de sus raíces en las manifestaciones culturales propias y en la convivencia entre culturas, como se visibiliza en la población ecuatoriana.

Docente

El Ministerio de Educación (2011) señala que el docente influye sobre la formación del estudiante. En sí, la labor docente es de preparar a los estudiantes para la vida y la participación en la sociedad democrática, para el trabajo y para el emprendimiento. Además, reconoce que los docentes no son los únicos que tienen impacto sobre el aprendizaje y la formación de los estudiantes, existiendo otros factores como: la personalidad de los estudiantes, el contexto, el desempeño de los directivos y la gestión de la escuela.

Es importante e indispensable que un docente posea una preparación previa antes del proceso de enseñanza-aprendizaje. Debe conocer el área de saber que enseña, saber cómo enseñar la asignatura, saber cómo enseñar en general y cómo aprenden las personas. Además, el docente no solo interactúa con el estudiante, su campo de interrelaciones avanza a la comunidad educativa (Ministerio de Educación, 2011).

El docente ideal para Rosa María Torres (1998) tiene que poseer las siguientes características:

- Comprender la cultura y la realidad locales, y desarrollar una educación bilingüe e intercultural en contextos bi- y plurilingües.
- Desarrollar una educación activa apoyada en el diálogo en la que se vincule la teoría-práctica, como también la interdisciplinariedad, la diversidad y el trabajo en equipo.
- Participar, junto con sus colegas, en la elaboración de un proyecto educativo para su establecimiento escolar.

- Trabajar y aprender en equipo, transitando de la formación individual y fuera de la escuela a la formación del equipo escolar y en la propia escuela;
- Investigar permanente para proveerse autónomamente la información requerida para su desempeño como docente;
- Tomar iniciativas en la puesta en marcha y desarrollo de ideas y proyectos innovadores, capaces de ser sostenidos, irradiarse e institucionalizarse;
- Reflexionar críticamente sobre su papel y su práctica pedagógica, la sistematiza y comparte en espacios de inter-aprendizaje;
- Asumir un compromiso ético de coherencia entre lo que predica y lo que hace
- Detectar oportunamente problemas entre sus alumnos, derivándolos a quien corresponde o buscando las soluciones en cada caso;
- Desarrollar y ayudar a sus alumnos a desarrollar los conocimientos, valores y habilidades necesarios para aprender a conocer, aprender a hacer, aprender a vivir juntos, y aprender a ser;
- Ayudar a sus alumnos a desarrollar cualidades como creatividad, receptividad al cambio y la innovación, versatilidad en el conocimiento, anticipación y adaptabilidad a situaciones cambiantes, capacidad de discernimiento, actitud crítica, identificación y solución de problemas;
- Impulsar actividades educativas más allá de la institución escolar, incorporando a los que no están, recuperando a los que se han ido, y atendiendo a necesidades de los padres de familia y la comunidad como un todo;
- Aceptación como “aprendiz permanente” y se transforma en “líder del aprendizaje”, manteniéndose actualizado en sus disciplinas y atento a disciplinas nuevas;

- Incorporación y manejo de las nuevas tecnologías tanto para fines de enseñanza en el aula y fuera de ella como para su propio aprendizaje permanente;
- Informar regularmente a través de los medios de comunicación y otras fuentes de conocimiento a fin de acceder a otras la comprensión de los grandes temas y problemas del mundo contemporáneo;
- Preparar a los estudiantes para elegir y utilizar críticamente la información entregada por los medios de comunicación;
- Propiciar nuevas y más significativas formas de participación de los padres de familia y la comunidad en la vida de la escuela;
- Atento y sensible a los problemas de la comunidad, y comprometido con el desarrollo local.

En suma, el docente es el profesional capaz de asumir nuevos retos sociales dentro del proceso de enseñanza-aprendizaje. Es un actor activo e importante en el desarrollo de conocimientos y habilidades de los educandos. La actividad de la docencia es un constante saber hacer en la comunidad educativa, tanto en la generación de conocimientos, de valores y de acciones que aporten a transformar el contexto sociocultural en pro del desarrollo y de la conservación de la cultura e identidad de los colectivos humanos que habitan en un mismo territorio.

4. Metodología

La metodología de este estudio considera a la investigación cualitativa como una estrategia para acercarse al fenómeno de estudio. El camino recorrido para la ejecución del presente trabajo consideró los siguientes ejes: teorización del contexto de la problemática, recolección de datos y análisis de la información.

Para la elaboración de este trabajo se ejecutó un estudio de caso, al ser una metodología de investigación apropiada para responder a la pregunta de investigación planteada y los objetivos específicos, como también a otros elementos que aparecieron en el acercamiento a la teoría y a la recolección de datos en la población específica.

Cebreiro López y Fernández Morante (2004) citado por Álvarez y San Fabián (2012) explican en qué consiste el estudio de caso:

Recoge de forma descriptiva distintos tipos de informaciones cualitativas, que no aparecen reflejadas en números si no en palabras. Lo esencial en esta metodología es poner de relieve incidentes clave, en términos descriptivos, mediante el uso de entrevistas, notas de campo, observaciones, grabaciones de vídeo, documentos (pág. 3).

Además, una investigación basada en un estudio de caso conlleva un conjunto de características básicas que el investigador debe conocerlas para su debida aplicación. Álvarez y San Fabián (2012) presentan los rasgos principales para este tipo de investigaciones: descripción del objeto de estudio, observación del contexto con un enfoque profundo y total del fenómeno de estudio, muestra la particularidad de cada situación, no es hipotético, coexistencia de relaciones e interrelaciones exigiendo la participación del investigador, estudio de fenómenos actuales, pueden darse procesos

de negociación entre el investigador y los participantes, incorporación de múltiples fuentes de datos y en el análisis ha de realizarse de modo total e interrelacionado, y razonamiento inductivo.

Consecuentemente, este trabajo contiene varias de las características propuestas por Álvarez y San Fabián (2012), por ejemplificar, mira al fenómeno de estudio como un ente interrelacionado dentro de un contexto complejo del que hay que extraer la información para comprender parte de su realidad, por tanto, la investigación se centró en buscar información sobre las expectativas de las familias indígenas acerca de la educación.

Los instrumentos metodológicos para este estudio de caso se llevaron a cabo mediante la observación participante en la comunidad educativa y entrevistas personalizadas a padres y madres de familia. Para las entrevistas se utilizó un cuestionario único que comprende tres ámbitos: educación y perspectiva; organización social-familia; y aportes y recomendaciones.

Siguiendo con los aportes de Álvarez y San Fabián (2012), la elección de un estudio de caso puede apoyarse en tres razones:

- Carácter crítico, es decir, en la medida en que el caso permite confirmar, cambiar, modificar o ampliar el conocimiento sobre el objeto de estudio.
- Carácter extremo o unicidad, pues parte de una situación que tiene un carácter específico y peculiar.
- Carácter revelador del caso, pues permite observar y analizar un fenómeno o hecho particular relativamente desconocido en la investigación educativa y sobre el cual pueden realizarse aportes de enorme relevancia.

Particularmente esta investigación tiene un carácter extremo o unicidad, no se ha pretendido en ningún momento modificar o ampliar el tema de estudio, sin embargo, se observaron hechos que salen del tema de los cuales en el momento del análisis serán considerados como apoyo para la comprensión del estudio.

El presente análisis del estudio de caso cuenta con 6 entrevistas. Estas fueron realizadas a 2 padres y 4 madres de familia del pueblo Kitu Kara, los mismos que son parte de la comuna y a la vez utilizan el servicio de educación pública para la educar a sus hijos e hijas.

El establecimiento educativo en donde se realizó el estudio de campo (observación participante y entrevistas) es la Unidad Intercultural Bilingüe “Mushuk Pakari”, la misma que está ubicada en la comuna San Miguel del Común.

Para llevar a cabo la investigación previamente se realizó un acercamiento a las autoridades del centro educativo que consintieron y autorizaron la realización de las prácticas docentes. En este lapso de tiempo se aprovechó para conocer e interrelacionarse con autoridades, docentes, estudiantes y representantes, aplicándose la observación participante.

En un segundo momento, se solicitó mediante una carta a la autoridad correspondiente el permiso y consentimiento para realizar el estudio de caso con fines académicos. A la vez, se explicó verbalmente que la información recopilada por medio de documentos, observación y entrevistas a los padres y madres de familia serían utilizadas exclusivamente para esta actividad.

En el acercamiento a los padres y familia se recibió el apoyo de los docentes de educación general básica de la jornada vespertina, quienes facilitaron la información acerca de los estudiantes descendientes del pueblo Kitu Kara y residentes de la

comuna. Posteriormente, se conversó con los estudiantes para explicarles la necesidad de realizar las entrevistas a sus padres y/o madres, quienes facilitaron los números telefónicos correspondientes para llevar a cabo un primer acercamiento.

A la reunión de información y de solicitud de apoyo se convocó a 15 padres y madres de familia, pero solo se contó con la presencia de 10 representantes, quienes aceptaron colaborar con la investigación. A la vez, se realizó una inducción a las preguntas del cuestionario.

Finalmente, 2 padres y 4 madres de familia accedieron a las entrevistas para la realización del estudio. Los demás representantes se excusaron por diversos motivos, tales como: trabajo, no entender las preguntas, nervios a la grabación.

Ya en las entrevistas, hubo dos madres que estuvieron nerviosas frente a la grabación de voz y pidieron que se les vuelva a explicar las preguntas y ciertos términos que no habían comprendido, a pesar de que en la reunión se compartió inquietudes y conflictos para entender ciertas palabras, nuevamente se volvieron a explicar. Sin embargo, al momento de ejecutar la entrevista se utilizó sinónimos de las palabras que ocasionaban dificultad para comprender la pregunta.

Después de la recopilación de la información se procedió con la parte del análisis de la información, en la cual se interrelacionó el marco teórico, el marco referencial y el trabajo de campo para llegar a la interpretación de datos y finalmente a las conclusiones.

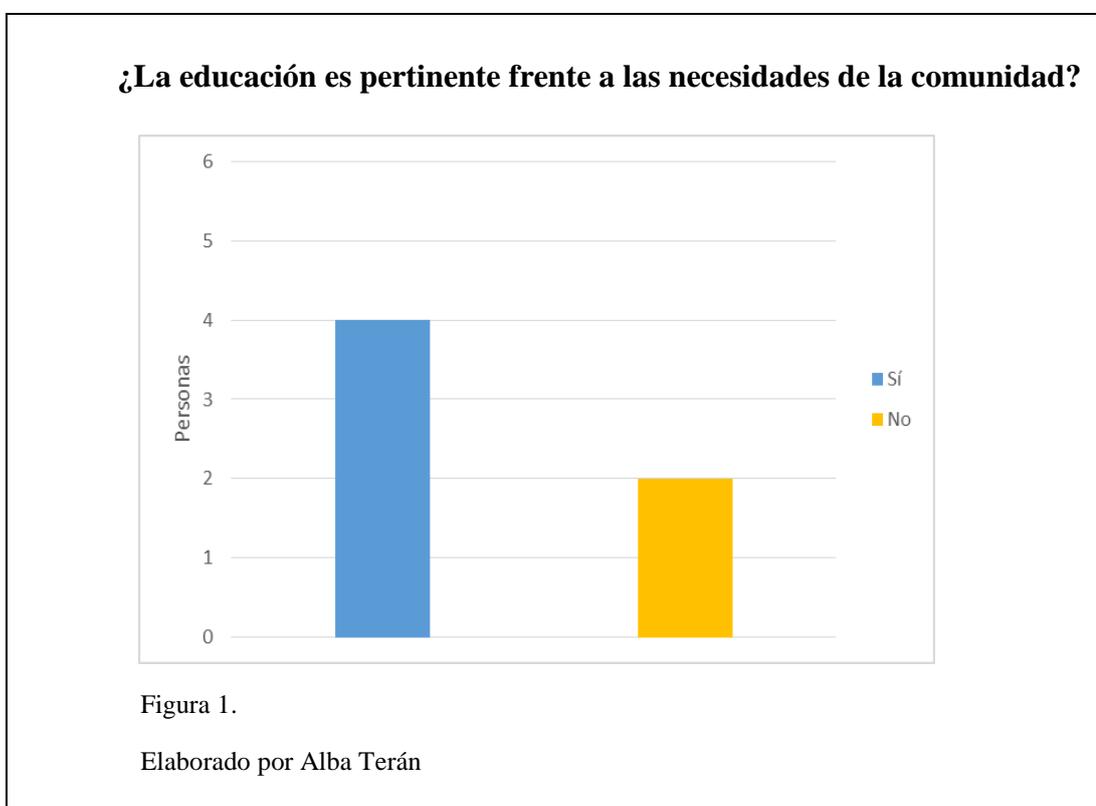
Sin embargo, se consideró necesario realizar gráficos estadísticos de cada pregunta para complementación de la investigación. Estos gráficos permiten observar fácilmente los resultados extraídos de las entrevistas.

5. Análisis de los resultados

En este capítulo se presenta el análisis e interpretación de la observación participante y del cuestionario realizado mediante entrevistas a los padres y madres de familia pertenecientes al pueblo Kitu Kara de la Unidad Educativa Intercultural Bilingüe “Mushuk Pakari”.

Educación y perspectiva

Pregunta 1



De las entrevistas ejecutadas cuatro representantes señalan que la educación es pertinente frente a las necesidades de la comunidad, siendo los indicadores de las respuestas el trayecto que tienen que caminar los estudiantes desde las casas hasta el centro educativo y la enseñanza de la lengua kichwa que se promueve en el

establecimiento (Padre de familia 1, 2017), (Madre de familia 2, 2017), (Madre de familia 3, 2017) (Madre de familia 4, 2017).

El trayecto que caminan los estudiantes para llegar a la unidad educativa es corta por lo que no tienen que pagar por movilización. Este factor es percibido por los padres y madres de familia como positivo para la comuna, pues hay un ahorro monetario y de tiempo para tener acceso a la educación. Este sentir puede deberse a que en tiempos pasados los centros educativos más cercanos estaban a una hora de camino y/o para llegar debían gastar en movilización lo que afectaba a las familias de San Miguel del Común.

Hay que considerar que los pobladores de esta parte del pueblo Kitu Kara, hasta la década de los 50, no tuvieron acceso a la educación formal y sus ingresos provenían del trabajo en las haciendas y la agricultura. El acceso tardío a la educación permitió la alfabetización en la población indígena, referente que hoy es aceptado para señalar que la instrucción es adecuada, más aún, cuando hay establecimientos educativos en la comuna.

Al mencionar que la educación sí cumple con las necesidades de comuna porque promueven la lengua originaria del pueblo Kitu Kara (Padre de familia 1, 2017), se pone en evidencia la importancia de recordar, recobrar y/o fortalecer la lengua kichwa que en la actualidad solo practican los ancianos. El retomar el aprendizaje de la lengua originaria por parte de los miembros comuna va en concordancia con el rescate y fortalecimiento de la cultura que señala la Constitución 2008.

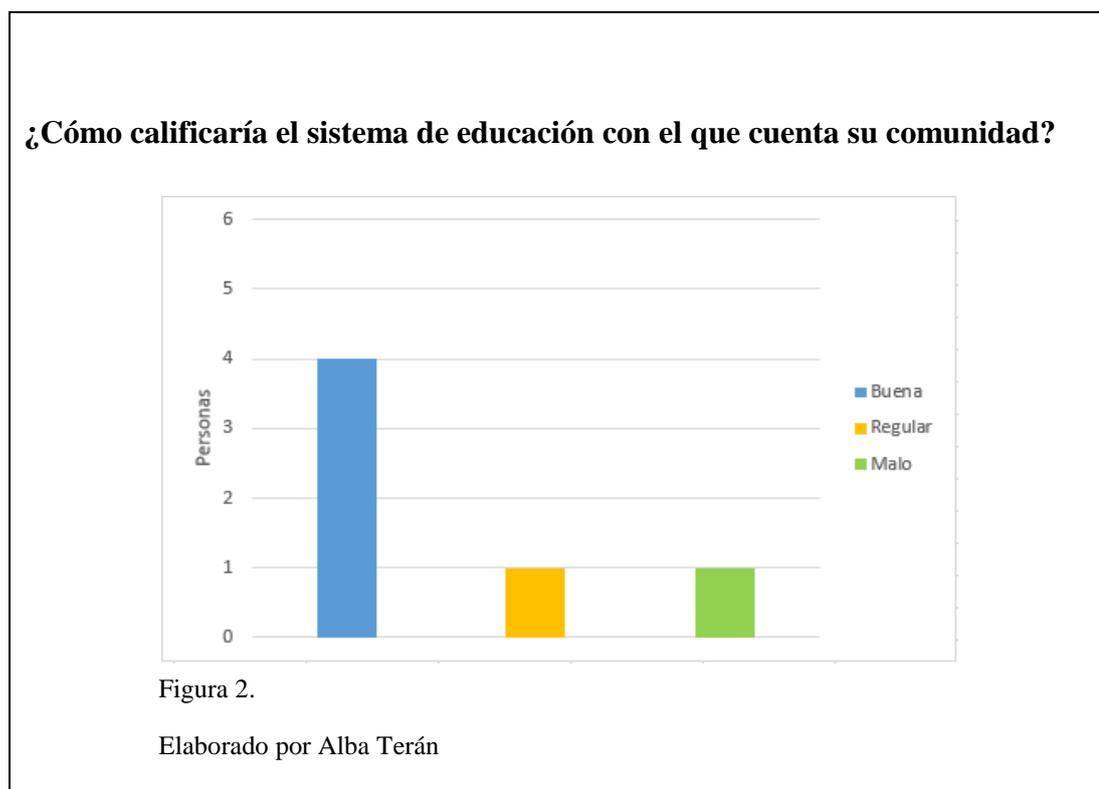
En cambio, la respuesta a la pregunta para dos personas fue que la educación no es pertinente frente a las necesidades de la comuna, ya que consideran que debería mejorar (Padre de familia 5, 2017), (Madre de familia 6, 2017). Esto se debería a que

no observan que la población de la comuna ha mejorado su nivel de vida y hasta pudo haberse detenido en su proceso social, cultural, político y económico, es decir la intervención de la educación pública en sus territorios no ha sido suficiente y, por lo tanto, es una educación creada para un contexto diferente a lo que necesita la comuna.

La falta de acercamiento y diálogo de los gobiernos con del pueblo Kitu Kara ha generado que la educación no sea adecuada frente a las necesidades de la comuna, por ser una educación impuesta de acuerdo a los intereses de la cultura hegemónica del Ecuador. Entonces, las autoridades educativas no conocen o han anulado las necesidades de la comuna y se han centrado en unificar a la población ecuatoriana en una única dirección con lo que respecta a la educación y por ende a la construcción social del país.

Además, si la educación no es pertinente a las necesidades de la comuna, por ende, la interculturalidad e plurinacionalidad promovida en la Constitución del 2008 no se estaría aplicando en las políticas públicas educativas. Otro escenario podría ser que los comuneros quieren completamente olvidar la cultura y tradiciones de su pueblo para definitivamente acoplarse a la cultura hegemónica en donde perciben mejores oportunidades.

Pregunta 2



La Unidad Educativa Intercultural Bilingüe “Mushuk Pakari” fue calificada por el Padre de familia 1 (2017) como “buena” con “calidad” y “calidez”, eslogan publicitario que usó el gobierno de Rafael Correa, tanto en medios de comunicación y discurso por las autoridades públicas para promocionar los servicios del Estado.

La utilización de las palabras “calidad” y “calidez” puede deberse a que el padre de familia está de acuerdo y/o es afín con las políticas educativas implementadas en el Ecuador por el gobierno de Rafael Correa. En sí, la palabra “calidad” connota que la educación es eficiente y con la que están de acuerdo ya que crea satisfacción entre sus usuarios. Mientras que la palabra “calidez” tendría relación con un ambiente educativo en el que se genera seguridad, amabilidad, respeto entre los miembros de la comunidad escolar.

La Madre de familia 2 (2017) menciona que la educación “es buena porque enseñan kichwa y me hubiera deseado también aprender”, entonces al ser parte del pueblo Kitu Kara en reconstrucción válida la recuperación del idioma. Hay una necesidad de recuperar las raíces culturales y tradiciones del pueblo por lo que la enseñanza de la lengua originaria es importante e indispensable dentro del contexto comunitario que sufrió en primer momento la imposición de una educación hispana por parte del Estado ecuatoriano en la que se perdió y/o anuló el idioma, los conocimientos, y tradiciones de este pueblo.

Para la Madre de familia 3 (2017) el sistema educativo está mejorando, es decir, aún no cumple a cabalidad con las expectativas de la comuna. Entre los factores que pueden estar afectando el buen manejo del sistema educativo en la comunidad educativa están: poca atención del gobierno central, falta de preparación de los docentes, poca comunicación de las autoridades, poca atención de los padres a los hijos, entre otros. Sin embargo, hay cierto optimismo en la respuesta lo que infiere superación de contratiempos entre los actores de la comunidad educativa.

El sistema educativo en la comuna no es bueno porque faltan espacios verdes para la recreación los estudiantes recrearse (Padre de familia 5, 2017). El establecimiento cuenta con una cancha múltiple y un espacio donde están ubicados unos pocos juegos infantiles, hay ausencia de espacios verdes naturales para casi 1.000 estudiantes, frente a este panorama hay falencias en el sistema porque no satisface las necesidades de entretenimiento que necesitan en el momento del recreo y como para actividades didácticas que los docentes puedan proponer. En los últimos años la unidad educativa ha crecido en número de estudiantes pero no ha habido una inversión en la ampliación del centro lo que afecta considerablemente al proceso de enseñanza-aprendizaje.

Finalmente, hay una decepción frente al sistema educativo porque los estudiantes no saben leer ni escribir bien en séptimo año lo que afectaría en años superiores (Madre de familia 6, 2017). La percepción que tiene que ver con lo que los educandos aprenden en el centro, en sí, denota la falta de preparación de los docentes en el cumplimiento de sus labores que son los encargados de corregir apropiadamente las falencias en el aula y solicitar apoyo a las demás instancias de la comunidad educativa en caso de ser necesario.

Hay una discrepancia entre las familias al momento de calificar al sistema educativo, siendo necesario llegar a consensos y buscar soluciones entre los miembros para mejorar las condiciones formativas.

Pregunta 3

¿Cree que el Sistema educativo en su comunidad le ha ayudado a mejorar la calidad de vida? ¿Por qué?

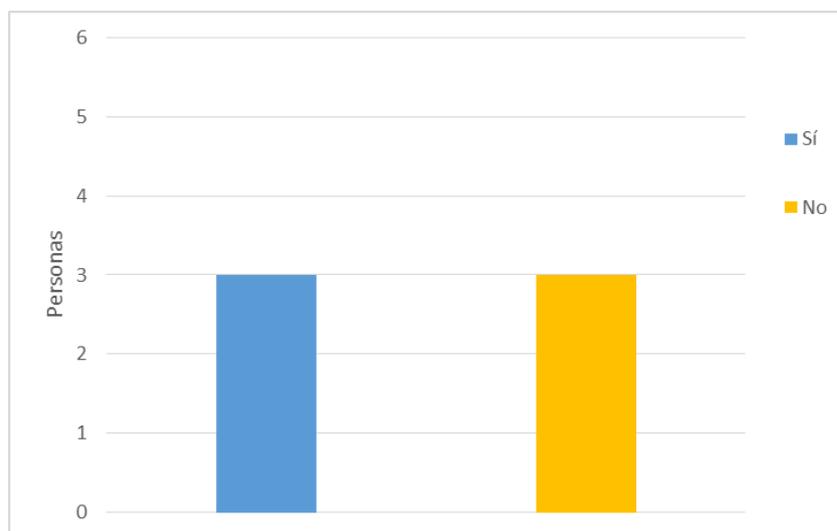


Figura 3.

Elaborado por Alba Terán

Como se observa en los gráficos, la mitad de los padres mencionan que el sistema educativo en la comuna les ha ayudado a mejorar la calidad de vida porque sienten que en sus hogares están recuperando la cultura y el idioma; que los docentes han promovido talleres para conversar sobre los problemas que existen en la comuna; y piensan que hay bienestar en la familia cuando los hijos están aprendiendo y avanzan a otros cursos.

El trabajo promovido por el sistema educativo mediante la interrelación de los actores permite mejorar la calidad de vida de las familias indígenas. Hay una satisfacción por el trabajo que realizan las autoridades y los docentes en beneficio de la comunidad. Es evidente que la educación para las familias permite mejorar la calidad de vida.

Mientras que las familias que mencionaron que el sistema educativo no ha ayudado a mejorar la calidad de vida a la comuna señalan que ahora tienen más preocupaciones porque tienen que ayudar a sus hijos en las tareas escolares, lo que genera conflictos; además mencionaron que la educación está en retroceso creando en la familia intranquilidad y búsqueda de alternativas escolares.

Este contexto negativo denota la inconformidad de las familias, ya que tienen que demandar tiempo de sus actividades para ayudar en las tareas escolares y en ocasiones no están preparados, lo que genera bajas calificaciones y llamados de atención por parte de los docentes. Y más aún si la educación está en retroceso da a entender que las políticas implementadas en el campo de la educación afectan al entorno de la familia y comunidad por la falta de accesibilidad a nuevas oportunidades laborales y culturales.

Pregunta 4

¿Cree que los responsables de la educación están preparados para llevar adelante el proceso educativo?

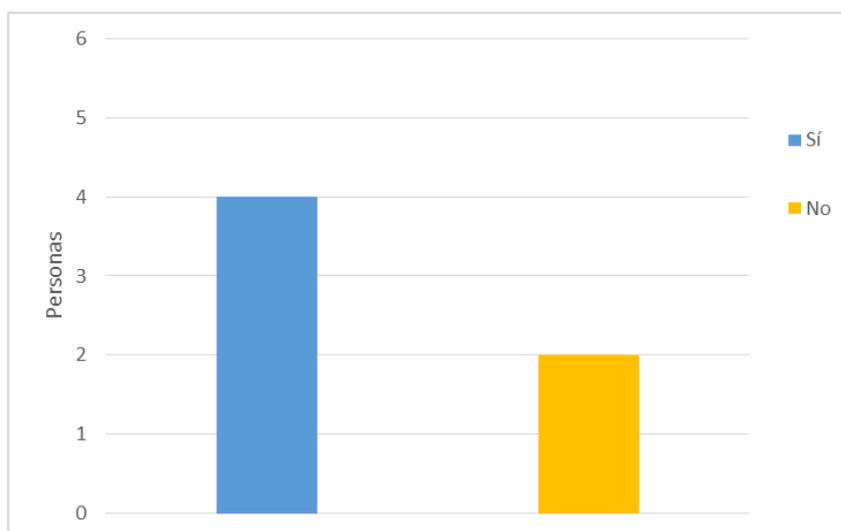


Figura 4

Elaborado por Alba Terán

El Padre de familia 1 (2017) cree que los responsables de la educación “sí” están preparados para llevar adelante los procesos educativos y más al contar con autoridades y docentes bilingües, por tanto, los docentes responden a las necesidades de las familias que aspiran que sus hijos tengan una educación con profesores indígenas que manejen el idioma kichwa y puedan transmitir el aprendizaje de la lengua como también enseñen las asignaturas correspondientes de una manera eficaz y eficiente.

Asimismo, la Madre de familia 2 (2017) indicó que los responsables de llevar la educación sí están preparados, porque cree han estudiado para enseñar. Este tipo de respuesta crea mucha conformidad con la educación que promueve el establecimiento

educativo, en la que no se debe evaluar al docente, a la autoridad, porque ya están determinados para esos puestos y conocen su trabajo. Es una postura determinista al considerar que la preparación académica les da la potestad para no ser llamados la atención en sus labores, lo que podría afectar en compromisos de superación por mejorar la calidad educativa.

Aunque se cree que los responsables de la educación están preparados para asumir el proceso educativo, hay incertidumbre en el cambio de docentes por los que ha tenido que pasar los educandos. La capacidad docente no es cuestionada como deficiente al momento de cumplir con sus actividades escolares, pero la movilidad de los docentes de un centro a otro ocasionaría discontinuidad en la metodología y didácticas que el primero aplicó hasta encontrar un punto de equilibrio para continuar con el proceso educativo.

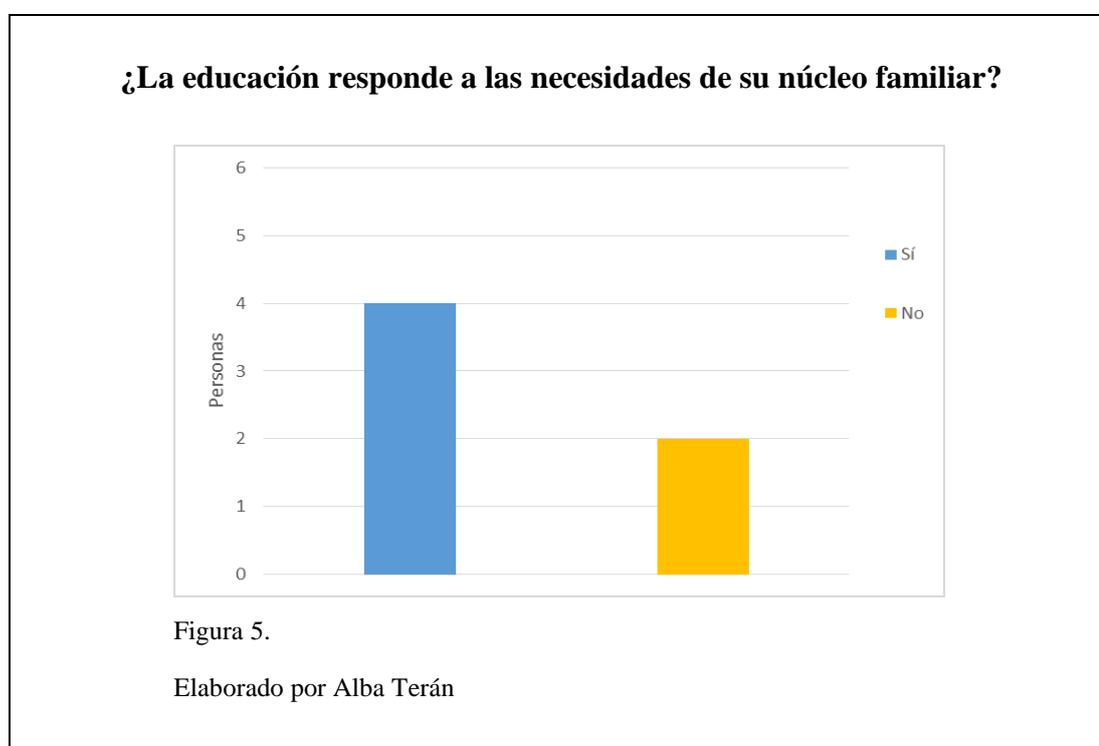
La Madre de familia 4 (2017) señaló que hay control de disciplina, pero el Padre de familia 5 (2017) cree que no hay control de disciplina, estos dos extremos en la respuesta puede deberse a la satisfacción o insatisfacción en el aprendizaje de los contenidos de los educandos, como también a la observación del manejo en las clases por parte del docente y las experiencias propias.

Por otro lado, se cree que los docentes tienen que prepararse más para que enseñen a los estudiantes. Entonces, la misión del educador es ir siempre actualizándose e innovando las metodologías y didácticas, como también en temas de la actualidad que permitan formar estudiantes analíticos y críticos de la realidad. El proceso educativo que lleva el docente tiene que ser consiente y sensible con las necesidades de la comuna.

En suma, más de la mitad de las entrevistas perciben que los responsables de llevar la educación están preparados, es decir cumplen con las características que conlleva el docente inmerso en el proceso de enseñanza-aprendizaje. Sin embargo, hay quienes creen que sus hijos no están recibiendo una educación satisfactoria, es decir los profesores no están preparados y desconocen su rol en la educación.

Organización social-familiar

Pregunta 5



Cuatro de las entrevistas coinciden en la respuesta, en la que se señala que la educación “sí” responde a las necesidades de las familias porque les ha permitido encontrar trabajo o generar un negocio propio, aprender la lengua kichwa.

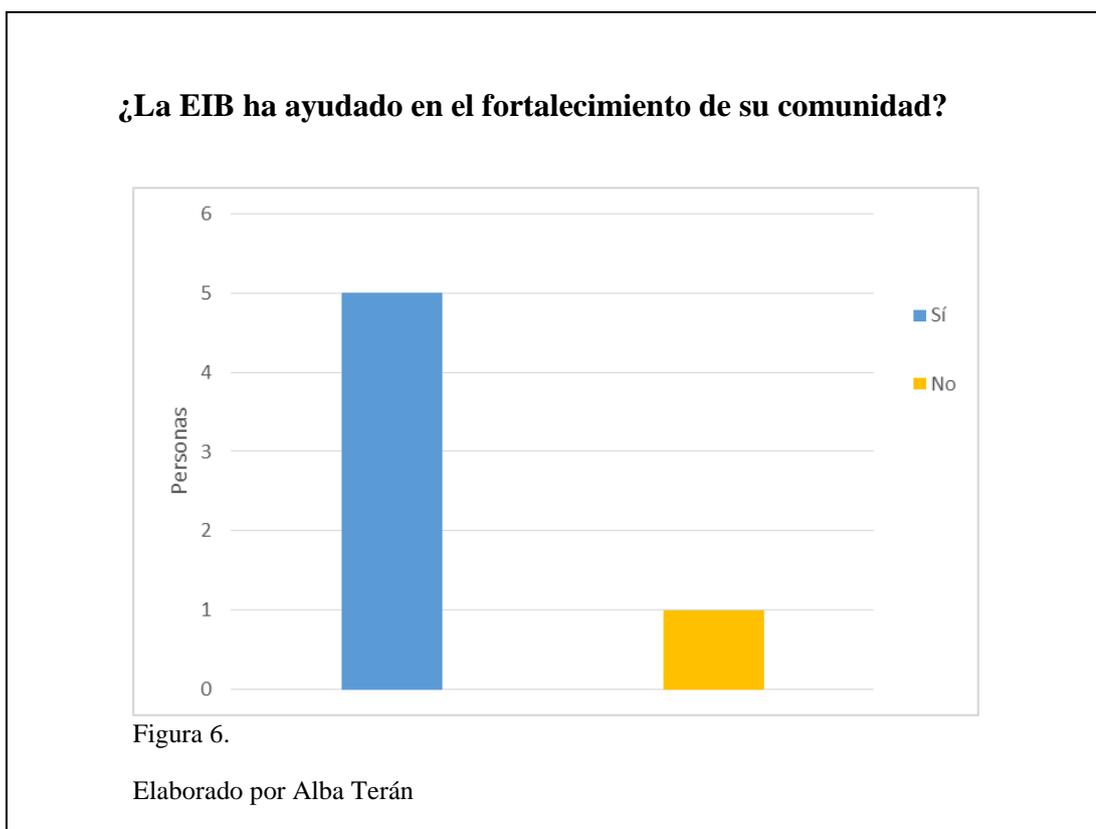
La educación ha permitido que las familias de la comuna de San Miguel del Común mejoren las condiciones de vida. Las familias visibilizan a la educación como un medio por el que deben pasar para encontrar un trabajo que les genere un salario digno,

ya que, las actividades como la agricultura y crianza de animales se están perdiendo debido a la construcción de viviendas en las tierras productivas. Entonces, la educación es vital para que sus hijos en edad madura puedan sustentar sus necesidades y la de sus familias.

Frente a esta pregunta el Padre de familia 5 (2017) señala que su núcleo familiar espera más de la educación. La Unidad Educativa Intercultural Bilingüe “Mushuk Pakari” no responde en una totalidad a las necesidades de esta familia indígena. Esto puede deberse a que la familia desea que la educación asuma un rol competitivo para que la inserción en el campo laboral de los sus hijos sea más fácil.

Finalmente, hubo quien dijo que la educación no responde a las necesidades de su núcleo familiar por los pocos conocimientos que su hija ha adquirido en el centro educativo, situación que afecta a la familia, pues, la madre aspira que su hija vaya a la universidad. En este sentido, el sistema educativo debe responder a las necesidades de la población educativa tanto en la adquisición de conocimientos y la formación de ciudadanos-as capaces de mejorar la sociedad.

Pregunta 6



En cinco de las entrevistas se expresa que la Educación Intercultural Bilingüe “sí” ha ayudado en el fortalecimiento de su comuna y apenas una respuesta tiene una visión contraria.

Entre las tradiciones promovidas por el establecimiento educativo están: la medicina, la lengua, la alimentación y la danza. El fortalecimiento de la cultura mediante la EIB permite que los pueblos ancestrales recuperen elementos que han perdido por la falta de políticas del Estado de proteger y respetar a la población indígena.

Una de las fortalezas de la comuna, como pueblo Kitu Kara en la reconstrucción, es recobrar, reaprender y transferir la lengua kichwa a las próximas generaciones como lo hacían sus antepasados, sin olvidar los demás elementos de la cultura.

El traspaso de las actividades propias de la cultura que realizan en el centro educativo al contexto cotidiano de la familia y complementariamente en relación con los pobladores indígenas de la comuna permite fortalecer la cultura, sin embargo, se necesita del empoderamiento de cada uno de los individuos del pueblo Kitu Kara para que estos elementos trasciendan en el tiempo.

En cambio, para el Padre de familia 5 (2017) la EIB ha ayudado solo a medias a fortalecer la comunidad, este sentir se debe a que las personas son más individualistas y cada quien busca sus beneficios propios, pero recuerda que sus abuelos y padres se organizaban para llevar a cabo mingas y actividades comunales. A la vez, señaló que disfruta de las actividades culturales cuando participa su hija.

Este planteamiento, puede deberse a la falta de relación del entrevistado con los comuneros por lo que desconoce las actividades que se realizan en el sector. Asimismo, se puede considerar que es una familia que no está de acuerdo en mantener la cultura del pueblo Kitu Kara y lo utilizan como folklorización en las actividades escolares de su hija.

Pregunta 7

¿Conoce otras experiencias de educación no formal y cuál fue el impacto de esta en su comunidad?

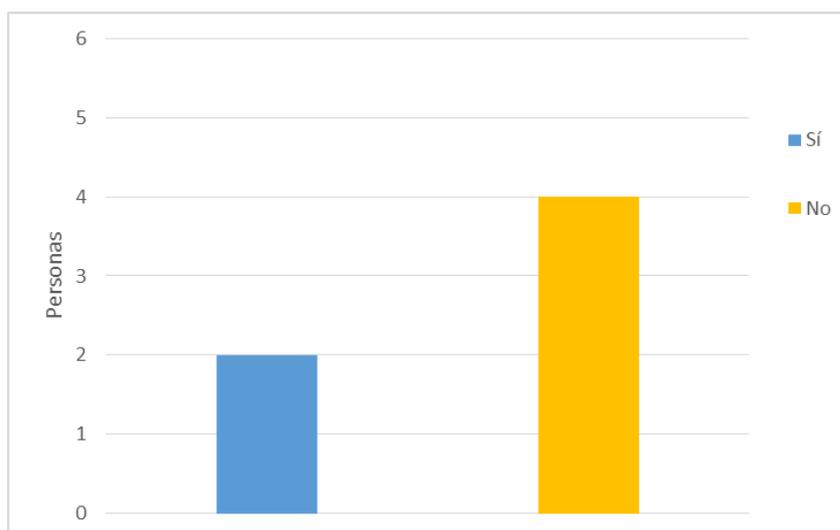


Figura 7.

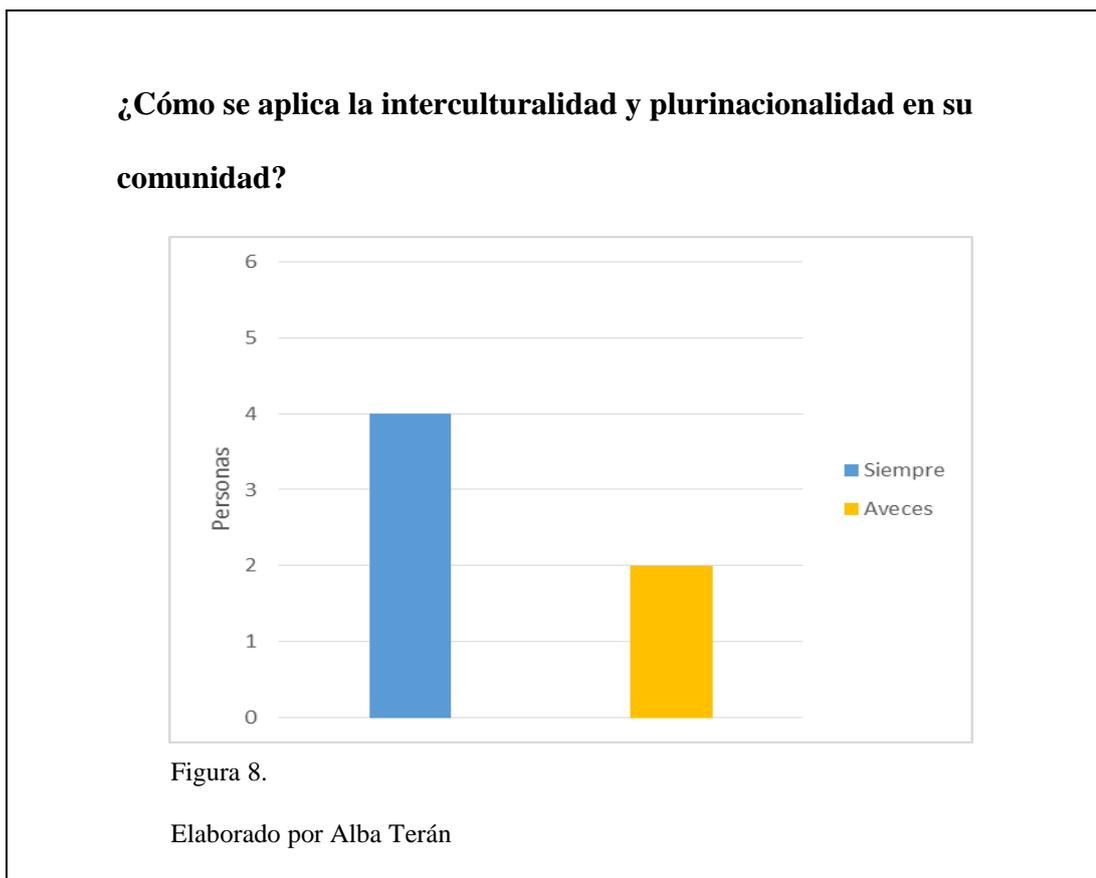
Elaborado por Alba Terán

Solo dos entrevistados mencionaron que “sí” conocieron experiencias no formales en la educación, tales como: talleres para trabajar el alcoholismo, talleres de costura; los mismos que han desaparecido actualmente. Entre algunas de las instituciones que han visitado la comuna están: Plan Internacional, Consejo Provincial, Municipio de Quito.

Los talleres de costura fue una de las experiencias no formales de la educación, que permitió que varias mujeres de la comuna abran talleres de corte y confección y/o salgan a buscar trabajo en las industrias que hacen ropa. Esta actividad tuvo como principal característica promover la economía e insertar en el campo laboral a la mujer indígena.

En cambio, el desconocimiento de experiencias de una educación no formal en la comuna puede deberse a que son padres y madres de familia jóvenes frente a los otros representantes que oscilan entre los 50 años de edad, y que en la actualidad se han perdido.

Pregunta 8



Entre las respuestas de cómo se aplica la interculturalidad y plurinacionalidad en la comunidad se señala que comparten los conocimientos de medicina ancestral del pueblo Kitu Kara a otros pueblos y moradores que han llegado a vivir en la comuna; asimismo, que la relación es de respeto y de mutua ayuda entre los comuneros y la población que no es originaria del sector.

Muchas de las familias que viven en San Miguel de Común son migrantes de varias provincias del Ecuador, que han venido a la capital a buscar trabajo o por situaciones adversas en sus lugares de origen.

En este diálogo está presente la interculturalidad y plurinacionalidad, el primero que se basa en la interrelación de saberes y conocimientos entre pueblos para mejorar su calidad de vida y el segundo la convivencia pacífica sin discriminación cultural por no ser parte de la población originaria de la comuna. Estos elementos logran la posibilidad de que las sociedades se desarrollen equitativamente, sin discriminación de una cultura sobre las otras.

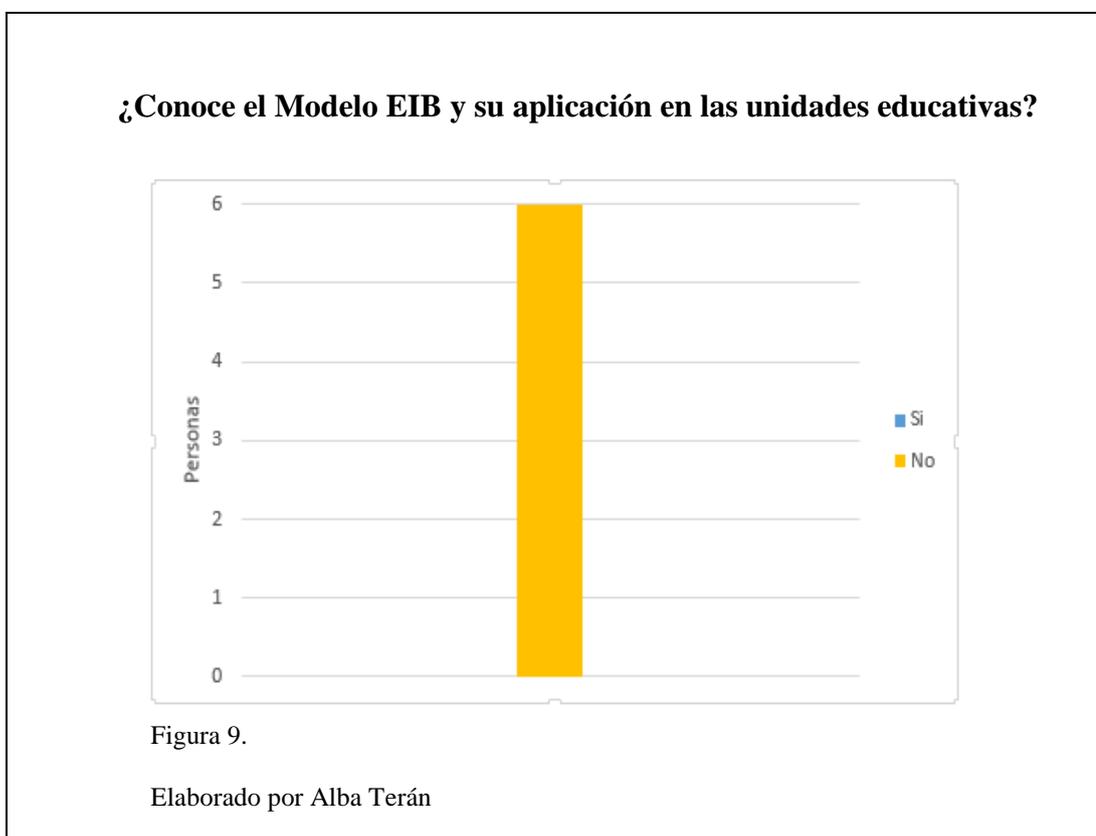
El bordado y la danza para la Madre de familia 2 (2017) son elementos que resaltan y generan interculturalidad en la comunidad, mientras acerca de la plurinacionalidad señala que con todos los pobladores que son del pueblo Kitu Kara y los vecinos que son de otras culturas se ayudan. La inferencia de esta respuesta estaría centrada en la reconstrucción de la cultura como interculturalidad y la ayuda como plurinacionalidad suscitada como un agente integrador en las relaciones sociales entre las culturas que habitan en el sector con la finalidad de tener una convivencia libre de conflictos.

La minga fue otro de los elementos con los que relacionan la intercultural en la comuna. Esta actividad promueve la ayuda entre comuneros para alcanzar un bien común. La Madre de familia 6 (2017) indicó que la última minga fue convocada por la directiva de la comuna para realizar la limpieza del cementerio porque se avecinaba el feriado de Finados. Esta actividad pudo ser aprovechada para insertar a la población migrante que habita en la comuna, sin embargo, no se les invitó, perdiéndose una gran oportunidad de compartir y conocer las culturas de sus vecinos.

En cambio, la respuesta que señala que a veces se aplica la interculturalidad y la pluriculturalidad en la comuna es debido a que comparten pocas actividades con los vecinos, sin embargo, se recalcan que hay una relación de cordialidad y respeto con los moradores. La comuna de San Miguel es un lugar apropiado para desarrollar la interculturalidad, debido a que en estos territorios actualmente viven personas de diversas partes del Ecuador.

Aportes y recomendaciones de las familias indígenas del pueblo Kitu Kara

Pregunta 9



La coincidencia en la respuesta es marcada entre los padres y madres de familia, ellos dicen no conocer de qué trata el Modelo de Educación Intercultural Bilingüe. Esto puede deberse a la falta de socialización de las autoridades y docentes de la institución educativa acerca del MOSEIB. Desde la propuesta de este instrumento se deben

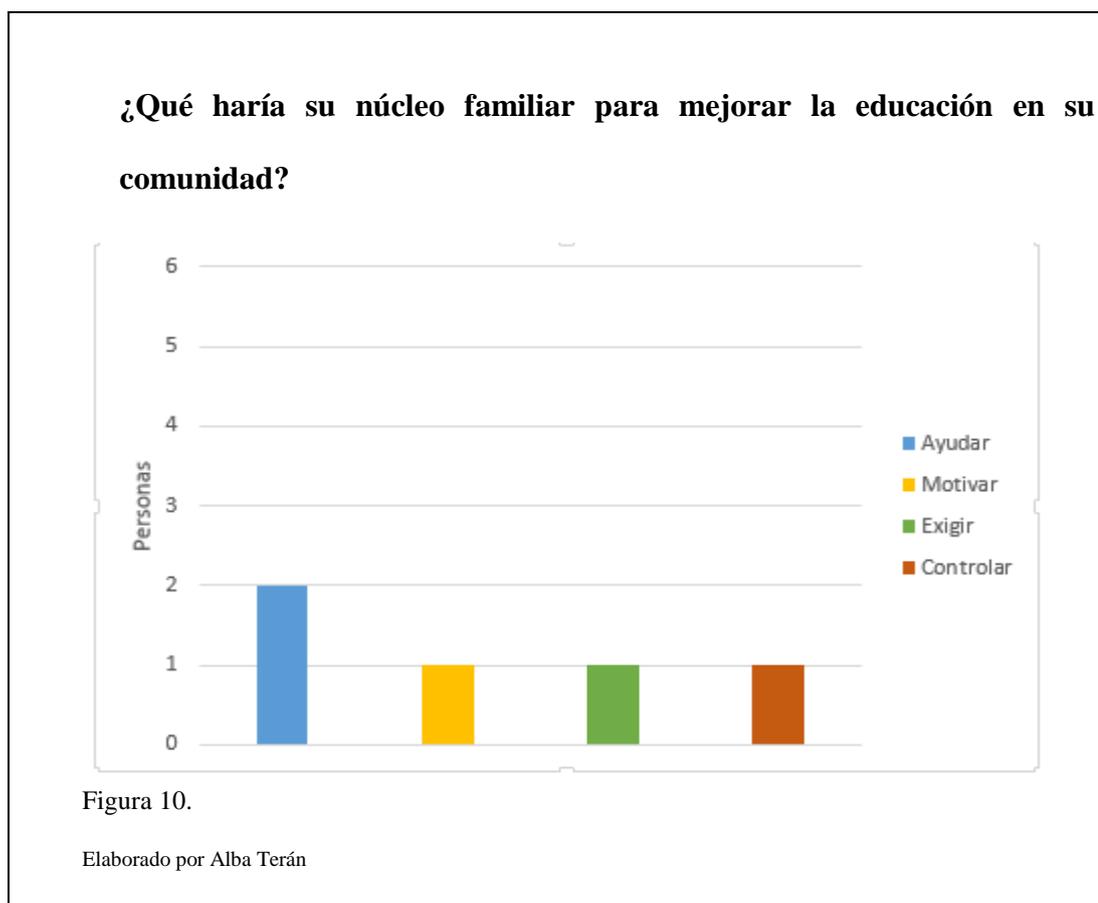
trabajar los contenidos, metodologías, diseño de material didáctico que este de acorde a las necesidades de la población indígena ecuatoriana.

El MOSEIB es la forma abreviada para decir Modelo del Sistema Intercultural Bilingüe. La explicación previa sobre la pregunta, solo logró que una persona lo relacionara con la enseñanza de la lengua kichwa. Pero este modelo tiene principios específicos para la aplicación en las instituciones EIB como: “respeto y cuidado de la Madre Naturaleza”, los docentes manejan la plurinacionalidad para no replicar la educación homogeneizadora, “la lengua de las nacionalidades constituye la lengua principal de educación” (Ministerio de Educación, 2013).

Asimismo, la falta de conocimiento acerca del MOSEIB puede deberse a la falta de motivación, ausencia de información y/o desconocimiento de las autoridades y docentes que forman parte de la Unidad Educativa Intercultural Bilingüe “Mushuk Pakari”, responsables directos de promocionar este instrumento entre los actores de la comunidad educativa.

En definitiva, el MOSEIB no ha sido socializado entre las familias del pueblo Kitu Kara, hay un desconocimiento total del contenido del documento. Los docentes manifestaron que no ha habido una socialización del modelo por parte de las autoridades y que muchos de los ellos no conocen porque provienen de la educación hispana.

Pregunta 10



Las respuestas para exteriorizar el sentir de qué harían para mejorar la educación en su comunidad fueron variadas, entre ellas: colaborar en lo que pidan las autoridades y docentes, ayudar en las tareas, motivar a que estudien, controlar las tareas, trabajar entre padres y docentes, realizar charlas de mejoramiento, exigir a los docentes a que enseñen y solicitar infraestructura.

- “Colaborar en lo que pidan las autoridades y docentes” la respuesta tiene relación con las exigencias que se presentan en el establecimiento educativo, existiendo predisposición por parte de los representantes en apoyar las actividades escolares de sus hijos.
- “Ayudar y controlar en las tareas a los hijos-as”, en esta respuesta se puede deducir que los padres y madres de familia podrían ayudar a sus hijos con las

tareas escolares en los primeros años de inserción al sistema educativo podría ser, ya que, muchos de los-as entrevistados-as informaron que apenas habían terminado la escuela. En muchos hogares, los hermanos mayores son los encargados de controlar las tareas escolares a sus hermanos menores.

- “Motivar a que estudien”, si la motivación es realizada con una visión positiva: conlleva a que el hijo-a pueda alcanzar un apropiado rendimiento escolar. Pero si la motivación es negativa, el estudiante podría sentir rechazo al sistema educativo y asistir al centro por presión familiar, esto podría provocar un bajo rendimiento académico y hasta la salida prematura del sistema educativo.
- “Trabajar entre padres y docentes por mejorar el proceso de enseñanza-aprendizaje” esta respuesta promueve un empoderamiento de la educación en la familia. Las partes involucradas podrían llegar a acuerdos para optimizar el sistema educativo y crear un ambiente propicio y adecuado para el educando.
- “Realizar charlas para mejorar la educación” esta respuesta permite visibilizar que mediante el diálogo pueden generarse propuestas y alternativas que fortalezcan a la educación.
- “Exigir a los docentes a que enseñen”, las familias consideran necesario presionar a los docentes para que mejoren, el proceso de enseñanza-aprendizaje, pues desean que sus hijos continúen en el sistema educativo.
- “Solicitar infraestructura para el centro educativo”, esta respuesta permite conocer la inconformidad que las familias poseen con respecto al inmobiliario y espacios de entretenimiento escolar. Para gestionar infraestructura las familias tendrán que hacer llamados de atención a las autoridades competentes.

Conclusiones

A continuación, se exponen las conclusiones a las que se ha llegado en el presente estudio:

La educación en las familias indígenas ha estado sujeta a imposiciones y voluntades de ciertos sectores. En un principio la de los colonizadores que promovieron una instrucción basada en el aprendizaje de la religión católica por encima de la cultura vernácula de las poblaciones conquistadas. Mientras que en la época republicana muy poco se hizo para que los pueblos originarios sean parte de los procesos educativos.

A finales del siglo XX la organización del movimiento indígena logra que se reconozca legalmente e institucionalice la educación intercultural bilingüe. La UEIB “Mushuk Pakari” es parte de esta gran conquista, eran tiempos de cambios, la educación caminaría en pro de beneficiar a la cultura, sin embargo, en este estudio de caso se observó que el establecimiento mantiene la imposición de un currículo hispano con la única diferencia de que promueve la enseñanza de la lengua kichwa.

Frente a todos los datos mencionados la educación intercultural bilingüe no cumple totalmente su rol protagónico en las aulas educativas a pesar de que posee sus fundamentos en el MOSEIB. Esto me lleva a decir que los responsables del sistema educativo de la EIB no tienen claro los objetivos y alcances de la educación intercultural bilingüe, ya sea por desconocimiento o por considerar que no cumplen con las necesidades de la comunidad.

Se constató que entre las familias indígenas hay una desconformidad con el sistema educativo, como también, un desinterés en fortalecer la cultura del pueblo Kitu Kara. Las familias se miran más como parte de la cultura hegemónica, y si visibilizan a la

educación como una herramienta importante para mejorar su calidad de vida es desde la individualidad, mas no como un aporte a la comunidad.

Partiendo de la insatisfacción en la educación siente que los docentes no están preparados para llevar a cabo el proceso de enseñanza – aprendizaje, ya que las familias han percibido que sus hijos tienen falencias en la abstracción de los conocimiento, situación que les afecta porque esperan que sus descendientes sean profesionales.

En la comunidad existen pocas familias indígenas comprometidas en la reconstrucción de la cultura del pueblo Kitu Kara, quienes se sienten conformes con la enseñanza de la lengua kichwa y actividades interculturales, elementos que para ellos son importantes en el fortalecimiento de la cultura.

Esta investigación me permitió conocer la historia de la educación en el Ecuador, a la vez, la información registrada y revisada han logrado que comprenda la situación actual de la educación intercultural bilingüe.

El trabajo de campo realizado con los actores educativos de la comunidad ha sido complejo y fructífero. La información extraída me permitió analizar y conocer las expectativas de la familia indígena frente a la educación, que por el contexto de la comuna, se visibiliza que hay esperanzas en el sistema educativo, como un factor que ayuda a mejorar la calidad de vida de la población.

Referencias

- Alvárez, C., & San Fabián, L. (Junio de 2012). La elección del estudio de caso en investigación educativa. *Gazeta de Antropología*, 1-14. Recuperado el 15 de Enero de 2017, de http://www.ugr.es/~pwlac/G28_14Carmen_Alvarez-JoseLuis_SanFabian.pdf
- Araujo, M., & Bramwell, D. (2015). *Cambios en la política educativa en Ecuador desde el año 2000*. Recuperado el 18 de Diciembre de 2016, de UNESCO: <http://unesdoc.unesco.org/images/0023/002324/232430S.pdf>
- Asamblea Constituyente. (2008). *Constitución de la República del Ecuador*. Quito, Ecuador. Recuperado el 29 de Noviembre de 2016, de http://www.asambleanacional.gob.ec/sites/default/files/documents/old/constitucion_de_bolsillo.pdf
- Ayala Mora, E. (2008). *Resumen de la historia del Ecuador*. Quito: Corporación Editora Nacional.
- Ayala Mora, E. (2011). La Revolución Liberal ecuatoriana. En E. A. Mora, *El crimen de El Ejido, 28 de enero de 1912* (págs. 17-32). Quito: Corporación Editorial Nacional.
- Bonfil, G. (1972). El concepto de indio en América: una categoría de la situación colonial. *Anales de Antropología*, 9, 105-124. Recuperado el 17 de 04 de 2017, de http://www.ciesas.edu.mx/publicaciones/clasicos/articulos/bonfil_indio.pdf

- Caiza, J. (2016). Fundamentos filosóficos de la educación ecuatoriana: aportes al proceso de enseñanza-aprendizaje. *Tesis*. Quito: Pontificia Universidad Católica del Ecuador.
- Castillo, A., & Farías, E. (2013). La educación de los niños y niñas. *Tesis*. Chile: Universidad de Chile. Recuperado el 20 de Noviembre de 2016, de <http://repositorio.uchile.cl/bitstream/handle/2250/130518/TESIS%20FINAL.pdf?sequence=1>
- Chacha, Á. (2015). *Comuna San Miguel del Común*. Quito.
- Conejo, A. (Noviembre de 2008). Educación Intercultural Bilingüe. *Alteridad*, 64 - 82. Recuperado el 6 de Septiembre de 2017, de <http://dspace.ups.edu.ec/bitstream/123456789/8090/1/Educaci%C3%B3n%20intercultural%20biling%C3%BCe%20en%20el%20Ecuador.pdf>
- Distrito Metropolitano de Quito. (2012). *Calderón: cultura y sitios de interes*. Quito.
- Freire, P. (1997). *La educación como práctica de la libertad*. Madrid: Siglo XXI.
- Fullat, O. (1987). Filosofía de la educación: conceptos y límites. *Educar*(11), 5-15. Recuperado el 15 de Enero de 2017, de <https://ddd.uab.cat/pub/educar/0211819Xn11/0211819Xn11p5.pdf>
- Gómez, A. P. (2010). Ideas y pensamientos educativos en América Latina: de la escolástica colonial al posneoliberalismo educativo. *Revista Latinoamericana de Estudios*, XL(2), 115-152. Recuperado el noviembre de 2016, de Reista Latinoamerica de Estudios Educattivos (México): http://www.academia.edu/19674367/Redalyc.Ideas_y_pensamientos_educati

vos_en_Am%C3%A9rica_Latina_de_la_escol%C3%A1stica_colonial_al_posneoliberalismo_educativo

Gómez, R. (2008). Indígenas urbanos en Quito: el proceso de etnogénesis del pueblo Kitu Kara. En *Identidades, etnicidad y racismo en América Latina* (págs. 107-119). Quito: Flacso. Recuperado el 19 de Diciembre de 2016, de Flacso: <http://www.flacsoandes.edu.ec/biblio/catalog/resGet.php?resId=25608>

Isch, E. (abril-junio de 2011). Las actuales propuestas y desafíos en educación: el caso ecuatoriano. *Campinas*, 32(115), 373-391. Recuperado el enero de 2017, de <http://www.scielo.br/pdf/es/v32n115/v32n115a08.pdf>

López, M. A. (2004). *Encuentros en los senderos de Abya Yala*. Quito: Abya Yala.

Luna, M., & Astorga, A. (Mayo de 2011). Educación 1950 - 2010. *Informe cero*, 291-306.

Madre de familia 2, M. M. (13 de 01 de 2017). Expectativas de la familia indígena en la educación. (A. Terán, Entrevistador)

Madre de familia 3, E. S. (17 de 01 de 2017). Expectativas de la familia indígena acerca de la educación. (A. Terán, Entrevistador)

Madre de familia 4, B.

G. (22 de 1 de 2017). Expectativas de la familia indígena frente a la educación. (A. Terán, Entrevistador)

Madre de familia 6, J. C. (27 de 1 de 2017). Expectativas de la familia indígena frente a la educación. (A. Terán, Entrevistador)

Martínez, L. (Diciembre de 1998). Comunidades y tierra en el Ecuador. *Debate*, 45, 1-14. Recuperado el 10 de octubre de 2016, de http://www.flacso.org.ec/docs/lm_comunidades.pdf

Ministerio de Educación. (2011). *Estándares de calidad educativa*. Quito.

Ministerio de Educación. (2013). *Modelo del Sistema de Educación Intercultural Bilingüe*. Quito.

Miño Cedeño, S. (6 de Mayo de 2014). El enfoque constructivista en la educación actual. *Ecuador Universitario.com*. Recuperado el 20 de Enero de 2017, de <http://ecuadoruniversitario.com/opinion/el-enfoque-constructivista-en-la-educacion-actual/>

Monique, A. B. (2008). *La educación de las élites indígenas durante la colonia*. Recuperado el 15 de noviembre de 2016, de Reflexiones sobre el Perú. el Derecho, la Cultura, la Filosofía, la Política y la Teología: pucp.edu.pe/blog/luisduran/2008/01/07/la-educacion-de-las-elites-indigenas-durante-la-colonia/

Núñez Sánchez, J. (1994). *La historiografía ecuatoriana contemporánea (1970 - 1994)*. Quito: FAU.

Ossenbach, G. (1993). Estado y Educación en América Latina a partir de su independencia (siglos XIX y XX). *Iberoamericana de Educación*. Obtenido de <http://rieoei.org/oeivirt/rie01a04.htm>

Ossenbach, G. (1999). La educación en el Ecuador en el periodo 1944 - 1983. *Estudios Interdisciplinarios en América Latina y el Caribe*, 10(1). Recuperado el 10 de noviembre de 2016, de

[http://eial.tau.ac.il/index.php/eial/article/view/1048/1080:](http://eial.tau.ac.il/index.php/eial/article/view/1048/1080)

<http://eial.tau.ac.il/index.php/eial/article/view/1048/1080>

Padre de familia 1, J. Q. (12 de 01 de 2017). Expectativa de la familia indígena en la educación. (A. Terán, Entrevistador) Quito.

Padre de familia 5, B. A. (26 de 1 de 2017). Expectativas de la familia indígena frente a la educación. (A. Terán, Entrevistador)

Pakari", D. d. (22 de Febrero de 2017). Identidad y autoreconocimiento. (A. Terán, Entrevistador) Quito.

Quilumba, E. (12 de Septiembre de 2016). Unidad Intercultural Bilingue "Mushuk Pakari". (A. Terán, Entrevistador)

Rojas, T. (Marzo de 2005). Equidad escolar en Chile. *Tesis*. Santiago.

Sánchez Parga, J. (2013). *Qué significa ser indígena para el indígena* (2 ed.). Quito: Abya Yala.

Soasti, G. (2003). *Situación de la educación en el Ecuador durante la década de 1835 a 1845*. Quito: Universidad Andina Simón Bolívar. Recuperado el 10 de Noviembre de 2016, de <http://docplayer.es/24747710-Universidad-andina-simon-bolivar-informe-comite-de-investigaciones.html>

Terán. (2015). La escolarización de la vida: el esfuerzo de construcción de la modernidad educativa en el Ecuador (1821-1921). *Tesis doctoral*. España: Universidad Nacional de Educación a Distancia.

Terán, R., & Soasti, G. (2006). La educación laica y el proyecto educativo velasquista en el Ecuador, 1930-1950. *Procesos*(23), 39-55.

Torres, R. M. (Octubre-Diciembre de 1998). Nuevo papel docente. ¿Qué modelo de formación y para qué modelo educativo? *Perfiles educativos*(82), 3-19. Recuperado el 15 de enero de 2017, de <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=13208202>

UNESCO/ORELAC. (2001). *Educación educativa de América Latina y el Caribe, 1980- 2000*. Santiago. Recuperado el 15 de Enero de 2017, de <http://unesdoc.unesco.org/images/0014/001474/147439s.pdf>

Walsh, C. (2005). *La interculturalidad en la Educación*. Lima.

Yané Cossio, C. (1995). *La educación indígena en el Ecuador*. Quito.

Anexos

Anexo 1. Cuestionario para trabajo de campo

A. Educación y perspectiva

1. ¿La educación es pertinente frente a las necesidades de la Comunidad?
2. ¿Cómo calificaría el sistema de educación que cuenta su comunidad?
3. ¿Cree que el Sistema educativo en su Comunidad le ha ayudado a mejorar la calidad de vida? ¿Por qué?
4. ¿Cree que los responsables de la educación están preparados para llevar adelante el proceso educativo?

B. Organización Social – Familia.

5. ¿La educación responde a las necesidades de su núcleo familiar?
6. ¿La EIB ha ayudado en el fortalecimiento de su comunidad?
7. ¿Conoce otras experiencias de educación no formal y cuál fue el impacto de esta en su Comunidad?
8. ¿Cómo se aplica la interculturalidad y plurinacionalidad en su Comunidad?

C. Aportes y Recomendaciones

9. ¿Conoce el Modelo EIB y su aplicación en las Unidades Educativas?
10. ¿Qué haría su núcleo familiar para mejorar la educación e su Comunidad?

Anexo 2. Matriz comparativa de los resultados de las entrevistas

A. Educación y perspectiva					
¿La educación es pertinente frente a las necesidades de la Comunidad?					
J.Q	M.M	E.S	B.G	B.A	J.C
Si, para que sean mejor que nosotros	Si por cercanía	Si, cerca de la casa	Si, cerca de casa	No, porque su hija quiere aprender más	No, antes era mejor
¿Cómo calificaría el sistema de educación que cuenta su comunidad?					
Es buena, tiene calidez y calidad	Buena, aprenden kichwa	Está mejorando	Está bien y cerca	Las instalaciones no son muy buenas	No, su hija no sabe escribir bien
¿Cree que el Sistema educativo en su Comunidad le ha ayudado a mejorar la calidad de vida? ¿Por qué?					
Si, se trata de recuperar la cultura e idioma	Si, los docentes dan charlas	Si, para sus hijos	No, les toca aprender con sus hijos	No, vamos en retroceso	No
¿Cree que los responsables de la educación están preparados para llevar adelante el proceso educativo?					
Si, los docentes y autoridades son bilingües	Si, no soy quien para juzgar	Si, aunque hay cambio de docentes constantemente	Si, hay autoridad quien disciplina	No, no se controla disciplina	No, tienen que prepararse más
B. Organización Social-Familiar					
¿La educación responde a las necesidades de su núcleo familiar?					
Si, porque salen a trabajar, se pueden poner negocios, talleres	Si, aprende kichwa	Si, para que pueda trabajar	Si, es cerca	No, ellos esperan más de la educación	No, le duele que sus hijos no estén aprendiendo
¿La EIB ha ayudado en el fortalecimiento de su comunidad?					
Si, se está retomando la comida, la medicina valoran lo de antes	Si, porque aprende kichwa, que ya se han olvidado.	Si, enseñan kichwa	Si, se ha recuperado la comida, los juegos.	Un poco, a medias	En el Kichwa que aprenden.
¿Conoce otras experiencias de educación no formal y cuál fue el impacto de esta en su Comunidad?					
Si hemos tendido charlas del Plan Internacional para que eduquemos a nuestros hijos y dejemos el trago. Y si ha funcionado porque antes había muchos borrachos	Antes, cursos de costura, ahora no hay	No conoce	Desconoce	No, desconoce	No conoce, lo que hay es cursos privados
¿Cómo se aplica la interculturalidad y plurinacionalidad en su Comunidad?					
Comparten la medicina ancestral entre los vecinos de otros lugares del pas, se respetan y ayudan.	Las mujeres por medio del bordado, las danzas tratan de recuperar la cultura/ Viven en respeto y ayudándose con los vecinos	Si, nos apoyamos con lo sabemos y vivimos en respeto	Dentro de la comunidad ya no se hacen las cosas de antes, aunque la relación con los vecinos es buena y cuando podemos nos ayudamos.	Antes, se hacía mingas, ahora ya es individual y con gente de otros lados nos llevamos bien saludamos nos ayudamos	Seguimos haciendo minga, la última fue limpiar el cementerio y con los vecinos que nos de aquí nos llevamos bien.
Aportes y Recomendaciones					
¿Conoce el Modelo EIB y su aplicación en las Unidades Educativas?					
no, pero cree que es aprender kichwa	No	No	No	Desconoce	No
¿Qué haría su núcleo familiar para mejorar la educación e su Comunidad?					
Colaborar en lo que sea necesario	Ayudar a los docentes en todo tareas, valores.	Motivar a los hijos en los hijos en los estudios y apoyar en las tareas	Trabajar entre docentes y padres	Cooperar, charlas de mejoramiento educativo, pedir áreas verdes, trabajar en valores.	Exigir a los docentes para que enseñen y ayudar a mi hija en lo que pueda