

UNIVERSIDAD POLITÉCNICA SALESIANA

SEDE QUITO

CARRERA: EDUCACIÓN INTERCULTURAL BILINGÜE

Tesis previa a la obtención del título de: **LICENCIADO(A) EN CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN MENCIÓN EN DOCENCIA Y DESARROLLO COMUNITARIO INTERCULTURAL BILINGÜE**

TEMA:

PRÁCTICA PEDAGÓGICA DE LA INTERCULTURALIDAD EN LA ESCUELA "SIN NOMBRE COLINAS DE DIOS" DE LA COMUNIDAD COLINA DE DIOS, PARROQUIA MORASPUNGO, CANTÓN PANGUA, PROVINCIA DE COTOPAXI.

AUTORES:

HUGO PATRICIO PILATASIG GAVILANES

CARMEN JANETH PUNINA AGUIZA

DIRECTOR

LUIS ALBERTO CONEJO

Quito, septiembre del 2013

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

Nosotros: HUGO PATRICIO PILATASIG GAVILANES y CARMEN JANETH PUNINA AGUIZA autorizamos a la Universidad Politecnica Salesiana la publicación total o parcial de este trabajo de grado y su reproducción sin fines de lucro.

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

Quito. Septiembre del 2013

HUGO PATRICIO PILATASIG GAVILANES

CC.: 0503490609

CARMEN JANETH PUNINA AGUIZA

CC. 0503096562

AGRADECIMIENTO

Nuestro más fervoroso reconocimiento a nuestra noble institución educativa “UPS” por permitirnos desarrollar nuestros conocimientos académicos y prácticos y seguir adelante, formándonos como buenos elementos útiles para la sociedad; de sus aulas llevamos los más gratos recuerdos inolvidables e intachables.

También agradecemos a todos nuestros profesores, en particular a nuestro asesor Magister Alberto Conejo, por aportar con su valiosa sabiduría, nobleza y entusiasmo a nuestra formación.

ÍNDICE

| | |
|---|-----------|
| INTRODUCCIÓN | 1 |
| | |
| CAPÍTULO I | 11 |
| GENERALIDADES | 11 |
| 1.1. Antecedentes de la comunidad | 11 |
| 1.2. Breve historia de la institución educativa | 12 |
| 1.3. Situación geográfica | 12 |
| 1.3.1. Extensión | 13 |
| 1.3.2. Límites | 14 |
| 1.4. Situación socio económica y política de la comunidad | 14 |
| 1.5. Política de la comunidad | 15 |
| 1.6. Estructura orgánica de la comunidad educativa | 15 |
| Croquis de la comunidad | 18 |
| | |
| CAPÍTULO II | 19 |
| CONCEPTUALIZACIONES | 19 |
| 2.1. La educación intercultural bilingüe de la provincia de Cotopaxi | 19 |
| 2.1.1. Historia | 19 |
| 2.2. Estrategia de participación social | 23 |
| 2.2.1. La participación de la escuela para satisfacer las demandas sociales de la comunidad | 24 |
| 2.3. Institucionalización del sistema de escuelas indígenas de Cotopaxi | 27 |

| | |
|---|----|
| 2.3.1. Participación comunal a través de las redes | 31 |
| 2.4. Pedagogía intercultural bilingüe | 35 |
| 2.4.1. Innovaciones interculturales en la EIB | 38 |
| 2.4.2. Nuevas alternativas para llegar a la interculturalidad | 39 |
| 2.4.3. La educación intercultural bilingüe y la ciudadanía intercultural | 39 |
| 2.4.4. Modelo de educación intercultural bilingüe | 42 |
| 2.4.4.1. Antecedentes | 44 |
| 2.4.5. Experiencias previas | 44 |
| 2.4.5.1. Escuelas indígenas de Cayambe | 44 |
| 2.4.5.2. El instituto lingüístico de Verano (ILV) | 45 |
| 2.4.5.3. Misión andina | 46 |
| 2.4.5.4. Escuelas radiofónicas populares del Ecuador (ERPE) | 46 |
| 2.4.5.5. Sistema radiofónico <i>Shuar</i> (SERBISH) | 47 |
| 2.4.5.6. Escuelas indígenas de Simiatug | 47 |
| 2.4.5.7. Sistema de escuelas indígenas de Cotopaxi (SEIC) | 48 |
| 2.4.5.8. Escuelas bilingües de la Federación Comunal “Unión de nativos de la Amazonía Ecuatoriana” (FCUNAE) | 48 |
| 2.4.5.9. Subprograma de alfabetización Kichwa | 49 |
| 2.4.5.10. Chimborazo CAIPIMI | 49 |
| 2.4.5.11. Colegio Nacional “Macac” | 50 |
| 2.4.5.12. Proyecto de educación bilingüe intercultural | 50 |
| 2.4.5.13. Proyecto alternativo de educación bilingüe de la CONFENIAE (PAEBOC) | 51 |

| | |
|---|----|
| 2.4.5.14. Convenio entre el MEC y la Confederación de Nacionalidades Indígenas del Ecuador (CONAIE) | 51 |
| 2.4.5.15. Convenio entre el MEC y la Federación Nacional de Indígenas evangélicos | 52 |
| 2.5. Marco jurídico | 52 |
| 2.6. Práctica pedagógica intercultural bilingüe | 55 |
| 2.6.1. El currículo EIB desde una perspectiva intercultural | 55 |
| 2.6.2. Contextualización desde la elaboración de un currículo propio | 57 |
| 2.7. Aprendizaje intercultural | 58 |
| 2.7.1. Aprendizaje en la socialización primaria | 59 |
| 2.7.2. Escenarios y moderadores de los aprendizajes | 62 |
| 2.8. La educación como identificación cultural | 65 |
| 2.8.1. Identidad cultural y escuela | 66 |
| 2.8.2. Praxis e identidad cultural | 67 |
| 2.9. Los principios de educación | 68 |
| 2.9.1. El maestro y las autoridades educativas | 69 |
| 2.9.2. Valores | 72 |
| 2.9.2.1. ¿Qué son los valores humanos? | 72 |
| 2.9.2.2. Características de los valores humanos | 74 |
| 2.9.2.3. Educación en valores humanos | 75 |

| | |
|--|-----------|
| CAPÍTULO III | 77 |
| LOS INSTRUMENTOS | 77 |
| 3.1. Modelos de planificaciones didácticas | 77 |
| 3.2 Encuestas | 77 |
| 3.3. Entrevistas | 78 |
| 3.4. Grupos focales | 79 |
| 3.5. La práctica pedagógica | 79 |
| 3.5.1. El papel del docente en el aula | 81 |
| 3.5.2. Clase demostrativa | 81 |
| 3.5.3. Actos culturales | 82 |
| | |
| CAPÍTULO IV | 84 |
| INVESTIGACIÓN REALIZADA | 84 |
| 4.1. Tipo de investigación | 84 |
| 4.2. Por el nivel | 84 |
| 4.3. Por el lugar | 84 |
| 4.4. Técnicas e instrumentos para la obtención de datos | 85 |
| 4.4.1. Universo | 85 |
| 4.4.2. Procesamiento de datos | 85 |
| 4.5. Encuesta realizada a los estudiantes de la Escuela “Sin nombre Colinas de Dios” | 87 |
| Resumen general de la encuesta aplicada a los estudiantes | 99 |
| 4.6. Encuesta dirigida a los padres de familia | 101 |

| | |
|---|-----|
| Resumen general de la encuesta aplicada a los padres de familia | 112 |
| 4.7. Encuesta dirigida a los docentes | 114 |
| Resumen general de la encuesta aplicada a los docentes | 124 |
| Ficha de observación en el aula | 126 |
| Ficha de observación por asignatura en la clase | 126 |
| Ficha de observación de los materiales educativos | 127 |
| Ficha de observación de métodos | 127 |
| Ficha de observación de la institución | 128 |
| Conclusiones sobre la observación directa en el aula | 129 |
| | |
| CONCLUSIONES | 131 |
| RECOMENDACIONES | 134 |
| LISTA DE REFERENCIAS | 136 |

RESUMEN

El sistema de educación Intercultural Bilingüe, fue creado en el año de 1988 con el fin de promover y valorizar las costumbres, lengua y los saberes ancestrales de cada una de las nacionalidades indígenas de nuestro país, por lo que los pueblos kichwas se encuentran amparados por esta ley, que es reconocida en la Constitución de la República del Ecuador.

Este reconocimiento por parte del Estado, es de suma importancia para la realización e investigación de nuestro tema sobre la personalidad del alumno kichwa, ya que en los centros educativos, especialmente de la ciudad, existe un gran porcentaje de alumnos kichwas que acuden para prepararse y educarse, esta diversidad de culturas, en una misma aula, exige que practiquemos metodologías y prácticas pedagógicas adecuadas, es decir, prácticas que respondan a los diferentes comportamiento de nuestros niños y niñas.

La presente investigación, nos aporta un amplio panorama del papel que juegan los niños y niñas indígenas dentro de la sociedad. Al nacer un ser humano, este va adquiriendo la cultura de la sociedad donde se va desarrollando, adopta la misma forma de vida que tienen las personas que se encuentran a su alrededor.

Los niños y las niñas indígenas, no solamente deben aprender las normas que corresponden a su cultura, sino que deben adaptarse a las diferentes culturas existentes en nuestro país, sin perder la propia, sino más bien valorándola adecuadamente. Si los niños y niñas reciben orientación y valores de cada una de las culturas de las que forma parte, van a poder integrarse a ellas.

SUMMARY

The Bilingual intercultural education system, was created in 1988 in order to promote and develop the custom, language and each of the ancestral knowledge of indigenous nationalities of our country, so Kichwa peoples are protected by this law , which is recognized in the constitutions of the Republic of Ecuador.

This recognition by the state, is of paramount importance for the realization and investigation of our subject on the student's personality Kichwa, as in schools, especially in the city, there is a large percentage of students who come to prepare Kichwa and educated, this diversity of cultures, in the same classroom, requires us to practice appropriate teaching methodologies and practices, is practices that respond to the different behavior of our children.

The present investigation, we provided a broad overview of the role played by indigenous children in society. At birth a human being acquires the culture of the society they were developing, adopting the way of life that people have found around.

The indigenous children should not only learn the rules that apply to your culture, but must adapt to the different cultures in our country, without losing their own, but rather valuing it properly. If the children receive guidance and values of each of the cultures of the part, it will be able to join them.

INTRODUCCIÓN

Con la Constitución del año 2008, nuestro país es declarado Intercultural y Plurinacional; la actual Ley de la Educación promulgada en marzo del año 2011 es “intercultural” para todo el país y en estos años en varias instituciones educativas y ministerios de nuestro país están ejecutando unos planes de interculturalización.

Frente a esta realidad hemos visto la necesidad y la importancia de investigar este tema, ya que los docentes en sus prácticas escolares no practican activamente con los educandos en el aula: lo pedagógico, político, social, cultural y económico; en donde se evidencia la desaparición progresiva de valores étnicos culturales, y la práctica de la interculturalidad en las escuelas y en nuestras comunidades.

En los actuales momentos con los planes de interculturalización se nota claramente un proceso de transformación en las instituciones privadas, públicas y también en las instituciones educativas a nivel del país.

Durante muchos años nuestros ancestros practicaron la interculturalidad en la familia, con la comunidad y el respeto por la *Pachamama* (madre naturaleza); en donde se vivía dentro de la práctica de igualdad, reciprocidad, colectividad; con justicia y equidad, con base a los tres principios ideológicos:

“*Ama llulla*” “no ser mentiroso”

“*Ama shuwa*” “no ser ladrón”

“*Ama killa*” “no ser ocioso”

Los problemas se han generado también a causa de la migración del campo hacia las ciudades, el desconocimiento de los principios de la educación intercultural, ya que en la escuela “SIN NOMBRE COLINAS DE DIOS” existe un bajo nivel de identificación cultural y la práctica de la interculturalidad en: docentes, autoridades y estudiantes. Por otro lado existen problemas en las comunidades indígenas, con los padres de familia ya que no dan la debida importancia a la riqueza de nuestra cultura, siendo una parroquia netamente indígena, los docentes son

mestizos hispano hablantes, no conocen la cultura y los valores de nuestras comunidades y, por lo tanto no llevan a la práctica la interculturalidad en los procesos de enseñanza-aprendizaje, ni en la relación con la comunidad.

En los jóvenes se nota un creciente proceso de pérdida de cultura, estos cambios se han visto manifiestos desde la forma de vestir, pensar, actuar frente a la realidad de nuestras comunidades.

Para iniciar la práctica de la interculturalidad es conveniente tener fortalecida la propia identidad cultural con respecto a los pueblos con los cuales se está en contacto. La falta o carencia de la propia identidad cultural dificulta en el proceso enseñanza-aprendizaje de los niños y niñas, la educación intercultural propiamente dicha, esto puede ocurrir por tres razones:

1. Los maestros desconocen la identidad cultural local, no tienen una adecuada valoración de la interculturalidad, este es un problema ya que la escuela es hispana, los estudiantes y padres de familia son casi en su totalidad indígenas.
2. Entre docentes, padres de familia y la comunidad no existe una socialización adecuada sobre la interculturalidad en el ámbito educativo. También, la mayoría de los docentes son hispano hablantes y desconocen la práctica de la interculturalidad.
3. Por otro lado, las autoridades nacionales, provinciales, cantonales y parroquiales no dan el adecuado impulso a la educación intercultural de acuerdo a lo que estipula la Constitución.

Es importante conocer hasta qué punto o en qué porcentaje se está aplicando la interculturalidad por parte de los docentes, de los directivos, de los estudiantes, de las autoridades y de los mismos padres familia y alcanzar un nivel académico adecuado en los centros educativos entre el educador, educandos y los padres de familia para que haya una mayor participación, democracia y justicia en todos los procesos educativos.

Con la promulgación de la constitución del año 2008 nuestro país fue declarado interculturalidad y plurinacionalidad; con la ley de educación promulgada en marzo del año 2011, la educación es “intercultural” para todo el país. En estos años en varios ministerios de nuestro país está ejecutando un PLAN DE INTERCULTURALIZACIÓN mediante los decretos ejecutivos en educación. Hoy se inicia todo un proceso de interculturalización en los centros educativos bilingües e hispanos en busca de una mejor igualdad y equidad social para la consecución del *SUMAK KAWSAY*, el buen vivir, con la participación de las diferentes culturas que forman nuestro país.

En este contexto, es de vital importancia investigar, con base en una mirada cultural y plural a los diferentes centros educativos sobre la práctica de la interculturalidad en los diferentes procesos pedagógicos y metodológicos, con los estudiantes, padres de familia y con los dirigentes de la comunidad para la programación y la participación en los eventos culturales de la interculturalidad.

Nuestro estudio está enfocado a aportar y enfrentar los problemas del racismo, desigualdad, pérdida de identidad cultural que se están suscitando en la sociedad andina debido, entre otras múltiples causas, a la falta de una educación intercultural adecuada de acuerdo a las necesidades de la localidad.

Esta investigación ayudará a todas las personas que laboran en el día a día dentro de la escuela “Sin Nombre Colinas de Dios” de la comunidad Colina de Dios, Cantón Pangua. No solo se busca mejorar la educación de la comunidad si no también perfeccionar en todo el ámbito social actual, además busca comprometer a la dirección y a todos los docentes que buscan el desarrollo de niños y niñas para que alcancen mejores resultados con eficiencia, eficacia, y equidad y formar niños y niñas de bien, protagonistas del cambio, que aporten al desarrollo del país.

Este estudio y nuestras reflexiones ayudarán a descubrir sus potencialidades y el desarrollo de las inteligencias múltiples de nuestros educandos para sugerir algunas estrategias y mecanismos para que de esta manera se logre una mayor concreción del objetivo, ya que es una meta a nivel nacional que es un beneficio para los sectores sociales indígenas y no indígenas, para los docentes y para los

estudiantes, por esta razón nos hemos propuesto investigar el tema: “LA PRÁCTICA PEDAGÓGICA DE LA INTERCULTURALIDAD”.

Objetivo general

Aportar en la reflexión e interculturalización de la educación ecuatoriana para la concreción de un Estado Intercultural y Plurinacional.

Objetivos específicos

1. Conocer las debilidades y capacidades de la práctica de interculturalidad en el centro educativo para su desarrollo.
2. Construir con los docentes alternativas y estrategias metodológicas en la práctica pedagógica de la interculturalidad.
3. Concienciar con todos los actores educativos sobre la importancia de la interculturalidad en la escuela “Sin Nombre Colinas de Dios”

Marco teórico

La práctica pedagógica de la escuela “Sin Nombre Colinas de Dios” de la comunidad Colina de Dios, Cantón Pangua, Provincia de Cotopaxi, de la misma forma este trabajo contiene capítulos muy importantes que se van a desarrollar durante la investigación. De tal manera detallo a continuación el contenido de cada capítulo. La historia de la Educación Intercultural Bilingüe de la Provincia de Cotopaxi, Pedagogía Intercultural bilingüe, La Educación Intercultural Bilingüe y la Ciudadanía Intercultural, Modelo de Educación Intercultural Bilingüe

La Historia de la Educación Intercultural Bilingües de la Provincia de Cotopaxi.

De la experiencia educativa intercultural bilingüe en Cotopaxi, hay varias investigaciones realizadas por importantes científicos e intelectuales (Sánchez 1994)¹. Entonces no es una o dos personas que han realizado críticas, evaluaciones pero sobre todo aporte a este modelo educativo que atienden a la población kichwa de la zona occidental de la provincia Cotopaxi.

Carlos Rodrigo Martínez; en su investigación realizada expone los siguientes:

“en lo educativo se constataba además de la marginadas, una deficiencia en la calidad educativa; pues la Dirección Provincial de Educación en Cotopaxi en la década 70 había creado escuelas unidocentes únicamente en comunidades ubicadas al filo de la carretera o al filo de caminos, destinado profesores mestizos hispanos hablantes, quienes apenas trabajaban un promedio de dos horas diarias” (MARTÍNEZ 1994)².

Complementariamente nos trae la siguiente información muy importante en el año 1976 “en un sondeo de hecho por el Equipo Pastoral de Zumbahua(EPZ) para conocer el índice de analfabetismo en la zona de Chugchilán, Zumbahua y Guangaje, se detectó que había una población de 34.024(Chugchilán 7.686; Zumbahua: 14.818; y Guangaje 11.520) de los cuales 27. 193(Chugchilán: 6.149, Zumbahua 11.855, y Guangaje: 9.189) eran mayores de 18 años de edad. El índice de analfabetismo en la zona de Zumbahua era del 87.3%; y, en Guangaje, alcanzaba al 90.2%. A nivel del Cantón Pujilí en índice de analfabetismo era 54.8% y nivel provincial el 45.4%,”al respecto de los porcentajes de analfabetismo del estudio realidad fue verdad, ya que antes nuestros padres no se interesaba la educación. Sino ello pasaba a vivir de la agricultura. Esa forma de pensar había sido generada por el sistema hacendatario³.

El problema de la baja educación en este pueblo se pone en evidencia en los resultados del estudio mencionado, miremos que hasta el año 1974,

“en la zona de Chugchilán había cinco escuela fiscales unitarias y una escuela pluridocente con seis grados, ubicado en el centro Parroquial. En la

¹ SÁNCHEZ PARGA, J. (1994), BURBANO B., MARTÍNEZ C., Moya R., *Innumerables tesis de bachilleres pregrado y posgrado de la universidad UPS, UASB.*

² MARTÍNEZ, C. (1994), *La educación identificación cultural y la experiencia educación indígena en Cotopaxi*, Quito, Abya-Yala.

³ *Ibid.*

zona Zumbahua había diez escuelas unitarias y una pluridocente en el centro Parroquial; en Guangaje había siete escuelas unitarias. Los índices de escolaridad no alcanzaba al 10 por ciento de la población en edad escolar; los niños permanecerían máximo hasta el cuarto grado pues al término del tercer grado desertaba el 60%. El índice de la escolaridad en el caso de las niñas apenas llegaba al 3%”(CONEJO 2006)⁴.

La interculturalidad

“La interculturalidad es una realidad que aún no existe; es una tarea política y un horizonte utópico; es decir una meta a alcanzar en el futuro.

Intercultural no significa la simple constatación cuantitativa de múltiples y diversas culturas pues eso sería simplemente la suma de culturas sin influirse en todo caso se llegaría apenas al multiculturalismo y no a declarar su reconocimiento y tolerancia.

La intercultural significa “entre culturas” o comprenden las relaciones e interrelaciones que ocurre en Culturas en contacto. No es simple coexistencia de culturas diferentes si no la convivencia de otras en su diversidad y diferencia”.

Nuestra América Latina se caracteriza por la riqueza de una diversidad de culturas y bio-lingüística entre las que tenemos a la población indígena, afro, mestizos, blancos, criollos donde debemos convivir entre todos sin discriminación alguna, respetando el punto de vista de cada uno de ellos buscando que haya un equilibrio social en bienestar de todos los pueblos.

El pueblo indígena a partir de la colonización europea ha estado marcado por la pobreza en condiciones desigualdad, la discriminación y el atropello a los indígenas no solo por ser indígena sino también por ser pobre en la economía. No valoran lo que tenemos las riquezas, lingüística, los saberes ancestrales que tiene mucha importancia en convivir de las diferentes étnias. Más ⁵bién los gobiernos deberían poner más énfasis en las poblaciones indígenas de esa forma poder salir adelante en contexto social, política, económico, cultural y educativo.

⁴ CONEJO A. (2006), *Pedagogía Intercultural Bilingüe. Seminario Fin de Carrera*, Quito, Edición UPS.

Pedagogía Intercultural bilingüe

¿Qué significa la palabra “inter” en el concepto aprendizaje intercultural? ¿Significa “entre”, entre las culturas? De ninguna manera este “inter” significa lo universal dentro de cual se encuentran lo particular de las diferentes culturas. También considero con mucho escepticismo la hipótesis según la cual el aprendizaje intercultural sería capaz de superar las diferencias entre las culturas, y de conducir a una forma de aprendizaje universal.

Debido a la heterogeneidad del desarrollo cultural y del carácter antagónico de los diferentes desarrollos culturales, la base del desarrollo intercultural debe ser el reconocimiento de la diferencia de las culturas, de la alteridad y no de asimilación del otro, la comunicación solo puede ser fructífera si está basada en el disenso. El disenso es una condición de la posibilidad de comunicación. El consenso consiste en la aceptación del derecho a la contradicción.

Por lo tanto, el aprendizaje intercultural solo puede tener éxito si no está orientado hacia el consenso. En vista de que el disenso es importante para los futuros desarrollos sociales, el derecho al disenso debe estar en centro del aprendizaje intercultural. Consenso cultural, identidad cultural es posible de lograr solamente el bajo precio de la sumisión.

También la pedagogía intercultural es una alternativa a las propuestas pedagógicas que analizan los fenómenos educativos desde las visiones monoculturales, en los que la cultura es una, monolítica, ya elaborada y delimitada, y la educación es transmisión y perpetuación de la dicha cultura única.

El término intercultural aparece en el ámbito educativo y se ido expandiendo al ámbito de los procesos comunicacionales, mediación social, modelo de convivencia social, etc. Lo multicultural refleja, como en una foto fija, una situación estática social, se limita a describir una situación en la que coexisten diferentes grupos culturales.

La pedagogía intercultural concibe la educación como construcción cultural llevada cabo en ámbitos donde conviven referentes culturales diversos. Esta diversidad se contempla como positiva, como una posibilidad de enriquecimiento mutuo. Implica construir algo nuevo aparte de lo ya existente, se asume desde este enfoque que la diversidad es norma, que todo grupo humano es diverso culturalmente y puede ser descrito en función de sus características culturales.

Ahora no se trata de describirlo mediante categorías que lo define en función de características estáticas, que están fuera del si no diferentes formas estar, ver y construir el mundo, la realidad, sus relaciones con los demás.

Aprendizaje Intercultural

En el aprendizaje intercultural hay que detenerse en la experiencia de la diferencia. Así se garantiza la experiencia con la no asimilación del otro. Solo así se da la posibilidad de reconocer las costumbres y actitudes propias. Y renunciando a una relación inmediata con lo conocido y renunciando a la comparación con lo propio es posible obtener nuevas experiencias. Además la pedagogía y el aprendizaje deben partir desde las necesidades de los pueblos donde al medio de aprendizaje debe ser en las dos lenguas, la lengua materna y segunda lengua de acuerdo a su lengua natal, respectivamente orientados en la práctica para que los estudiantes no sean memorísticos y mucho menos aprendan mecánicamente, sino el aprendizaje se dé en base a la experiencia de o conocimientos previos desde allí orientarse y practicarla para el aprovechamiento de la razón de cada uno de ellos, de esta forma los niños/as podría ser transformadores y críticos en la sociedad.

Práctica Pedagógica Intercultural

En la práctica se observa que las instituciones escolares no han hecho esfuerzos suficientes para resolver la situación de los niños y niñas que tienen que compartir con estudiantes que habla hispana en un sistema que responde a situaciones, por lo general, citadinas. Bajo estas condiciones, la población aprende a menosvalorar su lengua materna y a despreciar la cultura con la consiguiente pérdida de identidad, y con el agravante de que el tipo de castellano que le sirve de modelo es, por lo general, causa de discriminación por la pobreza de vocabulario, el uso de palabras con significados semántica y socialmente erróneos, y las sintaxis defectuosa.

La realidad de multicultural que caracteriza a la sociedad ecuatoriana y que ha sido tradicionalmente ignorada por los grupos dominantes conducido a crear las situaciones de aislamiento y marginación perjudiciales para las comunidades y para el país. Los pueblos indígenas se han encontrado en pedidos de acceder a conocimientos, tecnología y avance científicos por la imposibilidad de contar con la información.

En las comunidades indígenas más vulnerables cada vez se va deteriorando las identidades culturales, y valores por una falta de aplicación pedagógica intercultural, además la migración y la pobreza ha causado muchos difracciones de los comuneros e instituciones educativas.

Frente a esta realidad queremos rescatar y practicar la intercultural en los establecimientos.

La Educación Intercultural Bilingüe y la Ciudadanía Intercultural

En este trabajo investigativo se analiza la contribución de la educación intercultural bilingüe en la formación de una ciudadanía intercultural, principalmente en la provincia de Cotopaxi, pretende extender esta reflexión a toda la sociedad, aspiramos además a mantener y perfeccionar este valor humano la interculturalidad en el ser andino del Ecuador y que solo será posible si se ejecutan desde la escuela y a tempranas edades en los procesos de socialización e identificación

Prácticamente como el concepto de ciudadanía pues es una construcción conceptual de occidente, nos viene de Europa y deviene de la idea de “el individuo”, persona que tiene derechos y obligaciones, no solo con el Estado sino con la sociedad. Que la ley reconozca a todos los mismos derechos no significa que en la realidad todos tengan las mismas oportunidades; para que estos se cumplan se requiere compensar las desigualdades “de hecho” y que no permitan a todos estar en una relación intercultural. Alcanzar la condición de ciudadanía en el marco de los derechos civiles para el pueblo indígena ha sido el resultado de las luchas y reclamos políticos desde la organización, la movilización y las medidas de hechos. Se ha tenido que poner en práctica todos los métodos de participación posible para contribuir al logro de los derechos para la comunidad y en general para la nación. A esta movilización de los pueblos indígenas se sumaron las de los movimientos sociales en el Ecuador. Era un escenario político que mostraba claramente la emergencia de nuevos sujetos políticos.

La construcción de una ciudadanía Intercultural desde la educación Intercultural bilingüe.

Se refiere a que para construir ciudadanía en una perspectiva intercultural debe partirse de reconocer no solo al individuo sino el sujeto colectivo (pueblo) y analizar las múltiples influencias que se han forjado entre nosotros: grupos culturales diferentes. En este caso para el desarrollo de la conciencia de Ciudadanía Intercultural, debemos trabajar conjuntamente los docentes, estudiantes, padres de familias, comuneros y líderes, fundamentalmente las Direcciones Provinciales Bilingüe e hispana e incidir en toda la sociedad.

Modelo de Educación Intercultural Bilingüe

Desde los años 80, varios países del mundo han ampliado sus currículos educativos para incorporar la diversidad étnica y cultural, local y nacional, estableciendo programas: multiculturales e interculturales, muchas veces en escuelas con poblaciones estudiantiles diversas, pero también en escuelas homogéneas dentro de regiones, ciudades o países: estos programas han sido parte de reforma educativa que intenta “multiculturalizar e interculturalizar”. A continuación, presentamos unas breves descripciones de los modelos relacionados con la Intercultural y Multicultural.

Modelo de pluralismo. Se trata de afianzar la conciencia y la identidad del grupo minoritario reconociendo los criterios culturales como inclusión al grupo mayoritario.

Modelo de orientación multicultural. Se trata de vincular la identidad personal al desarrollo de la identidad cultural del individuo.

Modelo de intercultural. Incluye los programas escolares y el proyecto educativo, pensando siempre en el trabajo de colectividad.

Modelo antirracista. Se trata de proponer a las personas en condición que permita la existencia de las culturas, generando una sociedad justa democrática sin racismo en un contexto interculturalidad.

Hipótesis

La interculturalidad está siendo practicada en algunos procesos de enseñanza-aprendizaje, conforme determina la Ley de educación intercultural bilingüe y se forma alumnos con perfil intercultural.

Variables e indicadores

La práctica pedagógica de la interculturalidad ayuda a mejorar a los docentes en la enseñanza – aprendizaje en el aula.

La calidad de educación es cuando se aplica y practica la pedagogía de la interculturalidad en el aula con los niños- niñas.

CAPÍTULO I

GENERALIDADES

1.1. Antecedentes de la comunidad

La historia del recinto empieza en el año 1992, cuando por medio de la CONAIE, llegan aproximadamente 30 familias de la misma provincia de Cotopaxi, pero del lado de la sierra, con el principio de PADRE HUASI, tierras comunales, a estas montañas sin colonizar, pero en menos de dos años se quedaron solo cuatro familias de los señores: Damián Aguaiza, Humberto Aguaiza, Lorenzo Aguaiza y Segundo Aguaiza, es así como estas primeras familias comienzan a llamar a sus parientes y amigos para seguir con la formación de las tierras comunales. En el año 2000 el INDA legalizó definitivamente estas propiedades.

En los últimos años se han efectuado algunas mejoras en la comunidad por medio del apoyo recibido de la Congregación de Salesianos de Don Bosco, y del trabajo organizado de los moradores del recinto, cuyo principal dirigente es el Sr. Segundo Punina, se construye la escuela y la casa Comunal. En el año 2005 nace la necesidad de tener vida jurídica que les permita acceder a programas que posibiliten solucionar, por lo menos, los problemas más emergentes que sin la respectiva legalización no se los pueden superar. En febrero del año 2006 se formulan los estatutos de la ASOCIACIÓN DE TRABAJADORES AUTÓNOMOS COLINA DE DIOS, para que sean aprobados por el Sr. Director del Ministerio de Bienestar Social en la ciudad de Latacunga, proceso que actualmente está en marcha. Con el apoyo de la Junta Parroquial se ha podido acceder a un proyecto de PROLOCAL, bajo la modalidad del apadrinamiento, hasta que se emita el respectivo Acuerdo Ministerial que da inicio a la vida jurídica de la organización con 18 socios.

1.2. Breve historia de la institución educativa

Las primeras familias que se asentaron en la zona, vinieron de una comuna Padri huasi de la Parroquia El Corazón como migrantes a habitar en estas tierras que eran de área sexológica, durante el transcurso de dos años se constituyeron en una comunidad Jurídicamente constituida. Una vez conformada la directiva los padres de familia ven las necesidades de dar educación a sus hijos e hijas, se procede entonces a separar dos hectáreas de terreno de la comunidad para la escuela. Se realizan los respectivos acercamientos y gestiones en la Dirección Provincial de Educación de Cotopaxi para crear una escuela que funcione en la comunidad. El proceso dio sus frutos con la creación de la escuela el 7 de marzo de 1998 y inicio a funcionar con 8 niños/as, siete padres de familias y una maestra traída por la misma comunidad, el salario que recibía del trabajo era pagado por los padres de familias durante un año y luego se pasó a la bonificación por parte de la Dirección Provincial por dos años, después de este tiempo la maestra renunció. Al aumentar el número de los estudiantes, vinieron dos docentes de otros lugares, el uno vino con contrato y el otro con el nombramiento accidental. Según pasan los años, la población sigue aumentando, y por ende la escuela va creciendo poco a poco.

1.3. Situación geográfica

La comunidad Colina de Dios está ubicada en las elevaciones de una zona rural del territorio ecuatoriano. En la actualidad, la distribución y uso de los terrenos por parte de los habitantes se hace de manera espontánea y creativa, y responde a la aplicación de destrezas para salvaguardar la supervivencia física, cultural y étnica. Esta comunidad se encuentra al finalizar la carretera de tercer orden que atraviesa por los recintos de Los Laureles y Dos de Noviembre de la parroquia

Moraspungo, Cantón Pangua, Provincia de Cotopaxi, en el trayecto Moraspungo – Quinsaloma – Quevedo – Valencia – La Mana – El Puembo.

La comunidad Colina de Dios se formó a partir de núcleos familiares campesinos en donde los rasgos culturales de sus lugares de proveniencia perviven con mucha naturalidad. El paisaje se caracteriza por pequeños riachuelos, montañas que rodean toda la comunidad, es una área húmeda. El clima que la constituye es templado por estar a los 1.300 m. s. n. m., y cuenta con una temperatura que varían los 16° a 20°C. Se caracteriza por una gran diversidad de flora y fauna.

La comunidad está compuesta por una vegetación de bosques nativos maderables de varias especies. Además, la tierra es muy fértil en productividad biológica agrícola. La población actual de esta comunidad la forman migrantes que llegaron a partir de 1992 con el propósito de crear una nueva organización y esta población se dedica a la producción agrícola, especialmente al cultivo de la caña de azúcar, naranjilla, maíz, papa china, etc. Desde entonces el número de personas ha ido creciendo, hasta que en la actualidad cada familia tiene un promedio de 6 a 7 hijos, que acuden al mismo centro educativo de la comunidad.

1.3. Extensión

La extensión del área de la escuela “SIN NOMBRE COLINAS DE DIOS” de la comunidad Colina de Dios es de 10.000 m², este terreno de la institución educativa está al norte del cantón, a aproximadamente a unos 100 Km. de la parroquia perteneciente a la misma.

1.3.2. Límites

La comunidad educativa cuenta con los siguientes límites:

Al norte: 2 de Noviembre y los Laureles.

Al Sur: Valle Alto

Al este: 2 de Noviembre

Al oeste: estero Siete Machos

1.4. Situación socio-económica y política de la comunidad

La situación socio-económica de los habitantes de la comunidad tiene como base el campo gremial, los hombres y las mujeres prevalecen por medio del ahorro en el Banco Comunitario que es apoyado por la institución PROLOCAL. Del mismo modo, cotidianamente se sobrevive por medio de la producción agrícola, agropecuaria y otros quehaceres domésticos.

La población de esta comunidad cultiva productos como: la caña de azúcar, naranjilla, papa china, maíz, etc., en el campo agropecuario se sostienen con la crianza de ganado vacuno, caballar, porcino y otros animales, también existe la producción avícola, animales de corral, esta producción sirve para la manutención ordinaria de cada familia.

1.5. Política de la comunidad

En lo general, en la comunidad prevalecen las siguientes políticas: mantener la propia organización, consolidar una fuerte institucionalidad participativa, seguir manteniendo el Banco Comunitario para el desarrollo organizativo. Además de estas políticas, la parte gremial sigue generando y buscando otros fondos para gastos de gestiones que son necesarias para la comunidad, etc.

Otro aspecto de la política, es que los pobladores se organizan por el mejoramiento de la comunidad, de la institución educativa y otros.

Los comuneros y los directivos trabajan realizando proyectos productivos acudiendo oficios a las instituciones gubernamentales y no gubernamentales.

1.6. Estructura organizativa de la comunidad educativa

En el siguiente diagrama se presentan las relaciones del centro educativo Sin Nombre Colinas de Dios de la comunidad Colina de Dios.

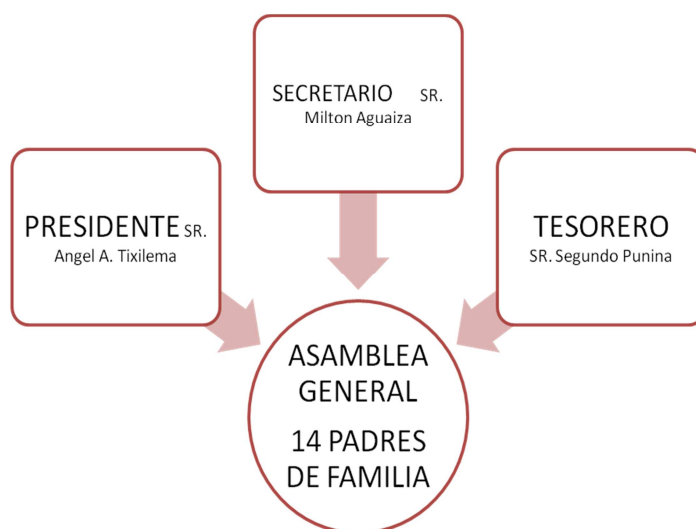
Gráfico N° 1. Relaciones del centro educativo



Las relaciones que mantiene el centro educativo giran a torno al Ministerio de inclusión económico y social, Ministerio de educación y cultura, el Sistema de educación experimental e intercultural de Cotopaxi, el Ministerio de Salud Pública, Consejo Provincial de Cotopaxi, Municipio del cantón Pangua, la Junta Parroquial de Moraspungo, relaciones que deben afianzarse mediante convenios interinstitucionales.

Gráfico N° 2. Estructura organizativa de la comunidad

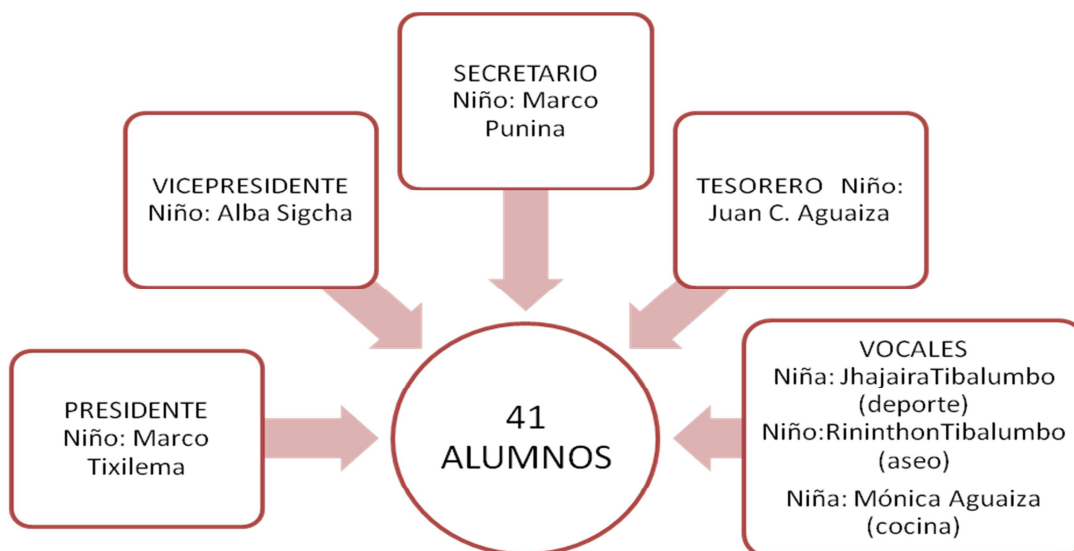
La estructura organizativa de la comunidad la compone el siguiente directorio: presidente, vicepresidente, secretario, tesorero, los vocales principales con su representante, y la comuna cuenta con 40 socios o comuneros, y la union de todos ellos en Asamblea General es la máxima autoridad con todos los poderes.



Fuente: Comunidad Colina de Dios
Elaborado por: Hugo Pilatasig y Carmen Punina

El Centro Educativo está estructurado por: El Presidente Sr. Ángel A. Tixilema, el Secretario es el Sr. Milton Aguaiza, el Tesorero el Sr. Segundo Punina. Particular que evidencia la organización del Centro Educativo.

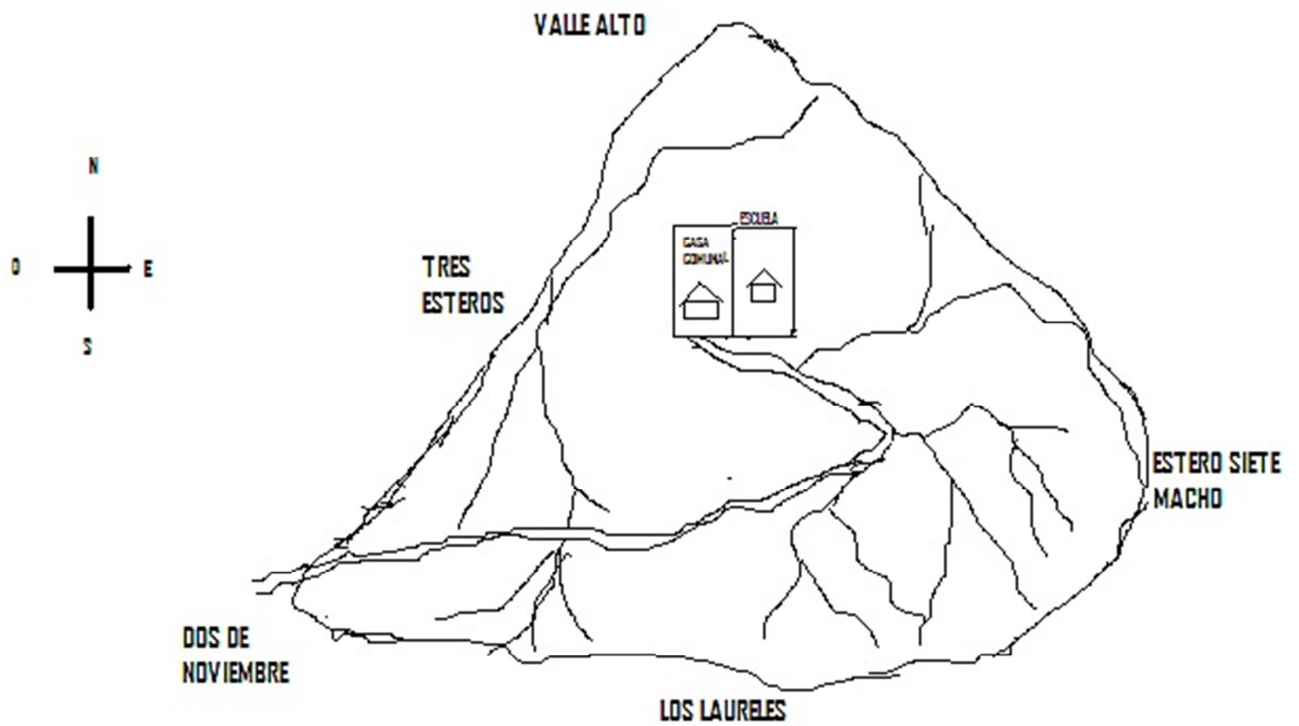
Gráfico N° 3: Estructura organizativa del consejo estudiantil



Fuente: Centro Educativo Sin Nombre Colinas de Dios
Elaborado por: Hugo Pilatasig y Carmen Punina

El Consejo Estudiantil está integrado de la siguiente manera: presidente el niño Marco Tixilema, vicepresidenta la niña Alba Sigcha, secretario el niño Marco Punina, tesorero el niño Juan C. Aguaiza, vocales: la niña Jhajaira Tibalumbo (deporte), el niño Rininthon Tibalumbo (aseo) y la niña Mónica Aguaiza (cocina).

CROQUIS DE LA COMUNIDAD



Fuente: Comunidad Colina de Dios

Elaborado por: Hugo Pilatasig y Carmen Punina

CAPÍTULO II

CONCEPTUALIZACIONES

2.1. La educación intercultural bilingüe de la provincia de Cotopaxi

2.1.1. Historia

El Sistema de Escuelas Indígenas de Cotopaxi (SEIC) se inició en el año 1976, y se convirtió más adelante en el Sistema Experimental de Educación Intercultural de Cotopaxi (SEEIC). Desde sus inicios, el sistema contó con el apoyo de la Misión Salesiana de Zumbahua. Los misioneros salesianos se establecieron en la parroquia de Zumbahua con el objetivo de desarrollar una labor pastoral indígena y apoyar el desarrollo de las comunidades a través de la educación y otros proyectos. En 1989, el SEIC paso a la jurisdicción de la DINEIB y, por tanto, a formar parte del sistema de EIB de Ecuador. En 1989, se creó la Dirección Provincial de Educación Intercultural Bilingüe de Cotopaxi (DIPEIB-C). A partir de esa fecha, la primaria y las escuelas que conformaban el sistema comunitario de educación pasaron a ser organizadas, administradas y supervisadas por la DIPEIB. Lo mismo ocurrió con el colegio de nivel secundario “JATARI UNANCHA”. Igualmente, se creó una sede de la Universidad Politécnica Salesiana, con el fin de atender las necesidades educativas de los pueblos indígenas de los páramos de Zumbahua y, en general, de la provincia de Cotopaxi. Los servicios universitarios se orientaron a la rama agropecuaria y, más adelante, a la educación y a la gestión del desarrollo local.

A partir desde 1999, el Ministerio de Educación y Cultura implemento las Redes Educativas tanto en las escuelas regulares en español como en las escuelas EIB mediante un préstamo del Banco Interamericano del Desarrollo (BID). Las redes de las primeras se denominaron Redes Amigas, las redes de las segundas, Centros de

Educación Comunitario Intercultural Bilingüe (CECIB). La DINEIB instaló los CECIB en diversas provincias, pero no en todas las escuelas de su jurisdicción provincial. Esta estrategia fue general, tanto para las Redes Amigas como para los CECIB, lo que significaba que, a nivel provincial, solo algunas escuelas funcionaban en red.

Desde ese mismo año, algunas de las escuelas pasaron a formar parte de los CECIB. Precisamente la DIPEIB de Cotopaxi, en su plan estratégico para el quinquenio 2000- 2005, planteaban la incorporación de los CECIB en su planificación. Este plan establecía dos campos de acción: el provincial y local, por un lado; y las redes CECIB(R-CECIB), por el otro. Se señalaba, entre los objetivos y estrategias, “la descentralización administrativa y curricular a través de la R-CECIB” (DINEIB / DIPEIB-C, agosto, 2000: 13) y desde el punto de vista administrativo, se planteaban organizar a la DIPEIB-C en equipos locales que tuvieran a su cargo “el desarrollo de un currículo contextualizado, el acompañamiento en aula, la elaboración y producción de materiales pertinentes a cada R-CECIB, el seguimiento y la evaluación que garanticen la concreción del MOSEIB en el aula” (DINEIB / DIPEIB-C, agosto, 2000:16). Según este mismo documento, se debía implementar un sistema que permitiera la descentralización administrativa a nivel local, y que cada R-CECIB apoyará a su propio proyecto educativo y curricular. Las R-CECIB planificadas en la provincia fueron seis y, en cada caso del SEEIC, debía abarcar 40 establecimientos que equivalían al 46.2% del total de centros educativos incorporados a estas redes.

En los procesos de establecimiento y fortalecimiento de la EIB en el SEEIC, la participación de las familias, comunidades y organizaciones fue fundamental. En una primera etapa, esta participación abarcó todo el periodo de conformación del sistema, desde 1977 hasta 1988, año en el cual el sistema pasó a depender de la DIPEIB-C. Su segunda etapa abarcó desde 1988 hasta 1999, año en el que se incluyeron las 49 escuelas del sistema en las R-CECIB. La siguiente etapa transcurrió desde 1999 hasta 2005, cuando el proyecto de redes se dio por concluido.

La última etapa comenzó en el año 2005 y continúa hasta hoy, y en ella las redes se encuentran a cargo de las instituciones educativas sin ningún apoyo adicional.

La etapa inicial, de constitución del sistema, fue de la más fecunda en cuanto a la participación social, ya que los padres de familia, los niños, los directivos de las comunidades y los de la provincia estaban profundamente involucrados en los procesos de construcción de su proyecto educativo. Cada uno de estos actores contribuía en la definición de los contenidos curriculares, en las formas de supervisión y evaluación educativa, y en la definición de la propia finalidad de la escuela, que debía estar al servicio del fortalecimiento organizativo y del buen desempeño comunitario en sus proyectos de desarrollo.

La institucionalización de la EIB trajo consigo muchas dudas y, simultáneamente, muchas esperanzas y posibilidades acerca del fortalecimiento del proceso educativo micro regional. Las dudas se relacionaban con el riesgo de la institucionalización acarrearía. Las experiencias previas de construcción curricular, elaboración de materiales educativos y capacitación a docentes, se dejaron parcialmente de lado en esta nueva etapa, y el conjunto de acciones educativas se orientó a responder a los restos planteados por el MOSEIB. El hecho de que el mismo MOSEIB fuera un modelo y no una herramienta concreta de trabajo – pese a las bondades que, en teoría, encierra, como la flexibilización del círculo y la garantía de la participación social – condujo, a la larga, a una participación más restringida de los autores sociales. En el marco de las propuestas de concertación-negociación impulsadas por la DIPEIB-C, todo la EIB provincial y, en consecuencia, el SEEIC, se vieron más “expuestos” a fuerzas ajenas a las comunidades, esto es, a ONG’s, financieras nacionales, proyectos de la cooperación nacional y, a través de las R-CECIB, a la banca internacional.

En el mismo plan estratégico de la DIPEIB-C para la EIB provincial durante el periodo 2000 – 2005, se establecía un mapa de instituciones que realizaban en la época distintas clases de intervenciones en las comunidades de la provincia y que, en general, se han mantenido hasta hoy en la zona. Entre las instituciones estatales, además de la propia DIPEIB, se reconoce por ejemplo la presencia de la Jefatura de

Salud, el Instituto Nacional del Niño y la Familia (INNFA), el Ministerio de Medio Ambiente (a través del proyecto Unión y Trabajo), el Centro Médico de Orientación y Planificación Familiar (CEMOPLAF) y los Municipios. A nivel privado, el mapa incluye a diversas ONG's nacionales como el Centro Andino de Acción Popular (CAAP); e internacionales, como el Plan Internacional. El propio SEEIC forma parte de este mapa de actores sociales, fundamentalmente en la parroquia de Zumbahua. Entre las organizaciones indígenas se señala la presencia del Movimiento Indígena de Cotopaxi (filial de ECUARUNARI, Ecuador Runacunapak Riccharimuy, o Confederación de los Pueblos de Nacionalidad Quichua del Ecuador), la Asociación de Iglesias Indígenas Evangélicas de Cotopaxi (AIIEC), la Organización "Jatarishun", la Unión de Organizaciones Indígenas de Guangaje (UNORIG), el jatun cabildo de Pujilí, la Unión de Organizaciones Campesinas de la Laguna (UCICLA), la Asociación de Educadores Comunitarios Bilingües de Cotopaxi (AECBC) (DINEIB/DIPEIB-C, AGOSTO 2002: 74).

Debe recordarse que, a partir de esos mismos años, el Estado, a través del Consejo de Nacionalidades y Pueblos del Ecuador (CODENPE), transfirió fondos a las distintas comunidades del país para la ejecución de Proyecto de desarrollo, lo cual instaló, por así decirlo, nuevas redes clientelares, de las cuales no se excluyó la provincia de Cotopaxi. Dicho de otro modo, las Organizaciones Comunitarias de Cotopaxi (como las de otras áreas del país) "negocian" las agendas de distintos proyectos antes que la del propio, lo cual debilita su capacidad propositiva. En términos educativos propiamente dichos, las organizaciones comunitarias "delegan" a la institucionalidad y a los proyectos la responsabilidad de la educación y se establece una brecha no solo entre las bases comunitarias y las estructuras de la EIB, sino también entre las mismas bases comunitarias y los estamentos jerárquicamente más altos de la propia organización indígena. Es en este complejo contexto en el cual debe entenderse el papel del SEEIC y de la participación social para la educación.

El estudio de este caso revela que los objetivos de SEEIC son mantener y promover un programa educacional indígena a partir de sistema de escuelas comunitarias; ofrecer un servicio educativo, bilingüe e intercultural donde la comunidad sea la protagonista de la experiencia de la promoción humana; preparar y mejorar las capacidades de utilización de los pocos recursos naturales de los que

dispone el pueblo indígena; robustecer la cultura, las tradiciones, el idioma y las formas comunitarias del pueblo indígena; impulsar el concepto alternativo de educación que supere las deficiencias del sistema educativa nacional y que recupere la vivencia de la comunidad educativa; e impulsar el carácter organizativo de la escuela en la vida de la comunidad, con la integración de los aspectos extracurriculares e informales que en ellas se presentan (SEIC 1989: 12. 13).

El SEEIC atiende a la población indígena quichua del pueblo Panzaleo o Cotopaxi. La población quichua se ubica en los páramos de la provincia de Cotopaxi, especialmente en los Cantones Pujilí, Sigchos y Pangua. Las redes del sistema de educación intercultural de Cotopaxi que finalmente conformaron las R-CECIB, son la red de Cochabamba, que atiende a las comunidades de Cochabamba y a las de Yanahurco; la Red de Saraugsha, a las comunidades de Zumbahua; y la red de Guayama, a las comunidades de Guayama, Chaupi, Cuisana, y Chugchilán. Tres de las cuatro redes atienden a población quichua hablante: Cochabamba, Saraugsha y Guayama. La red de Panyatug, hacia la costa, atiende a población Quichua hablante e hispanohablante (líder de las comunidades del sector de Zumbahua). En estas cuatro redes, finalmente, se incorporaron 37 de las 40 escuelas previstas, 102 docentes y 2.551 alumnos.

2.2. Estrategia de participación social

El Sistema de Escuelas Indígenas de Cotopaxi, hoy Sistema de Educación Intercultural de Cotopaxi, ha basado su quehacer educativo en la participación social y, en ese sentido, se orientó desde su creación a apoyar las reivindicaciones indígenas desde el sector educativo. En el presente análisis, la estrategia de participación social integra, por un lado, la satisfacción de las demandas sociales de las comunidades y, por otro, la participación de los actores sociales en el proceso educativo. Es decir, se concibe la participación social como un derecho en el marco de la propuesta política general del movimiento indígena del Ecuador. La satisfacción de las demandas

sociales se analizará desde una perspectiva histórica, para lo cual se identificarán las acciones realizadas durante los inicios del SEEIC: el proyecto Quilotoa y la organización de la oferta educativa propiamente dicha del sistema de escuelas indígenas de Cotopaxi.

A continuación, se analizará la participación social dentro de las redes de centros educativos interculturales bilingües a través de la organización de los Gobiernos Educativos Comunitarios. Como unidad de estudio se ha escogido la Red de Cochabamba, ubicada a 3.600 metros sobre el nivel del mar, en el cantón Saquisilí de la provincia de Cotopaxi.

2.2.1. La participación de la escuela para satisfacer las demandas sociales de la comunidad.

El proyecto Quilotoa, creado en 1977, estuvo ligado desde sus inicios a la propuesta de lucha por la tierra, a la organización del movimiento indígena de Cotopaxi, a la estructuración de un sistema de comunicación y a la organización de una educación propia: “Aquí se identifican tres grandes estrategias, la necesidad de recuperar la tierra, necesitaban estar organizados. Para estar organizados necesitaban estar comunicados y necesitaban saber leer y escribir, por eso querían una educación propia” (BURBANO y BOLIVAR 2000)¹.

La lucha por la tierra fue una necesidad imperiosa de las comunidades indígenas y la escuela se asoció a esta necesidad. No solo necesitaban la tierra para poner la escuela (“¿dónde vamos a poner la escuela sino tenemos tierra?”), sino que el acceso a la tierra demandaba la capacidad de leer y escribir para hacer gestiones. El siguiente testimonio es revelador al respecto:

¹ BURBANO P., BOLÍVAR J. (2000), *La Educación con Identificación Cultural y la Experiencia de Educación Indígena en Cotopaxi*, Quito, Abya-Yala.

“lo primero era la lucha por la tierra y era lo que aglutinaba a todos, no había que hacer mucho discurso, la gente sufría. La cosa era que tampoco nadie se atrevía a enfrentar a los patrones. Porque los patrones al mismo tiempo eran necesarios para ellos, había una relación simbiótica como si no pudieran subsistir sin el patrón y entonces la conciencia de desarraigo...sin tierra... tampoco es que (la consecuencia) existía en todos. Estaban bien oprimidos. Al Joselino, después que el patrón le había hecho trabajar durísimo, (el patrón) le pedio que le cuide el carro, por ahí, en Jataló. Y ahí que se quede cuidando... Joselino dice: “yo me moría de hambre, el patrón ni una copita me dio. En la medida que empieza a tener rabia se indigna de la injusticia a ahí deja el carro empieza a andar él con una obsesión: esta tierra, donde han trabajado mis padres, mis abuelos, tiene que ser nuestra. Caminaba hasta Riobamba a hacer gestiones que demandaban leer y escribir y él no sabía leer. En Quito se perdía, agarraba los buses cambiados y solamente hablando, preguntando... en alguna hospedería asomaba alguien que le guiaba al apuro que iba caminando se convencía que no se podía vivir sin leer. Cuando después de unos años de litigio y sacrificio hecho por él, gana el juicio, tuvo que venir un mestizo a decir a los demás indígenas que el juicio se había ganado y que habían recuperado la tierra y los de Guayama no quería recibir en pedazo de tierra porque esto es del patrón. Y Joselino ¿Qué tuvo que hacer? Aplicar la misma estrategia que aplicaba los patrones, ir de casa en casa convenciéndoles con trago de que reciban su pedazo de tierra. ¡Era el colmo de la enajenación! (ADUKANOVA 2006)²”

La participación social del SEIC también se caracterizó en esta etapa por apoyar al proyecto político del movimiento indígena de Cotopaxi. En ese momento, la iglesia, representada por la misión Salesiana de Zumbahua, consideró importante apoyar las reivindicaciones políticas de las comunidades indígenas de Cotopaxi. A decir del Secretario Nacional de Educación Salesiana:

“a través de los educadores se convocaba y por ahí la comunidad Salesiana apoyaba con un quintalito de papas, con el transporte, en fin, que de no haber estos mínimos no se hubieran reunido, era como un aporte logístico. Tomaban las decisiones el movimiento, los dirigentes eran ellos, solamente se les acompañaba, ni siquiera había un afán de aparecer o de ser

² ADUKANOVA E. (2006), *Cuando los renos eran gordos y felices*, En: Pueblos Indígenas y Educación, Nr. 58, pp. 81-84, Quito, Ediciones Abya-Yala, Sociedad Alemana de Cooperación al Desarrollo, pp. 64-65.

protagonistas, solo se sabía que no nos tocaba y que tampoco teníamos que estar ajenos” (BURBANO 2000)³.

En aquel periodo, los educadores se constituyeron en líderes que actuaban recogiendo las demandas y las reivindicaciones de las comunidades.

Ahora bien, una vez que la tierra estuvo en manos de las comunidades indígenas, comenzó un proceso de organización de la educación y se inició el trabajo con los centros de alfabetización de los adultos. En esa época (antes de 1980), había un real de interés de hombres y mujeres por aprender a leer y escribir para salir de décadas de explotación y humillación. Cuando muchos adultos ya estaban alfabetizados cada vez más niños acudían a los centros de alfabetización, las comunidades tomaron la decisión de transformar dichos centros en escuelas. Uno de los acuerdos que establecieron los propios comuneros fue que cada comunidad elegiría a los docentes y, para ello, era requisito indispensable que fueran miembros de su comunidad, que supieran leer y escribir y que fueran personas con cierto liderazgo y conducta intachable. Esto permitió que la educación y la escuela estuvieran vinculadas a la vida y al desarrollo de la comunidad.

Así, la escuela se convirtió en el centro alrededor del cual giraban las actividades sociales, productivas y políticas, y los educadores se convirtieron en líderes que asumían el rol de mediadores en problemas de linderos, de tierras, de disputas en el hogar, etc. Cuando la comunidad decidía hacer actividades productivas, los docentes orientaban la escuela en ese sentido; cuando la comunidad acordaban hacer una minga (trabajo colectivo) para el regadío, la escuela se sumaba a esta actividad; cuando se tomaba la decisión de hacer huertos para que las niñas y niños se alimentarán, todos participaban; cuando se veía que los niños y niñas no tenían un lugar seguro para estudiar, todos hacían mingas para mejorar la infraestructura, construir aulas o letrinas. Por otro lado, como al inicio, las escuelas no estaban reconocidas por el Estado central y los docentes no recibían un salario formal, las comunidades tenían la obligación de contribuir a la sostenibilidad de los docentes dándoles “pollitos, cuyes, leche y papas” (ex coordinadora del proyecto del SEEIC).

³ BURBANO P., BOLÍVAR J. (2000), *La Educación con Identificación Cultural y la Experiencia de Educación Indígena en Cotopaxi*, Quito, Abya-Yala, p. 13.

“Creo que lo mejor de estos años era sentirse útil y saber que lo que estábamos haciendo servía para que las familias, los niños y las comunidades tuvieran una mejor vida. No era solo la educación, sino sobre todo, servía para entender las cosas que nos pasaban... sin la comunidad, la escuela carecía de razón de ser; y sin la comunidad y sin la escuela, los educadores no teníamos sentido” (BURBANO 2000)⁴.

Con el proyecto Quilotoa se lograron satisfacer las demandas de las comunidades y del movimiento indígena. A través de los años, el apoyo a la lucha por la tierra, a la de marcación de los territorios, a la legalización de las tierras comunales y al acceso a los recursos no renovables se ha convertido en una realidad gracias a la participación de los educadores, en su calidad de líderes y miembros comunitarios, y de las familias.

En lo concerniente a la organización indígena, el movimiento indígena de Cotopaxi constituye hoy en día el grupo social más fuerte del país dentro de la CONAIE. Con el poder de convocatoria de los educadores comunitarios se realizaron las movilizaciones y las plataformas de lucha por la reivindicación de los derechos de los pueblos indígenas. En ese sentido, el proyecto Quilotoa no se limitó al tema netamente educativo, sino que constituyó un proyecto integral donde ya se perfilaba el vínculo que debía establecerse entre escuela y comunidad.

2.3. Institucionalización del sistema de escuelas indígenas de Cotopaxi

El trabajo de alfabetización tuvo como consecuencia el desarrollo de la segunda etapa del Sistema de Escuelas Indígenas de Cotopaxi (1988-1999), que consistió en organizar de manera sistemática la oferta educativa para los niños, niñas, jóvenes, docentes y universitarios de la zona. Así, se organizaron los *wawakunapakwasi* o jardín de infantes; la educación básica y el ciclo diversificado a través de la creación del Colegio “*Jatari Unancha*”; la formación de maestros a

⁴ *Ibíd. Ídem.*

través del Instituto Pedagógico Intercultural Bilingüe “*Quilloac*” de la provincia de Cañar con sede en Zumbahua; y la oferta universitaria para los jóvenes indígena de la provincia.

Para 1988, el proyecto Quilotoa ya contaba con 15 *wawakunapakwasi* con una población de 269 niños; 21 escuelas indígenas de educación primaria con 598 niños; 19 centros de alfabetización con 368 alumnos adultos; y 100 estudiantes matriculados en el primer curso del ciclo básico compensatorio a distancia del Programa del Instituto Radiofónico Fe y Alegría – IRFEYAL (SEIC 1989: 17-20). Para ese año, el proyecto Quilotoa había crecido muchísimo, y se hizo necesario evaluar la oferta educativa de las comunidades indígenas de Cotopaxi. La evaluación de proyecto se realizó durante tres meses, con la participación de dirigentes de las comunidades, padres de familia, docentes y educandos.

Según los actores, esta evaluación ha sido una de las experiencias más significativas de participación social en la que han intervenido. Constó de tres talleres: el primero, realizado en octubre de 1988, sirvió para fundamentar la propuesta de la evaluación participativa, elaborar los instrumentos para recopilar información, formar equipos de investigadores y realizar el cronograma del trabajo a ser desarrollado. Con los insumos del primer taller de evaluación se inició el proceso de recopilación de la información en el 100% de las comunidades donde se ubicaban los centros educativos del SEIC. Se encuestó a los niños y niñas para conocer su opinión sobre los educadores, y se entrevistó a los padres de familia y a los comuneros para conocer sus expectativas sobre la educación de sus hijos. El segundo taller se realizó al finalizar al año 1988, sirvió para sistematizar los datos recopilados durante la investigación; y el tercero, realizado en 1989, tuvo como objetivo presentar los resultados de la evaluación participativa, para lo cual se organizó un gran encuentro al que acudieron comuneros, familias y docentes de las comunidades de los centros educativos participantes.

Como resultado de esta evaluación, se presentó al Ministerio de Educación y Cultura un pedido de legalización del Proyecto Quilotoa bajo la denominación “Sistema de Escuelas Indígenas de Cotopaxi”. Así, en 1988 se oficializó el funcionamiento de éstas escuelas, de acuerdo con la recomendación de la Dirección

Nacional de Educación Compensatoria y no Escolarizada. A partir de esta oficialización, la experiencia se extendió a las zonas de Chugchilán, Zumbahua, Guangaje, el Bajío (Pujilí y Poaló) e inclusive Panyatug, que habían vivido aproximadamente cincuenta años bajo el dominio de la familia de un terrateniente. El SEIC se convirtió en una de las experiencias base para la creación, en ese mismo año, de la Dirección Nacional de Educación Indígena Intercultural Bilingüe. En 1989, con la creación de la Dirección Provincial de Educación Intercultural Bilingüe de Cotopaxi, el SEIC se incorporó a esta administración sin perder su autonomía (MARTÍNEZ 1994)⁵.

La amplia oferta educativa de estos años permitió que los educadores experimentaran un proceso de formación docente. Los primeros docentes que participaron en los programas de alfabetización se incorporaron inmediatamente en las escuelas de nivel primario. Posteriormente, continuaron su formación en el colegio “*Jatari Unancha*”, terminaron su bachillerato y estudiaron en el Instituto Pedagógico Intercultural Bilingüe “*Quilloac*”, donde se recibieron de profesores primarios. Finalmente, obtuvieron su licenciatura mediante el programa académico Cotopaxi de la Universidad Politécnica Salesiana, por su parte, los propios directivos del SEIC estudiaron la licenciatura de lingüística andina y educación bilingüe de la Universidad de Cuenca. Así, a través de la formación continua – incluida la formación superior – se planteaban que era posible sostener la experiencia de Cotopaxi desde la perspectiva de la participación social. Se facilitó que sus educadores, es decir, sus líderes más cercanos, se capacitaran y formarán como docentes desde el nivel primario hasta el superior, lo que ayudó a sustentar el proceso. En palabras del padre Manangón, “se entendió que la participación no era solo estar presente, sino formarse y tener elementos para opinar y decidir”.

Así mismo, los procesos de alfabetización y educación hicieron posible la discusión y reflexión de la comunidad sobre aspectos cotidianos vinculados con la educación de los niños y niñas; enfermedades y prácticas saludables; saneamiento; siembra y cosecha; crianza de animales, entre otros. La EIB de esta época impactó de manera significativa en la autoestima de padres y madres de familia, al reconocerse y

⁵ MARTÍNEZ, C. (1994), *La educación como identificación cultural y la experiencia de educación indígena en cotopaxi*, Quito, Ediciones Abya-Yala, pp. 126-133.

sentirse indígenas. Así por ejemplo, un padre analfabeto planteo: “nosotros somos indígenas, hablamos kichwa, nuestros *wawas* deben hablar kichwa, están aprendiendo bastante en la escuela”. El director actual de la red, que además como docente ha pasado por esta experiencia, comenta como se daba el vínculo entre la escuela y la comunidad en esa época:

“El Sistema de Educación Intercultural Bilingüe de Cotopaxi (desde sus inicios) nos enseñó lo que era ser parte de una comunidad y lo que era la educación comunitaria. Lo importante era lo que nos pasaba, lo cotidiano de la comunidad...aprendimos a reconocernos con identidad... la escuela respondía a los problemas y a lo que necesitaba la comunidad. Supimos que si estudiábamos era para que la comunidad saliera adelante y viviera mejor” (MARTÍNEZ 1994)⁶.

De hecho, muchos dirigentes comunitarios, del movimiento indígena de Cotopaxi y de la CONAIE ha vivido esta experiencia educativa. Esta perspectiva refuerza la visión estratégica con la que fueron concebidas las experiencias de EIB en Ecuador, las mismas que respondían a un proyecto político y de vida. Una dirigente del movimiento indígena señala al respecto:

“en el CEIB de Mulalillo (centro educativo intercultural bilingüe ubicado en el cantón Salcedo, provincia de Cotopaxi) aprendí cosas que no se aprenden en ningún lugar. Aprendí, por ejemplo, formación política, liderazgo, identidad, desarrollo comunitario, movilización social... por eso yo soy agradecida de esa educación... aunque al principio no me quisieron dejar matricular diciendo que no era indígena, les demostré que sabía algo de kichwa y que en mi casa mi padre hablaba kichwa... entonces me permitieron estudiar ahí... esa fue mi primera experiencia política” (MARTÍNEZ 1994)⁷.

Los procesos educativos desarrollados en esta experiencia incidieron de manera directa en la autoestima de su participantes. Su afán por estudiar, conocer y aplicar esos conocimientos en la vida cotidiana y comunitaria los motivó a continuar sus estudios a nivel universitario, y a encontrar como esos mayores y mejores

⁶ *Ibíd.*, p. 45.

⁷ *Ibíd.*, *Ídem.*

conocimientos podían ser aplicados a la realidad de su pueblo y nacionalidades indígenas.

Por otro lado, una evaluación comparativa sobre el rendimiento escolar de niñas y niños realizada en 1992, con una muestra de 44 centros educativos, mostró que el rendimiento escolar y la competencia – en kichwa, castellano y matemáticas – de los alumnos que participaban en las escuelas del SEIC eran superiores a las alcanzadas por alumnos de otras escuelas de la DIPEIB, esto es, de las escuelas “Regulares” de la misma DIPEIB y de las escuelas del Proyecto de Educación Bilingüe Intercultural (PEBI) del convenio MEC/GTZ.

A decir de Ruth Moya (comunicación personal), este resultado es debido a que “existía una mayor experiencia pedagógica, fundamentalmente, había un compromiso comunitario con la educación, porque era una educación para la vida”.

2.3.1. Participación comunal a través de las redes

En 1996, la DINEIB inició la organización del mapa escolar a nivel nacional, y clasificó los centros educativos por nacionalidades, lenguas, provincias y regiones. Su finalidad era estructurar las redes de centros educativos comunitarios interculturales bilingües (R – CECIB). Las redes están conformadas por un conjunto de centros educativos comunitarios en una zona homogénea caracterizada por ciertos rasgos culturales, lingüísticos y ecológicos. Como se ha señalado previamente, las redes fueron posibles e impulsadas, gracias al préstamo que el BID otorgó al Ministerio de Educación y Cultura (MEC). Se acordó que los CECIB que se desarrollaran en el marco del SEEIC respetarían los avances curriculares generados en su experiencia de EIB. Como se ha indicado, a partir de 1999 el Sistema de Escuelas Indígenas de Cotopaxi pasó a formar parte de las redes de CECIB.

La estrategia principal para que la participación social se mantuviera en las redes era la integración social en el gobierno comunitario de las redes. Así,

representantes de la comunidad, familias, docentes y estudiantes integran estas redes y toman decisiones en la administración de los centros educativos comunitarios. Las familias no participan directamente si no que escogen a sus representantes ante el gobierno comunitario de la red. Mientras que el papel de la iglesia ha disminuido y se limita a acompañar los procesos, los docentes – muchos de los cuales han sido formados en el sistema – asumen el papel de directores de las redes y cumplen responsabilidades ante las comunidades y el estado.

Para la conformación de las redes, se determinaron los primeros acuerdos, luego se organizó el gobierno comunitario y, por último, se elaboró el plan estratégico. A continuación de los primeros acuerdos, siguió el levantamiento de la información para obtener el acuerdo ministerial mediante el cual se crearan las redes de centros educativos comunitarios del sistema de escuelas indígenas de Cotopaxi.

“Entonces se siguió el proceso de organización de las redes, primeros acuerdos, determinación de las zonas. Eso lo hicieron los compañeros del SEIC, determinaron el pronunciamiento de los educadores, de los padres de familia, de los dirigentes de la comunidad, hacer el escrito, hacer los croquis y se fue haciendo el documento correspondiente. Esto terminaba con la emisión del acuerdo de la creación de las redes educativas” (MARTÍNEZ 1994)⁸.

El segundo paso fue la conformación del gobierno comunitario de las redes de los centros educativos comunitarios interculturales bilingües. Así, se conformaron gobiernos comunitarios a nivel de red; y comités locales a nivel de centros educativos comunitarios. Los padres y madres de familia de cada comunidad integran los comités locales y, a su vez, estos comités eligen una directiva cuyo presidente(a) pasa a formar parte del gobierno comunitario de la red. Esto significa que los gobiernos comunitarios de la red se encuentran conformados por los representantes de cada comunidad. Los comités locales discuten y trabajan las necesidades, requerimientos y actividades de su propio centro educativo, mientras que el gobierno comunitario de la red, con una visión más amplia, abarca a todas las comunidades y escuelas.

⁸ *Ibíd.*, p. 54.

Con la creación de estas redes, la participación social se institucionalizó en el gobierno educativo comunitario de la red, en donde participan dos representantes de los padres de familia, un representante de las organizaciones de las comunidades, un representante de los docentes y de los directores de toda la red, un representante de los estudiantes y dos representantes sectoriales. Se creó el cargo de director(a) de la red, quien debía ser elegido mediante el concurso de merecimiento entre varios candidatos docentes propuestos por las comunidades u organizaciones locales. Generalmente, este cargo es ocupado por uno de los directores o profesores de los mismos centros educativos interculturales comunitarios. Como en todos los CECIB, un representante de las familias debe ser quien presida. El objetivo de esta instancia era involucrar a los actores sociales en el hecho educativo

“para romper el esquema tradicional, que a los padres de familia se les reunía para hacer mingas y nada más, pero el asunto político, el asunto social, pedagógico, de planificación quedaba totalmente al margen” (MARTÍNEZ 1994)⁹.

A los niños que participaron en los talleres se les pidió que dibujaran como era su escuela y como les gustaría que fuera. Luego de este diagnóstico, la elaboración del plan estratégico demoró 15 días. Una vez que se concluyó el plan se organizó un equipo de trabajo para sistematizar la información con la ayuda de funcionarios de la Unidad Coordinadora de Proyectos (UCP) y del Ministerio de Educación, y se elaboró el presupuesto. Este plan recibió recursos del Estado y algunos rubros se negociaron con instituciones privadas. Una vez que se elaboró el plan estratégico, la Red Educativa empezó a ejecutarlo, para lo cual se establecieron cronogramas de trabajo según ciertas prioridades: la infraestructura, luego los materiales y finalmente la capacitación de docentes y comunidades. Actualmente, la comunidad participa mediante sus representantes en el gobierno educativo para velar por las mejoras en la escuela.

No obstante el paso de los años ha demostrado que la decisión de integrarse a un sistema de redes limitó la participación comunal en la educación, pues ésta se volvió representativa y ya no directa, como ocurría en la etapa “Quilotoa”. Al comienzo, la formación de redes no afectó la participación social, pues la dinámica

⁹ *Ibíd. Ídem.*

de participación en asambleas y reuniones, de familias, comuneros y líderes siguieron vigentes. Sin embargo, poco a poco, las escuelas dejaron de responder a las demandas de las comunidades, porque, en esta nueva lógica de participación por representatividad, la escuela se dirigía según las instrucciones directas del gobierno de la red y ya no de las comunidades. En la práctica, las escuelas dejaron de ser partes de las comunidades y los educadores perdieron, progresivamente, el rol de líderes comunales que debían alcanzar desde las redes.

De haber mediado un análisis más fino a cerca de las consecuencias de la descentralización del rol de la escuela por encima de la comunidad, el hecho en el párrafo precedente habría resultado previsible, puesto que, en las comunidades de Zumbahua donde se gestó el SEEIC, los maestros nunca fueron “los” líderes comunitarios, ni el proyecto político educativo previo, de sustituir los criterios para definir el liderazgo comunitario y servir al conjunto de la comunidad en sus necesidades más estratégicas. Lo que si se esperaba era que los maestros, puesto que provenían de la misma comunidad, estuvieran al servicio de los intereses generales de las comunidades y sus organizaciones políticas, y que acompañaran los procesos reales de transformación democrática a partir de la conducción colectiva de las bases sociales. En otras palabras, la concepción de que el maestro se constituirá en el líder o formará parte de este “liderazgo moderno” hacia retroceder a las comunidades en sus prácticas de participación ampliada y democrática.

Un ejemplo significativo de cómo las comunidades perdieron su influencia en las decisiones que se tomaban en torno a los centros educativos se refleja en el mecanismo de contratación de nuevos docentes, rol que en los años iniciales de la experiencia correspondía de manera directa a las comunidades. A continuación, se recoge el testimonio de un docente de la red educativa de Zumbahua:

“sabíamos que existía una vacante en el centro educativo, pero ya las comunidades no influía mucho en contratar a los profesores, por eso mejor me fui a la dirección de educación bilingüe en Latacunga. Ahora todo era organizado por ellos y de ellos dependía que me contraten aunque sea como bonificado (salario sin relación de dependencia). Cuando me aceptaron para ocupar la vacante me presenté con la directiva de padres de familia, ellos

llamaron a una asamblea y comunicaron que era yo el nuevo profesor” (MATÍNEZ 1994)¹⁰.

En cuanto a los objetivos, la participación también a cambiado de forma sustancial con relación al proyecto Quilotoa. En el caso de la red, los delegados de las familias ante el gobierno escolar de la red se encargan de hacer trámites ante el municipio o el consejo provincial de Cotopaxi para conseguir las obras que necesitan las escuelas; organizan mingas para hacer actividades productivas que sirvan a la escuela (como por ejemplo los huertos escolares); preparan el desayuno y el almuerzo escolar; controlan la hora en que llegan y se van los docentes; se fijan si los profesores tratan bien a los niños, etc. En las reuniones o asambleas informan sobre las acciones realizadas y las novedades producidas. Se trata, en todos los casos, de un apoyo bastante tradicional por parte de los padres de familia a la escuela.

Aunque en las redes se priorizó el aspecto técnico-pedagógico, son los docentes los que toman las decisiones respecto de este rubro. Por lo tanto, si bien los representantes de las comunidades son consultados y toman decisiones en cuanto al gobierno de la red, está claro que su participación se restringe al funcionamiento o a las necesidades más inmediatas de la escuela. Con el proyecto Quilotoa la decisión estaba en las manos de las familias, pues ellas determinaban a que profesores contratar, diseñaban el currículo alternativo, hacían que las escuelas respondieran a las comunidades, etc. Es así como ésta estrategia de “representación democrática” de las familias ha ido en detrimento del “control de la educación” como proyecto político. Parecería que las redes educativas han desplazado a las familias y comunidades en programa de la legalización de la representatividad.

2.4. Pedagogía intercultural bilingüe

La definición de pedagogía intercultural, según Aguado T. (2007), es:

¹⁰ *Ibíd.*, p. 67.

“La reflexión sobre la educación, entendida como elaboración cultural, y basada en la valoración de la diversidad cultural. Promueve prácticas educativas dirigidas a todos y cada uno de los miembros de la sociedad en su conjunto. Propone un modelo de análisis y de actuación que afecte a todas las dimensiones del proceso educativo. Se trata de lograr la igualdad de oportunidades (entendida como oportunidades de elección y de acceso a recursos sociales, económicos y educativos), la superación del racismo y la adquisición de competencia intercultural en todas las personas, sea cual sea su grupo cultural de referencia¹¹”

La pedagogía intercultural concibe la educación como construcción cultural llevada a cabo en ámbitos donde conviven referentes culturales diversos. Esta diversidad se contempla como positiva, como una posibilidad de enriquecimiento mutuo. Implica construir algo nuevo a partir de lo ya existente. Se asume desde este enfoque que la diversidad es la norma, que todo grupo humano es diverso culturalmente y puede ser descrito en función de sus características culturales. Ahora bien, no se trata de describirlo mediante categorías que lo definen en función de características estáticas, que están fuera de él (nacionalidad, lengua, religión, étnia, edad, sexo, etc), sino de sus diferentes formas de estar, ver y construir el mundo, la realidad, sus relaciones con los demás.

Cuando se compara los parámetros culturales con los de otras personas, lo hacemos tan sólo con la parte visible del iceberg. Consecuentemente, tendemos a tachar la otra cultura de “diferente”, dejándonos llevar así por los *estereotipos*. Sin embargo, la confrontación con las diferencias es indispensable para aprender más sobre nosotros mismos y nuestra cultura (LORENZO – ZAMORANO 2003)¹².

Por otra parte hay que decir que ante esta inclusión de la cultura del aprendizaje pocos docentes están ofreciendo cierta resistencia, sin deparar en el hecho de que esta competencia intercultural supera los límites de la competencia sociocultural y es por tanto el paso previo a la adquisición de la *auténtica* competencia comunicativa. Subrayamos este último adjetivo, “auténtica”, pues queremos llamar la atención sobre algo que ocurre muy frecuentemente incluso en

¹¹ AGUADO T. (2007), *Pedagogía Intercultural*, Madrid, Editorial Mc Graw Hill, p. 34.

¹² LORENZO - ZAMORANO, S. (2003): *Materiales multiculturales en el aula de español: recorrido crítico. El español, lengua del mestizaje y la interculturalidad. Actas del XIII Congreso Internacional de ASELE (Murcia, 2-5/10/02)*, Murcia, Servicio de Publicaciones de la Universidad de Murcia, p. 12.

contextos con una máxima exposición a la lengua y la cultura netas: el aprendiz suele lograr por lo general una competencia comunicativa que es a la vez lingüística y sociocultural pero no intercultural. Habla, pues, correctamente y con fluidez y conoce la realidad del país al detalle pero no llega a comprenderla, lo que se trasluce, por ejemplo, en la emisión de juicios que presuponen estereotipos y prejuicios o en comportamientos inapropiados en la cultura meta. *Hablantes interculturales* en este sentido, que operen “en las fronteras que dividen a varios idiomas o variedades de idiomas, maniobrando su pasaje por las aguas turbulentas de los malentendidos transculturales (KRAMSCH 1998)¹³”, pocos existen.

Con esto queremos dejar claro que nuestro posicionamiento no es el enfoque de las destrezas sociales puesto que, como apunta Oliveras, esta actitud comporta el riesgo de que el interlocutor sienta cierta superficialidad por parte del hablante, ya que aunque [éste] aplique los signos y señales propios de la cultura en cuestión, se le nota una falta de sinceridad en las acciones y de comprensión de los mecanismos y creencias más profundos de la cultura (OLIVERAS 2000)¹⁴.

Así pues, el anterior acercamiento a la competencia intercultural se halla desprovisto de contenidos actitudinales o elementos afectivos que le permitan al hablante “ponerse en el lugar del otro” (OLIVERAS 2000)¹⁵. Este último sería el *enfoque holístico*, que es el que defendemos, mediante el cual nuestro objetivo inmediato ha de ser sensibilizarnos con respecto a la cultura de los aprendices, abrimos a ella y *comprenderla*. Para lograr esta empatía, hemos de partir de lo que García y Barragán llaman *descentración* de nuestra propia cultura (GARCÍA CASTAÑO y BARRAGÁN RUIZ-MATAS 2000)¹⁶, que no consiste sino en relativizar nuestra propia posición cultural (ARANGUREN, L. A. y SÁEZ ORTEGA 1998)¹⁷ y distanciarnos de la misma mediante una actitud crítica, pudiendo así actuar

¹³ KRAMSCH C. (1998): “*El privilegio del hablante intercultural*”, en BYRAM M. y FLEMING, M. (eds.), *Perspectivas interculturales en el aprendizaje de idiomas. Enfoques a través del teatro y la etnografía*, Cambridge, Cambridge University Press, pp. 40-41.

¹⁴ Cfr.: OLIVERAS, Á. (2000), *Hacia la competencia intercultural en el aprendizaje de una lengua extranjera*, Madrid, Edinumen, p. 22.

¹⁵ *Ibíd.*, p. 37.

¹⁶ GARCÍA CASTAÑO, F. J. y BARRAGÁN RUIZ-MATAS, C. (2000), “*Sociedad multicultural e interculturalismo versus inmigración extranjera: aportaciones teóricas para el debate*”, en Documentación Social nº 121: *El desafío de las migraciones*, p. 227.

¹⁷ ARANGUREN G., L. A. y SÁEZ ORTEGA, P. (1998), *De la tolerancia a la interculturalidad. Un proceso educativo en torno a la diferencia*, Madrid, Anaya, p. 106.

de mediadores entre culturas. Este estadio ideal es lo que Meyer denomina *nivel transcultural* (OLIVERAS 2000)¹⁸, que implica la superación de los estereotipos y la eliminación de los prejuicios culturales y sociales.

2.4.1. Innovaciones Interculturales en la EIB

Entre las principales innovaciones interculturales que se plantean en este modelo de educación con el fin de abrir un espacio de diálogo epistemológico diverso podemos mencionar las siguientes:

- a) Ofrecer una Educación Intercultural Bilingüe de calidad en todos los niveles y modalidades del sistema, para mejorar el nivel de vida de las nacionalidades y pueblos indígenas y de la sociedad ecuatoriana.
- b) Desarrollar programas de formación técnica, profesional, de investigación y extensión en el campo de la ciencia, la tecnología y la cultura de los pueblos originarios y de toda la humanidad.
- c) Integrar componentes investigativos, filosóficos y conceptuales con rigurosidad y profundidad en el sistema.
- d) Formar profesionales que pongan en práctica conocimientos de los pueblos y nacionalidades indígenas y sepan aprovechar los recursos y potencialidades locales para impulsar al ser humano a una vida digna en una sociedad libre y democrática (MOSEIB 1993)¹⁹.

¹⁸ Cfr.: OLIVERAS, Á., *Op. Cit.*, p. 38.

¹⁹ MOSEIB (1993), *Modelo del Sistema de Educación Intercultural Bilingüe, por el desarrollo de las lenguas y culturas en el Ecuador*, Quito, p. 19.

2.4.2. Nuevas alternativas para llegar a la interculturalidad

Es necesario iniciar un proceso intenso de formación y capacitación con la colaboración de universidades que han trabajado en temas interculturales o indígenas para formar a maestros indígenas y no indígenas en temas como el manejo de idiomas, metodologías de lengua uno y lengua dos, en conocimientos culturales andinos, desarrollar grandes investigaciones a fin de que sirvan como temas de consulta para docentes de aula, producir grandes obras literarias en lengua indígena (ANANGONÓ 1996)²⁰.

La educación intercultural debe desarrollarse en la sociedad como un proceso de producción y crítica cultural nacional e internacional caracterizado por rasgos interculturales plurales.

De la misma manera, es necesario incorporar metodologías activas, más creativas, es necesario apostar a formar una nueva generación de jóvenes más inteligentes capaces de reflexionar, criticar, reaccionar, participar y construir un país nuevo, construir una sociedad indígena y no indígena intercultural en todos los ámbitos, superar el racismo de otros y de nosotros mismos (ANANGONÓ 1996)²¹.

2.4.3. La educación intercultural bilingüe y la ciudadanía intercultural

Según Pacheco R.:

“La sociedad contemporánea en la última década se caracteriza por la generación de cambios socioculturales importantes en todas las esferas de la vida social. Desde una perspectiva general, la globalización se considera

²⁰ ANANGONÓ, E. (1996), *Filosofía de la Educación Intercultural Bilingüe*, Quito, UTPL, pp. 145-146.

²¹ *Ibíd. Ídem.*

como uno de los conceptos que organizan la discusión económico-política, cultural y sociológica contemporánea. Se caracteriza por una nueva relación de interdependencia entre los distintos actores de la sociedad que va más allá de los estados nacionales. Es un hecho social, cultural, económico, religioso, ideológico, espacial, el cual está influyendo al mundo entero”²².

Se denomina “globalización” a la creciente gravitación de los procesos financieros, económicos, ambientales, políticos, sociales y culturales de alcance mundial en los de carácter regional, nacional y local. Esta acepción hace hincapié en el carácter multidimensional de la globalización. Aunque sus dimensiones económicas son muy destacadas, evolucionan constantemente a procesos no económicos, que tienen su propia dinámica y cuyo desarrollo, por ende, no obedece a un determinismo económico. Según la propuesta de Alain Touraine, cuando se habla de globalización se remite a tres hechos: el libre comercio mundial; el desequilibrio entre una economía mundial y los sistemas de control político y social aun vinculados a los estados nacionales; y el aspecto cultural²³.

“Una serie de fenómenos ligados tanto a la globalización económica y los movimientos de población como a las exigencias identitarias de muy diversos grupos están abriendo un nuevo horizonte de ciudadanía postnacional para el que la socialización escolar no había sido pensada (TERRÉN)²⁴”. En base a este planteamiento, la existencia de una ciudadanía intercultural y una educación democrática son ideales incumplidos.

Nuestro país se define constitucionalmente:

“El Ecuador es un estado social de derecho, soberano, unitario, independiente, democrático, pluricultural y multiétnico. Su gobierno es republicano, presidencial, electivo, representativo, responsable, alternativo, participativo y de administración descentralizada. El Estado respeta y estimula el desarrollo de todas las lenguas de los ecuatorianos. El castellano

²² PACHECO, R. (1998), *La ciudadanía intercultural como Objetivo de una educación democrática Radicalizada*, Valparaíso 1996, p. 144.

²³ TOURAINE A., Cuadernos de Pedagogía N° 354, Número identificador 354.011.1998.

²⁴ TERRÉN E., *Educación democrática y ciudadanía multicultural: el Reaprendizaje de la convivencia*, en: www.revistapraxis.cl.

es el idioma oficial. El kichwa, el shuar y los demás idiomas ancestrales son de uso oficial para los pueblos indígenas, en los términos que fija la ley²⁵.

Su población total es de 12,5 millones de habitantes de los cuales entre el 35% y el 40% son indígenas (en este dato no hay acuerdos), es decir representa a lo menos a 4,2 millones de habitantes. Existen 13 nacionalidades y 14 pueblos. La Amazonía y la Sierra concentran al 94% de ellos. Sus lenguas son: Kichwa, Castellano, Shuar, Cha'palaa, Achuar, Awapit, Huao Terero, A'ingae, Paicoca y Epera.

El movimiento indígena ecuatoriano se ha convertido en la última década en un actor político de relevancia. A través de la creación del movimiento político Pachakutik (1996), hasta las elecciones del año 2000, y el levantamiento de febrero del año 2001, el movimiento indígena ecuatoriano ha ido cambiando los ejes fundamentales de su discurso: de la lucha por la tierra, que caracterizó las reivindicaciones del movimiento indígena durante la mayor parte de los años 50-80's, a la lucha por la plurinacionalidad, es decir, el cuestionamiento a la estructura jurídica del Estado, marcan una importante transformación cualitativa. Sus principales reivindicaciones se expresan en: "El derecho que demandamos a la autodeterminación, consiste en crear un régimen (autogobierno) que nos permita tener competencia legal sobre la administración de los asuntos internos de nuestras comunidades, en el marco del Estado nacional" (MACAS 2000)²⁶.

Los pueblos amazónicos de Ecuador, organizados en CONFENAIE, han sufrido permanentemente los ataques e intromisión en sus territorios de grandes consorcios empresariales que explotan y depredan sus recursos naturales. La situación en los países vecinos como el Perú no difiere radicalmente.

²⁵ Art. 1 de la Constitución de la República del Ecuador.

²⁶ MACAS L. (2000), *El levantamiento indígena visto por sus protagonistas*.

2.4.4. Modelo de educación intercultural bilingüe

El Ecuador es un país multilingüe y pluricultural conformado por pueblos indígenas, población negra y población mestiza. Los pueblos indígenas se encuentran en tres regiones del país: en la Costa los *awas*, *chachis*, *tsachilas* y *eperas*; en la Sierra los *kichwas*; en la región amazónica los *a'is* (cofanés), *sionas*, *secoyas*, *zaparos*, *huaos*, *kichwas*, y los *shuaras* – *achuaras*, y mantienen una lengua y una cultura propias, y que constituyen una de las riquezas culturales de la nación ecuatoriana (MOSEIB 1993)²⁷.

Aún cuando la población ecuatoriana se caracteriza por esta enorme riqueza la educación que se ha ofrecido a los pueblos indígenas ha estado orientada tradicionalmente a promover su asimilación indiscriminada, lo que ha contribuido a limitar su desarrollo socio-cultural y económico. Este tipo de educación, además, ha fomentado la ruptura de la identidad de los pueblos indígenas, y el desarrollo de situaciones de racismo perjudiciales para el país.

Es así como la práctica de métodos memorísticos y repetitivos, el material didáctico empleado, y la misma organización de los establecimientos educativos han impedido el desarrollo de la creatividad y la participación de la población indígena en la vida nacional. A ello se suma el tipo de currículo en el que se ha basado el sistema que, debido a las características socio-culturales de la población indígena presenta limitaciones que dificultan y/o impiden cumplir con los objetivos educativos y lograr las metas esperadas (MOSEIB 1993)²⁸.

Los maestros asignados a las comunidades indígenas desconocen, por lo general, la realidad de la población al igual que su lengua y su cultura, siendo ello una causa para el mantenimiento de actitudes y comportamientos negativos que se traducen en el fomento de la desvalorización de la persona.

²⁷ MOSEIB, *Modelo del Sistema de Educación Intercultural Bilingüe, por el desarrollo de las lenguas y culturas en el Ecuador*. Quito 1993, pp. 132.

²⁸ *Ibíd.*, *Ídem*.

Los sistemas de evaluación y promoción que se mantienen influyen también de manera negativa en la sociedad pues tienen a medir situaciones sin tener en cuenta lo que sucede en el campo. El parámetro de abandono escolar, por ejemplo, no puede tener las mismas consideraciones que en la ciudad debido a las actividades productivas que debe realizar la familia por las condiciones en que se encuentra. Partiendo de la heterogeneidad de la población ecuatoriana, se considera indispensable definir una alternativa educativa que responda a la realidad socio-cultural de manera que se garantice una educación de óptima calidad, en la que se recupere y fortalezca el conocimiento y las prácticas sociales que los diferentes pueblos indígenas han logrado generar y mantener a través de su historia (MOSEIB 1993)²⁹.

Frente a esta situación, en la última década se iniciaron una serie de experiencias educativas encaminadas a atender a la población indígena teniendo en cuenta sus características socio-culturales, y la capacidad de las lenguas indígenas para expresar todo tipo de conceptos sin necesidad de recurrir al castellano. Algunos de los proyectos basaron la metodología en el contexto de la etno-ciencia y de la integración de las distintas áreas del conocimiento a través de la aplicación de la teoría integrada de las ciencias.

Se considera que la modalidad escolar debe ser reemplazada por centros educativos comunitarios que recuperan el papel de la familia como responsable inmediata de la formación integral de la persona. Se considera igualmente, que los responsables de estos centros deben ser personas con vocación, formación y preparación científica para orientar y guiar la educación de los miembros de la comunidad.

En consecuencia, el Gobierno Nacional establece como interés prioritario la atención educativa a los pueblos indígenas que, por mantener características sociales, culturales y lingüísticas particulares, requieren de la implementación de una política y de estrategias acordes con su realidad y las necesidades de desarrollo del país.

²⁹ *Ibíd.*, p. 134.

2.4.4.1. Antecedentes

El presente Modelo de Educación Intercultural Bilingüe tiene como referencia el resultado de las experiencias que se han desarrollado en el país en educación indígena en transcurso de las últimas décadas, y junto con ello, las acciones legales desarrolladas para la ejecución de esta propuesta general de educación de la población indígena (MOSEIB 1993)³⁰.

2.4.5. Experiencias previas

Las experiencias en educación indígena llevadas a cabo en el país han mantenido una orientación propia, y han alcanzado distintos grados de cobertura (local, regional y/o nacional). Todas ellas forman parte del desarrollo histórico de la educación bilingüe en el Ecuador.

2.4.5.1. Escuelas indígenas de Cayambe

En la década de los cuarenta se desarrolló una experiencia de educación indígena, una de cuyas maestras fue Dolores Cacuango que, con el apoyo de algunas mujeres quiteñas y de dirigentes indígenas de la zona, organizó un grupo de escuelas indígenas. Estas escuelas estuvieron ubicadas en Cayambe, Provincia de Pichincha y

³⁰ *Ibíd.*, p. 140.

luego las misioneras Lauritas las extendieron hasta la provincia de Imbabura (MOSEIB 1993)³¹.

En estas escuelas trabajaron maestros indígenas 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.

2.4.5.2. El Instituto Lingüístico de Verano (ILV)

El ILV, de la presidencia estadounidense, inicio sus labores en 1952 y las concluyó oficialmente en el año 1981. Su campo de acción estuvo localizado en algunas comunidades de las tres regiones del país, siendo su principal objetivo la evangelización y la traducción de la biblia a las lenguas indígenas. La educación y otras actividades de atención a la población fueron realizadas en cuanto contribuían a facilitar el proceso evangelizador (MOSEIB 1993)³².

Para cumplir con sus objetos llevo a cabo acciones de investigación lingüística, utilización de la lengua materna en la educación y formación de maestros indígenas. La política lingüística estuvo caracterizada por el mantenimiento de la escritura en base a dialectos de un mismo idioma o de la imposición del dialecto más prestigiado en otras zonas geográficas.

³¹ *Ibíd.*, p. 141.

³² *Ibíd.*, Ídem.

2.4.5.3. Misión andina.

Inició su labor en 1956 en la provincia de Chimborazo con fondos provenientes de la Organización Internacional de Trabajo (OIT). Realizó acciones de desarrollo comunitario, educación, salud, asistencia agrícola y ganadería, formación artesanal, industria rural, ingeniería civil, servicios sociales y capacitación de personal.

En 1964 la Junta Militar nacionalizó la Misión Andina y le encargó la ejecución del programa de desarrollo rural al Plan Nacional de Desarrollo. Su jurisdicción se estableció en la sierra en las áreas sobre los 1500 m. de altura. En los inicios de la década de los setenta la Misión fue integrada al Ministerio de Agricultura y luego desapareció. Se prepararon cartillas para lectura en lengua kichwa sobre temas que incluyen mitología y aspectos sociales y otros relacionados con la naturaleza. Este trabajo se realizó empleando los dialectos locales de Salasaca, Imbabura, Chimborazo (MOSEIB 1993)³³.

2.4.5.4. Escuelas Radiofónicas Populares del Ecuador (ERPE)

Estas escuelas, dirigidas a la alfabetización de la población adulta de habla kichwa, surgieron en 1964 por iniciativa de Monseñor Leonidas Proaño, obispo de Riobamba. Aunque tenían alcance para la sierra, la labor se centró en la provincia de Chimborazo y Tubacundo de la provincia de Pichincha.

La lengua materna tuvo como objetivo la concientización antes que la utilización en la educación. Actualmente solo transmiten en español.

³³ *Ibíd.*, p. 145.

2.4.5.5. Sistema Radiofonico *Shuar* (SERBISH)

Desde 1972 funcionan las escuelas radiofónicas de los *Shuar-achuar* que iniciaron con la primaria luego fueron extendiéndose hasta incluir la secundaria. Actualmente cuentan también con un instituto pedagógico intercultural bilingüe que surgió a partir del instituto normal bilingüe intercultural, y están iniciando la introducción de la modalidad presencial con cobertura en las provincias de la región Amazónica y algunos sectores de migrantes en la costa (MOSEIB 1993)³⁴.

En 1979 se oficializó el sistema de educación Radiofónico Bilingüe Bicultural *Shuar* que funciona con el auspicio de la misión Salesiana, la Federación Interprovincial de Centros *Shuar* y *Achuar* y el Ministerio de Educación y Cultura.

Emplean la lengua materna y el español en materiales para la primaria y secundaria producidos en los dos idiomas, aunque los contenidos se han centrado en la traducción de los de la educación tradicional en español. Uno de los aspectos más importantes ha sido la formación de maestros indígenas y auxiliares radiofónicos (MOSEIB 1993)³⁵.

2.4.5.6. Escuelas Indígenas de Simiatug

Estas escuelas funcionan dentro de la organización indígena “Fundación *Runacunapak Yachana Huasi*”, cuyo campo de acción es la parroquia Simiatug en la provincia de Bolívar. Tiene como entidades de apoyo el “Instituto *Simiatuccunapak Hatun Capari*” y la emisora de la fundación. Las actividades educativa de las escuelas se adecuan a las labores del instituto dado que los maestros estudian en ese centro. Este proyecto ha elaborado un texto para alfabetización de los niños

³⁴ *Ibíd.*, p. 147.

³⁵ *Ibíd.*, p. 148.

utilizando el sistema kichwa de escritura unificada. La dificultad que enfrentan es la existencia de niños que no han adquirido el kichwa como lengua materna por lo que se requiere formar maestros para enfrentar esta situación (MOSEIB 1993)³⁶.

2.4.5.7. Sistema de Escuelas Indígenas de Cotopaxi (SEIC)

Este programa se inició en 1974 bajo el auspicio de los religiosos salesianos del grupo de pastoral de Zumbahua y Chugchilán con cobertura extendida en diversas comunidades más de la provincia de Cotopaxi. Actualmente utilizan la lengua materna principal de educación y han formado maestros de las propias comunidades. También han organizado proyectos productivos vinculados a la educación. Para el nivel medio cuentan con el colegio “*Jatari Unancha*” de modalidad semi presencial (MOSEIB 1993)³⁷.

2.4.5.8. Escuelas Bilingües de la Federación Comunal “Uñión de Nativos de la Amazonía Ecuatoriana” (FCUNAE)

Estas escuelas comenzaron siendo muy pocas en 1975, para extenderse luego a unas cincuenta comunas de la Federación. Realizaron algunas investigaciones en el campo de la historia, produjeron material didáctico en lengua kichwa para niños y formaron maestros de las propias comunidades. Este proyecto desapareció por falta de apoyo de algunos dirigentes de la organización local (MOSEIB 1993)³⁸.

³⁶ *Ibíd.*, p. 150.

³⁷ *Ibíd.*, p. 152.

³⁸ *Ibíd.*, p. 153.

2.4.5.9. Subprograma de Alfabetización Kichwa

El programa inicio en 1978 en el instituto de lenguas y lingüística de la PUCE, y funcionó entre 1979 y 1986 bajo la responsabilidad del “Centro de Investigaciones para la Educación Indígena” (CIEI). En 1980 se desarrolla el modelo educativo “Macac” y se elaboró material para alfabetización en lenguas kichwa, secoya-siona, huao y chachi; se produjo materia para post-alfabetización, educación de niños y enseñanza de castellano como segunda lengua para niños y adultos Kichwa hablantes. En esta etapa se inició el proceso de unificación del sistema de escritura del kichwa. Se utilizó la lengua materna como lengua principal de educación y el español como lengua de relación intercultural, y se formaron gran parte de los futuros líderes de las comunidades indígenas. Los educadores fueron indígenas de las mismas comunidades. De todos los proyectos de educación bilingüe desarrollados hasta 1988, es el de mayor cobertura ya que el programa tuvo carácter nacional (MOSEIB 1993)³⁹.

Como un antecedente, gracias a este programa se tiene la licenciatura en lingüística kichwa que funcionó entre 1974 y 1984 en el Instituto de Lenguas Lingüística de la Universidad Católica, en donde se formó un significativo número de indígenas.

2.4.5.10. Chimborazo CAIPIMI

Paralelamente al subprograma de alfabetización kichwa dirigido por el CIEI, existió un proyecto inclusivo para la provincia de Chimborazo, en este proyecto se preparó una cartilla además de algunos materiales de lectura para adultos. En este proyecto se utilizó la escritura de habla local.

³⁹ *Ibíd.*, p. 155.

2.4.5.11. Colegio Nacional “Macac”

Inició el programa de autoeducación Bilingüe Intercultural en lengua kichwa en 1986 como parte de las actividades de la corporación educativa “Macac”. Atiende el nivel de educación secundaria con la formación de prácticos y bachilleres técnicos. Mantiene asesoramiento permanente a la escuela bilingüe “Atahualpa” de la comunidad Chaupi Loma en la provincia de Pichincha.

A más de la participación de los estudiantes del programa cuenta con la presencia de miembros de las comunidades a través del programa de la educación desescolarizada sin distinción de niveles de educación, conocimientos, edad, etc. Tiene cobertura nacional, y constituye una continuación del modelo educativo “Macac”; emplean la lengua kichwa como lengua principal de educación y el español como segunda lengua; utilizan el sistema de escritura unificada, e íntegra la producción al proceso educativo (MOSEIB 1993)⁴⁰.

La corporación realizada para el colegio “Macac”, investigaciones que se reinvierten en la corrección permanente del proceso educativo, en material didáctico, en la formación personal de los participantes, mediante reuniones destinadas a fomentar la revalorización cultural y psicológica, a más de profundizar el conocimiento científico.

2.4.5.12. Proyecto de educación bilingüe intercultural

Inició su labor en 1986 con la firma de un convenio entre la GTZ, organismo de la Republica Federal de Alemania y el Gobierno Ecuatoriano. Han trabajado en la elaboración de una propuesta curricular, material didáctico de educación primaria

⁴⁰ *Ibíd.*, p. 157.

kichwa, capacitación y apoyo a las organizaciones indígenas en el campo, en la promoción educativa y cultural. Ha empleado el sistema de escritura unificada. Atiende 53 escuelas en siete provincias de la sierra del país y ha participado, conjuntamente con la Universidad de Cuenca en la capacitación de dos promociones de estudiantes en la carrera de educación bilingüe a nivel de licenciatura (MOSEIB 1993)⁴¹.

2.4.5.13. Proyecto Alternativo de Educación Bilingüe de la CONFENIAE (PAEBIC)

Funciona desde 1986, ha trabajado en ocho escuelas de las provincias de Napo y Pastaza. Ha elaborado material educativo para los primeros grados de la primaria. Emplea el sistema de escritura unificada.

2.4.5.14. Convenio entre el MEC y la Confederación de Nacionalidades Indígenas del Ecuador (CONAIE)

La CONAIE, con la participación de sus organizaciones, preparó la propuesta educativa para el Gobierno Nacional, lo que dio como resultado la creación de la Dirección Nacional de la Educación Intercultural Bilingüe (DINEIB), en noviembre de 1988. En 1989 se firmó un convenio de Cooperación Científica entre el MEC y la CONAIE con el propósito de realizar investigaciones lingüísticas y pedagógicas, así como para elaborar material didáctico de alfabetización, post-alfabetización y de

⁴¹ *Ibíd.*, p. 159.

formación progresiva para el personal que participa en la educación en lenguas kichwa, awa, chachi, tsachis y las otras existentes en el país (MOSEIB 1993)⁴².

Para mejorar la situación pedagógica, la CONAIE ha iniciado la conformación de un equipo para elaborar material sobre diferentes aspectos de la educación intercultural bilingüe.

2.4.5.15. Convenio entre el MEC y la Federación Nacional de Indígenas Evangélicos

Este convenio fue suscrito en el año 1990, con el fin de realizar investigaciones destinadas a producir material didáctico para la enseñanza de ciencias sociales y del español como segunda lengua.

2.5. Marco Jurídico

Las bases legales directas sobre las que se cimentan la educación intercultural bilingüe –aparte de las que establece la ley de educación, la ley de cultura y sus reglamentos–, son las siguientes:

En 1983 se reformó el artículo 27 de la Constitución de la República que determina que:

“en los sistemas de educación que se desarrollan en las zonas de predominante población indígena, se utilice como lengua principal de

⁴² *Ibíd.*, p. 162.

educación el kichwa o la lengua de la cultura respectiva y el castellano como lengua de relación intercultural” (MOSEIB 1993)⁴³.

El 12 de enero de 1982 se promulgó el acuerdo ministerial 000529 mediante el cual se acordó: “oficializar la educación bilingüe bicultural, estableciendo en las zonas de predominante población indígena, planteles primarios y medios donde se imparta la instrucción en los idiomas kichwa y castellano o lengua vernácula” (MOSEIB 1993)⁴⁴.

El 15 de noviembre de 1988, mediante decreto ejecutivo 203 que reforma el reglamento general de la ley de educación, se institucionaliza la educación intercultural bilingüe, con la creación de la Dirección Nacional de Educación Indígena Intercultural Bilingüe (DINEIIB), con funciones y atribuciones propias entre las que se puede mencionar las siguientes (MOSEIB 1993)⁴⁵:

- Desarrollar un currículo apropiado para cada uno de los sub sistemas y modalidades de educación intercultural bilingüe;
- Diseñar modalidades educativas acordes con las necesidades de la población indígena;
- Promover la producción y utilización de materiales didácticos de acuerdo con los criterios lingüísticos pedagógicos y sociales adecuados;
- Velar por la aplicación política y lingüística que tome en cuenta un sistema de escritura unificada para cada lengua basada, en lo posible, en el criterio fonológico;
- Planificar, dirigir y ejecutar la educación intercultural bilingüe, en coordinación con el CONADE y con las organizaciones de las nacionalidades del Ecuador;

⁴³ *Ibíd.*, p. 163.

⁴⁴ *Ibíd.* Ídem.

⁴⁵ *Ibíd.*, p. 165.

- Proponer a nivel directivo superior; proyectos, instrumentos legales y reglamentarios y modificar los vigentes, para alcanzar una acción educativa eficiente;
- Dirigir, orientar, controlar y evaluar el proceso educativo en todos los niveles, tipos y modalidades de la educación intercultural bilingüe. Las organizaciones participarán según su representatividad;
- Coordinar con las demás direcciones nacionales las informaciones provenientes de las direcciones provinciales interculturales bilingües relativas a la implementación y ejecución del currículo, las investigaciones y evaluaciones relacionadas a la educación intercultural;
- Desarrollar, implementar y evaluar las acciones de educación para la salud conservación del medio ambiente y bienestar estudiantil;
- Desarrollar, implementar y evaluar programas y proyectos educativos para el desarrollo de las comunidades indígenas;
- Organizar los establecimientos de educación intercultural bilingüe en los niveles pre-primario, primario y medio;
- Formar y capacitar profesores y demás recursos básicos para la educación intercultural en los diferentes lugares del país;
- Dirigir, organizar y orientar la educación de los institutos pedagógicos bilingües.

En el año de 1992, el Congreso Nacional reforma la ley de educación mediante la cual se reconoce la educación intercultural bilingüe en el marco de la ley, y se concede a la DINEIB, (Dirección Nacional de Educación Intercultural Bilingüe) la autonomía técnica, administrativa y financiera (MOSEIB 1993)⁴⁶.

⁴⁶ *Ibíd.*, p. 168.

2.6. Práctica pedagógica intercultural bilingüe

2.6.1. El currículo EIB desde una perspectiva intercultural

La vigencia metodológica de EIB es reconocida en diversas evaluaciones (ROCKWELL, MERCADOR, MOÑOZ, PELLICIER, QUIROZ 2006)⁴⁷. Una de las críticas que más resalta, sin embargo, es el aspecto prescriptivo del currículo, es decir, entenderlo como plan de clases que se debe seguir al pie de la letra. Es la herramienta conocida a la cual recurren los profesores como una consecuencia de la insuficiente preparación en su formación inicial y continua en el uso de instrumentos y materiales dejando sin resolver la distancia entre los conceptos propuestos y los manejados en el aula por los docentes (NUCINKIS 2006)⁴⁸. En esta crítica se reconoce la diferencia entre el currículo como documento normativo orientador y el currículo como actividad en el aula, lo que realmente se hace en el aula, o también conocido como currículo oculto. En este diferencial el currículo es adecuado con opciones metodológicas que se mueven entre la práctica acostumbrada (privilegio de la memorización, la enseñanza frontal y reproducción de contenidos) y formas innovativas (orientación a la solución de problemas) de enseñanza y aprendizaje.

A partir de las experiencias revisadas diferenciamos, en contraste, dos extremos básicos en la forma de entender el currículo (VALIENTE, QUISPE 2003)⁴⁹:

⁴⁷ Cfr.: ROCKWELL, E., MERCADOR R., MUÑOZ H., PELLICIER D., QUIROZ R. (1998), *Educación Bilingüe y realidad escolar. Un estudio en escuelas primarias andinas*, Lima, Ediciones Rosario Rey de Castro. NUCINKIS N. (2006), *La EIB en Bolivia*, En: LÓPEZ L. y ROJAS C. (ed.), *La EIB en América Latina bajo examen*, Banco Mundial, La Paz, Deutsche Gesellschaft für Technische Zusammenarbeit, Plural editores. TRAPNELL L. y NEIRA E., *La EIB en el Perú*, En: LÓPEZ L. y ROJAS C. (ed.), *La EIB en América Latina bajo examen*, Banco Mundial, La Paz, Deutsche Gesellschaft für Technische Zusammenarbeit, GmbH Plural editores.

⁴⁸ NUCINKIS Nicole, Óp. Cit.

⁴⁹ VALIENTE, T. y QUISPE E. (2003), *Interculturalidad y vida cotidiana*. En: VALIENTE, T. y TUBINO, F. (2003), *La irritable levedad de la educación intercultural bilingüe en los Pueblos Indígenas y la Educación*, Nr. 53, pp. 81-106, Quito, Ediciones Abya-Yala - Sociedad Alemana de Cooperación al Desarrollo.

- a. Prescripción de contenidos seleccionados y dispuestos en una estructura de secuencias: los contenidos deben ser reproducidos y la evaluación se orienta en la reproducción de los mismos. La pregunta por la contextualización de los contenidos es poco relevante. En un currículo prescriptivo hay ausencia de opciones; los objetivos y contenidos de la enseñanza son su principio y culminación;
- b. Proceso activo de reconstrucción del conocimiento orientado en la experiencia compartida entre profesor y alumnos, así como entre los mismos alumnos, incluyendo conocimientos e historias de vida, expectativa de intereses. Con esta flexibilidad del currículo la adecuación a las condiciones locales es una base en la elaboración de opciones y alternativas.

Entre estas dos formas de entender el currículo, y bajo el principio de la idea de un sistema curricular integrado, la diversificación curricular –aplicada en diversos países por razones de necesidades específicas de articulación entre diferentes modalidades educativas (por ejemplo, la articulación de la secundaria clásica con necesidades de especialización para la preparación laboral)– se presenta como un concepto concertador en base al reconocimiento del valor agregado de la diversidad cultural y su adecuación al contexto local. Desde esta percepción la propiciación de la diversificación curricular enfocada desde “adentro” con participación comunitaria dentro de un amplio proceso de reflexión y práctica de innovaciones, pone en evidencia la obsolescencia del currículo único. Cualquiera sea la respuesta de cómo diversificar el currículo, desde una perspectiva intercultural, en ella están involucrados básicamente dos componentes relacionados entre sí: la contextualización de contenidos y las formas de enseñanza (VALIENTE, QUISPE 2003)⁵⁰.

⁵⁰ *Ibíd., Ídem.*

2.6.2. Contextualización mediante la elaboración de un currículo propio

Los procesos de descentralización, espacio de desarrollo de políticas regionales de desarrollo y la participación creciente de los liderazgos locales constituyen un substrato de debate y surgimiento de alternativas locales. La idea del currículo propio echa raíces y el proceso de la EIB se convierte en uno de los mejores suelos para concebirlo y probarlo. Existen diversas propuestas de elaboración de un currículo propio, con sus respectivos matices, resultante de la crítica al currículo oficial nacional y único. El currículo oficial es punto de partida general, sin embargo, para el planteamiento del currículo propio; de esta manera se asegura su legitimidad sin anular al primero (VALIENTE, QUISPE 2003)⁵¹.

La idea de “planes y programas” o “plan de clase” sigue siendo un hilo orientador. Lo importante es poder identificar en él los contenidos indígenas planteados y seleccionados participativamente – MED, maestros, padres de familia (VALIENTE, KÜPER 1996)⁵². Los temas indígenas son oficialmente establecidos. Como alternativa a este modelo se plantea un currículo completamente nuevo tomando en cuenta el pensamiento y la cosmovisión indígenas. En esta propuesta la prescripción a través de ‘planes y programas’ y ‘plan de clases’ sigue siendo la línea de base conceptual. La sustitución de contenidos o el aumento de otros nuevos son parte en la estrategia de elaboración de un currículo propio.

En el proceso de la experiencia ecuatoriana encontramos un indicador de búsqueda de autonomía educativa en base al currículo propio. Este mismo proceso crea, sin embargo, sus propios límites al privilegiar aspectos de interpretación antropológica y dejar de lado principios pedagógicos básicos, por ejemplo, la capacidad de comprensión de los niños y niñas (conceptos de la cosmovisión), falta de una didáctica apropiada por los profesores (dificultades en el manejo de los contenidos propuestos), ininteligibilidad de parte de los padres de familia (para

⁵¹ *Ibíd., Ídem.*

⁵² VALIENTE T. y KÜPER W. (1996), *Sprache Kultur und Erziehung in Ecuador. Ein Projekt der interkulturellen zweisprachigen Erziehung in Ecuador (1990-1993)*, Rossdorf, Deutsche Gesellschaft für Technische Zusammenarbeit (GTZ).

muchos es incomprensible el manejo primordial de temas de la comunidad, aspectos rituales y míticos, cuando ellos quieren que sus hijos e hijas aprendan castellano para desenvolverse en la vida moderna).

2.7. Aprendizaje intercultural

En general, la escuela significa un cambio radical en la vida de muchos niños y niñas en el mundo. En diversas historias de vida, en regiones rurales bi- o multi-lingües de distintos contextos socioculturales, la escuela es vista como un límite entre una vida “antes” y una vida “después”, es decir, entre dos formas de vida, cada una con sus propios espacios y metas.

Con la escuela todo cambió para mí. Allí se estaba en la clase y en la hora de recreo se jugaba. Todo se hacía sentado, ya no se correteaba como durante el pastoreo. Cuando uno está con las ovejas tiene que corretear porque ellas van de un lado para otro en busca de pasto. En la escuela, en cambio, uno tiene que estar sentado y escribiendo y sólo se puede jugar en la hora de recreo...(Esteban) (VALIENTE, QUISPE 2003)⁵³.

A continuación se presentan algunos aspectos de este proceso con ejemplos de testimonios en diversos contextos cultural y geográficamente distintos y distantes a manera de comparación.

⁵³ VALIENTE, T. y QUISPE E. (2003), *Interculturalidad y vida cotidiana*. En: VALIENTE, T. y TUBINO F. (2003), *La irritable levedad de la educación intercultural bilingüe en los Pueblos Indígenas y la Educación*, Nr. 53, pp. 81-106, Quito, Ediciones Abya-Yala, Sociedad Alemana de Cooperación al Desarrollo, GTZ.

2.7.1. Aprendizaje en la socialización primaria

Me acuerdo que tenía 5 años, mi madre estuvo embarazada de mi última hermana y dio a luz en la cocina al lado de la leña, la niña lloraba acostada sobre una chalina, creí que se iba a morir de frío. Mi papá le preparaba la comida, siempre comía el cuy, los huevos, permanecía acostada en la cocina junto al fogón...(VALIENTE 1993)⁵⁴

En esta etapa de aprendizaje de la lengua materna e internalización de valores, creencias, satisfacción de necesidades, desarrollo de la afectividad y habilidades, la familia –en sus diversas formas– y la comunidad, juegan un rol principal. Tres pares especifican formas básicas de adquisición de experiencias y conocimientos: observar haciendo (selección de semillas, identificación de los animales de la familia bajo criterios de color y textura o alguna característica resaltante, apoyo activo en la siembra y cosecha, hilado, tejido, pesca, caza, recolección de frutos, etc.) jugar imitando (escenas familiares cotidianas, mercado, transporte, fiestas); escuchar recordando (relatos, leyendas, sagas, adivinanzas, dichos, canciones).

Una finalidad de estos tres pares es el desarrollo de competencias sociales y económicas a largo plazo:

- a. De participación orientada a la responsabilidad: desde muy temprana edad niños y niñas cuidan de los hermanos menores y del ganado (ovejas, cabras), del alimento de los animales de corral, del aprendizaje de habilidades de pesca, caza y recolección de frutos.
- b. Del sentido utilitario de las cosas; el regalo de crías (conejos, cuyes, alpacas), por ejemplo, por motivo del *rutuchikuy*, es un capital que el niño o la niña aprende a cuidar para lograr una buena reproducción de bienes y riqueza. La misma función tiene el regalo de semillas.

⁵⁴ VALIENTE T. (1993), *Didáctica de la ciencia de la vida en la educación primaria intercultural bilingüe*, Serie pedagógica y didáctica 11, Quito, Ediciones Abya-Yala, Proyecto EIB (Educación Bilingüe Intercultural).

- c. Del valor de las cosas pertenecientes a la familia (casa, animales, chacras, semillas, instrumentos de pesca, caza y labranza) y de la comunidad (pastizales, terrenos comunales).
- d. Del sentido de pertenencia a un grupo social: la familia y la comunidad.

Estas cuatro competencias se desarrollan fluidamente en diferentes espacios y en grupos mixtos, de edad diversa con o sin acompañamiento temporal de una persona adulta:

...así mismo (desde 6 años) comencé a trabajar en la tolada, huachada, desyerbada y en cosechas, comencé a ayudar a mis papás, y así mientras iba ayudando he aprendido tanto de la agricultura... como mi papá trabaja partidario, me iba a ayudar en los sembríos de cebada y trigo en el monte de Cotacachi... No sé pero pienso vivir toda mi vida cultivando, cuidando los animales porque me gusta... (niña de Cotacachi de 15 años) (YÁNEZ DEL POZO 1988)⁵⁵.

Sin la relación profesor-alumno, y orientadas al fortalecimiento de la imagen colectiva dentro de un contexto social definido:

Yo aprendí a pastar desde los 5 años; me enseñó mi abuelita, andando a pastar con mi abuelita enseñó: nos íbamos arriba a Pagolo. Yo voy a pastar solita desde la muerte de mi abuelita a los 6 años... Mi abuelo sabe cortar lana a los borregos, yo no. Yo, a mis hermanos y amigos chiquitos, sé llevar a pastar... (niña de Caluquí, 11 años) (YÁNEZ DEL POZO 1988)⁵⁶.

Cuando crecí empecé a acompañar a mi padre en la caza y también le ayudaba en la pesca. Pescábamos especialmente en verano. Y así la pasábamos hasta bien entrado el otoño, preparándonos para el invierno y la elaboración de la comida para los muchos perros que poseíamos; debían tener suficiente pescado seco para aguantar el duro invierno... (YÁNEZ DEL POZO 1988)⁵⁷

⁵⁵ YÁNEZ DEL POZO J. (1988), *Socialización Indígena entre los quichuas del Norte andino. Continuidad indígena y aprendizaje comunitario, Informe de trabajo presentado al Proyecto de Educación Bilingüe Intercultural*, Quito.

⁵⁶ *Ibíd.*, *Ídem*.

⁵⁷ *Ibíd.*, *Ídem*.

Durante el juego se reproducen relaciones y jerarquías, la práctica de valores, de comportamiento y de la etiqueta, elementos básicos en la formación de la identidad y de una imagen colectiva:

Cuando aún no iba a la escuela jugaba con los niños que vivían cerca a mi casa; juntos hacíamos nuestros juguetitos de barro, como vacas, caballitos, ovejitas –todos los animales – y casitas. Al secarse los llevábamos a nuestras casas y los colocábamos sobre el fogón para que endurecieran. De esta manera no se quebraban fácilmente... en el campo, durante el pastoreo, jugábamos juntos: imitábamos a nuestros padres, bailábamos casi igual que ellos; era, sin embargo, diferente porque no teníamos nuestros disfraces y los movimientos eran otros(Esteban) (VALIENTE, QUISPE 2003)⁵⁸.

O en la observación que hace Isabel White de los niños aborígenes de Australia (WHITE, THOMPSON 2003)⁵⁹.

Una de las diversiones preferidas es jugar a la mamá, al papá y al niño construyendo sus propias casas; los mayores asumen el rol de los padres y los pequeños el de los hijos. A menudo toman prestados a los bebés del lugar y los llevan ante una “pequeña mamá” quien se ha colocado pechos postizos. En estos juegos se siguen las reglas del parentesco de modo que aquéllos que juegan a la esposa y al esposo estén relacionados convenientemente –las reglas de parentesco se aprenden desde temprana edad. Además, los niños se relatan cuentos entre ellos mismos sobre acontecimientos reales o versiones infantiles de mitos de los antepasados– al mismo tiempo que las ilustran dibujando en la arena (WHITE, THOMPSON 2003)⁶⁰.

⁵⁸ VALIENTE, T. y QUISPE E. (2003), *Interculturalidad y vida cotidiana*. En: VALIENTE, T. y TUBINO F.(2003), *La irritable levedad de la educación intercultural bilingüe en los Pueblos Indígenas y la Educación*, Nr. 53, pp. 81-106, Quito, Ediciones Abya-Yala, Sociedad Alemana de Cooperación al Desarrollo, GTZ.

⁵⁹ Cfr.: WHITE, I. y THOMPSON D. (2003), *Había una vez en Australia... Niños de una época soñada*. En: *Pueblos Indígenas y Educación*, Nr. 53, pp. 63-76, Quito, Ediciones Abya-Yala, Sociedad Alemana de Cooperación al Desarrollo.

⁶⁰ *Ibíd.*, pp. 53-65.

2.7.2. Escenarios y moderadores de los aprendizajes

En la etapa escolar, de aproximadamente 11 a 13 años de duración oficial, la escuela es un agente social de desarrollo de habilidades y competencias definidas por la sociedad envolvente como importantes para su crecimiento. Otros agentes de socialización secundaria son los grupos de edad, los medios de comunicación masivos, el barrio, los paisanos, el internet, las iglesias, etc (VALIENTE, QUISPE 2003)⁶¹.

Las formas de aprendizaje ejercidas en la familia (abuelos, bisabuelos, padres, tíos, tías, primos, etc.) son reemplazadas por la relación profesor-alumno en base a una planificación de contenidos de escasa relación con las capacidades desarrolladas previamente en torno al medio natural y social, además, en una semántica poco comprensible y principalmente mediante la enseñanza frontal, la memorización y transcripción de textos escritos en la pizarra o copiados del libro escolar. En la percepción de muchos adultos, la escuela es una intromisión en la vida cotidiana. Esta discordancia va acompañada de un sentimiento de pérdida de la lengua:

Cuando estábamos en el 5to y 6to grado se nos prohibió hablar en eveno. Siempre teníamos que hablar en ruso. Aunque ahora todavía lo hablamos, los niños ya no hablan nuestra lengua. Por supuesto también es nuestra culpa por no hablar con ellos en eveno. En la escuela tampoco lo aprenden, porque tenemos muy pocos maestros que todavía lo hablan. Se debería enseñara los niños a hablar nuevamente en eveno (*Ljudmila Koerkova*) (VALIENTE, QUISPE 2003)⁶²

De las buenas costumbres, la etiqueta, la cortesía:

⁶¹ VALIENTE, T. y QUISPE E. (2003), *Interculturalidad y vida cotidiana*. En: VALIENTE, T. y TUBINO F.(2003), *La irritable levedad de la educación intercultural bilingüe en los Pueblos Indígenas y la Educación*, Nr. 53, pp. 81-106, Quito, Ediciones Abya-Yala, Sociedad Alemana de Cooperación al Desarrollo, GTZ.

⁶² VALIENTE, T. y QUISPE E. (2003), *Interculturalidad y vida cotidiana*. En: VALIENTE, T. y TUBINO F.(2003), *La irritable levedad de la educación intercultural bilingüe en los Pueblos Indígenas y la Educación*, Nr. 53, pp. 81-106, Quito, Ediciones Abya-Yala, Sociedad Alemana de Cooperación al Desarrollo, GTZ.

Me acuerdo de como antes... los niños y los mayores se trataban con cortesía, se respetaban, se ayudaban recíprocamente. Los mayores se ocupaban de los niños y los niños cuidaban de los ancianos (Ljudmila Koerkova) (VALIENTE, QUISPE 2003)⁶³

Y las competencias básicas de supervivencia: Pero poco a poco tenía flojera de ayudar en mi casa.

Con la escuela todo cambió para mí... todo se hacía sentado... Por eso poco a poco tenía flojera de pastorear y hacer cosas en mi casa... (Esteban) (VALIENTE, QUISPE 2003)⁶⁴.

Poco sabemos sobre las capacidades, habilidades y valores del niño y la niña indígena al empezar la escolaridad, campo aún abierto para la investigación y elaboración de un diseño curricular. Los sistemas formales de educación aún los consideran *tabula rasa* para ser moldeada a través de un currículum eminentemente prescriptivo. Uno de los resultados del V° Congreso Latinoamericano de Educación Intercultural Bilingüe realizado en Lima, en agosto de 2002, constata la falta de articulación entre la socialización primaria indígena y la socialización secundaria (VALIENTE, KÜPER 1996)⁶⁵.

En la socialización primaria indígena la práctica del respeto a los mayores y de la reciprocidad es con comitante a la adquisición de experiencias y conocimientos constituyendo un complejo coherente orientado a las necesidades familiares y de la comunidad. Desde una perspectiva intercultural surgen algunas preguntas: ¿cómo se pueden articular formas indígenas de aprendizaje con el desarrollo de un aprendizaje multicultural? ¿de qué manera el respeto a los mayores se puede transformar en una relación de equidad –entre niños y niñas, entre profesor(a) y alumnos(as)– fomentando la deliberación y tolerancia a diferentes ideas y opiniones? En el caso de la reciprocidad nos planteamos: ¿de qué manera se puede construir una práctica social abierta al desarrollo de competencias cognitivas y sociales globales y a largo plazo en base al principio de la red social de relaciones de reciprocidad?, ¿cómo se

⁶³ *Ibíd., Ídem.*

⁶⁴ *Ibíd., Ídem.*

⁶⁵ Cfr.: VALIENTE T. y KÜPER W. (1996), *Sprache Kultur und Erziehung in Ecuador. Ein Projekt der interkulturellen zweisprachigen Erziehung in Ecuador (1990-1993)*, Rossdorf, Deutsche Gesellschaft für Technische Zusammenarbeit (GTZ).

pueden articular diversos contenidos y formas de aprendizaje con una visión de ventaja multidimensional?, ¿de qué manera los objetivos educativos de desarrollo de competencias cognitivas y sociales pueden articularse con las capacidades desarrolladas en la familia y comunidad y servir de base hacia un aprendizaje multicultural? En un estudio realizado sobre la educación temprana en Japón se encuentra una estrecha coherencia entre la familia y la escuela con sus respectivos espacios que se complementan y responden a objetivos comunes: desarrollo de competencias sociales sobre la base del aprendizaje en grupo, desarrollo de la creatividad, desarrollo de competencias personales, de autocontrol, y de la percepción y comprensión del entorno natural y social (BRONFENBRENNER 2003)⁶⁶.

La falta de ensamblaje entre los objetivos de la familia y la escuela puede desarticular toda buena intención. Un ejemplo es el sistema de internado llamado KASH que se practica con pueblos khanty en Siberia occidental. Los padres de familia tienen desconfianza con un tipo de escuela que propicia el acceso a la vida urbana dominada por el ruso y, al mismo tiempo, garantice un estilo de vida tradicional para los niños en el Taiga. En la misma región se realizan otras experiencias que combinan la vida cotidiana en los campamentos con las exigencias de la escuela; una de ellas es la escuela nómada, en la que niños y niñas aprenden en su propio ambiente cotidiano, en sus campamentos de verano, donde adquieren tantos conocimientos que pueden ser promovidos al siguiente grado después de pasar los exámenes en el internado local (VALIENTE, KÜPER 1996)⁶⁷.

⁶⁶ Cfr.: BRONFENBRENNER U. (2003), *La educación temprana orientada al aprendizaje en la cultura japonesa. Lecciones para la práctica y la investigación*, En: *Pueblos Indígenas y Educación* Nr. 53, pp. 19-40, Quito, Ediciones Abya-Yala, Sociedad Alemana al Desarrollo, pp. 19-40.

⁶⁷ Cfr.: VALIENTE T. y KÜPER W. (1996), *Sprache Kultur und Erziehung in Ecuador. Ein Projekt der interkulturellen zweisprachigen Erziehung in Ecuador (1990-1993)*, Rossdorf, Deutsche Gesellschaft für Technische Zusammenarbeit (GTZ).

2.8. La educación como identificación cultural

Desde un punto de vista psicológico, el concepto de identidad apela al sujeto viviente y concreto, es decir, para que haya identidad es necesario que hayan personas que la experimenten y la vivencien. Desde este punto de vista, la identidad en tanto fenómeno psicológico, aparece con dos dimensiones: el conjunto de experiencias que conforman la vida de cada cual o biografía personal o proceso de construcción del yo, a esto se le puede denominar la “sustancia” de la identidad: aquello de lo cual está constituida.

La segunda dimensión se refiere a que todo ello implica un componente afectivo, pues se ama lo que se vive, aquello que constituye nuestra querencia. Implica la aceptación de sí mismo y su correspondiente valoración y revalorización. El componente afectivo significa amarse a sí mismo, autoestimarse y respetarse. Esta dimensión afectiva es indispensable para cada persona, sin ella no es posible vivir. Precisamente los enfermos mentales han perdido su identidad original y su propia estimación; son alienados, es decir, no se encuentran a sí mismos sino fuera de ellos, en el Otro. Por eso, los campesinos migrantes a la urbe capitalina, al sentirse desarraigados de su mundo, se esfuerzan por construir una nueva identidad, y lo hacen recogiendo los nuevos patrones culturales pero conservando los antiguos. El resultado es una nueva identidad, en la que se han redefinido los elementos culturales tanto de los lugares de origen como los del nuevo escenario urbano en el cual comienzan a vivir (MENDO 2009)⁶⁸.

⁶⁸ MENDO J. (2009), *Educación e Identidad Cultural*, Lima.

2.8.1. Identidad cultural y escuela

El problema de la identidad cultural remite, pues, irremediabilmente, al de la colonialidad y postcolonialidad. Repetimos que en sociedades como las nuestras y desde el punto de vista de la educación, ello significa que esta última y más propiamente la institución escolar o sistema educativo, ha servido (y continúa sirviendo) para dividir y oponer al pueblo no sólo en razón de clase, sino también en razón de criterios étnico-culturales: color de la piel, del pelo, rasgos fisonómicos, lengua, vestimenta, costumbres, concepción del mundo, etc. En las últimas décadas y coincidentemente con el predominio norteamericano, son las expresiones culturales de este último país: conocimientos, tecnologías, lógica de pensamiento; códigos y valores sociales, costumbres, bailes y canciones, las que asumen la preeminencia. Estas expresiones culturales son paulatinamente internalizadas por las nuevas generaciones mediante principalmente los medios de comunicación masivos (MENDO 2009)⁶⁹.

Se comprende entonces que la lucha por lograr la identidad cultural sólo puede darse como un aspecto de la lucha por la construcción de la nación y la plena soberanía del país, esto es, como lucha por lograr la capacidad de los pueblos para construir por sí mismos su propio destino histórico.

Sostenemos en consecuencia, que la idea de nación tiene aún plena vigencia en nuestra realidad y en la época actual, pese a que muchos proclaman la caducidad de las naciones y de los Estados en esta era de la globalización. Sin embargo, si es bien cierto que vivimos una época de transnacionalización de todas las esferas de la sociedad, esto al mismo tiempo ha significado, contradictoriamente y como la cara opuesta de la medalla, la exacerbación de los nacionalismos y de las políticas nacionalistas, tal es el caso, por un lado, de las grandes potencias como los Estados

⁶⁹ *Ibíd., Ídem.*

Unidos de Norteamérica o Japón, y, por otro, las guerras y terrorismos étnico-nacionales, como el país vasco o el Ira o los Balcanes (MENDO 2009)⁷⁰.

2.8.2. Praxis e identidad cultural

La praxis constituye un proceso de apropiación teórico-práctico del mundo. Teórico, porque es una apropiación subjetiva integral de su mundo, y práctico porque lo primero no puede hacerse sino a través o mediante la práctica. Esto significa que el hombre se va creando a sí mismo en la medida en que va produciendo su cultura, sus relaciones sociales y sus medios de vida material. Esta producción es indefectiblemente social, pues cuando se dice “hombre” se dice una organización social y una conciencia de esa organización social (MENDO 2009)⁷¹.

De esta manera, al apropiarse subjetivamente del mundo, el hombre va dando significación a lo real, lo que le permite la construcción de la realidad. La realidad es una construcción social, es decir, algo que sólo puede darse mediante las relaciones con los demás hombres, es decir, mediante la política.

La producción de la cultura es una dimensión de la praxis social humana. Así, cuando una comunidad campesina de las tantas que existen todavía, produce sus propios utensilios de arcilla, sus propios tejidos o cultiva sus chacras con métodos que le vienen desde sus lejanos ancestros, estas actividades se hacen conjuntamente con la producción de un mundo simbólico: un conjunto de identificaciones, lealtades, representaciones y sistemas de creencias y valores que se pueden considerar como originales (MENDO 2009)⁷².

Al mismo tiempo que la práctica, se genera, además de este mundo simbólico explícito, una cierta estructura conceptual subyacente, ciertas gramáticas y códigos

⁷⁰ *Ibíd., Ídem.*

⁷¹ *Ibíd., Ídem.*

⁷² *Ibíd., Ídem.*

socialmente implícitos con los cuales se forja una interpretación y una valoración del mundo.

2.9. Los principios de educación

Los principios que sustentan el modelo de la educación intercultural bilingüe son los siguientes:

- El eje principal del proceso educativo es la persona a cuyo servicio debe estar el sistema de educación;
- La familia representa la base del proceso de formación de la persona y es la principal responsable de la educación;
- La comunidad y la organización comunitaria son corresponsables, junto con el estado, de la formación y educación de sus miembros;
- La lengua nativa constituye la lengua principal de educación y el español tiene el rol de segunda lengua y lengua de relación intercultural;
- Tanto como la lengua nativa como el español deben expresar los contenidos propio de la cultura respectiva;
- Los conocimientos y prácticas sociales de los pueblos indígenas son parte integrante del sistema de educación intercultural bilingüe.
- El sistema de educación intercultural bilingüe debe fomentar la recuperación de la calidad de vida de la población en todos sus aspectos;

- La educación dirigida a la población indígena debe proporcionarle la mayor información posible, y por todos los medios de comunicación a su alcance, para facilitarle acceso al conocimiento;
- El currículo debe tener en cuenta las características socio-culturales de las culturas correspondientes y los avances científicos logrados en este campo en diversas experiencias realizadas en el país;
- El currículo debe integrar los aspectos sociológicos, culturales, académicos y sociales en función de las necesidades de los estudiantes.

2.9.1. El maestro y las autoridades educativas

En el Art. 37 del Reglamento: (Agregados los incisos 2, 3, 4, 5, 6 y 7 y por el Art.10 del Decreto Ejecutivo. 708, R.O. 211-S, R.O. 14-XI-2007), se dice:

"La autoridad nominadora extenderá el nombramiento para los ganadores de los concursos; en caso de empate, lo hará para quien acredite la mayor experiencia docente en el nivel. Las personas que desempeñan los cargos de rector, vicerrector, inspector general y subinspector de los colegios, director y subdirector de escuela y directores y subdirectores de redes de los establecimientos de educación fiscal en todas las modalidades y niveles, durarán cuatro años en estas funciones y podrán ser reelegidos inmediatamente por una sola vez para estos cargos". (MEC, 2007)

Seis meses antes de que se cumpla este plazo, las autoridades nominadoras correspondientes en cada caso, autorizarán la convocatoria de los concursos de méritos y oposición, los cuales serán normados mediante Acuerdo Ministerial, para designar a las nuevas autoridades.

Quienes hayan desempeñado las funciones de rector, vicerrector, inspector general y subinspector de los colegios, director y subdirector de escuela y directores

y subdirectores de redes, podrán presentarse a los concursos para llenar estos vacantes en otras instituciones educativas distintas de aquellas en las que ejercieron sus cargos (MEC, 2007).

Las autoridades que dejen de ejercer su función se reintegrarán a la institución a la que pertenece su partida originalmente. Los funcionarios mencionados serán removidos de sus cargos en cualquiera de los siguientes casos: incapacidad probada en el desempeño del cargo, abandono injustificado del cargo por más de tres días consecutivos, injuriar de obra o de palabra a sus superiores jerárquicos o compañeros de trabajo, falta de probidad, conducta pública y notoria que desdiga de la calidad moral y ética como directivo o autoridad, alteración de la normal convivencia de la comunidad educativa, o afectación al prestigio institucional. (Inciso derogado mediante Resolución No. 0019-2008-TC de 16 de marzo de 2009).

En los casos señalados, el Ministro dispondrá de manera inmediata a la Comisión respectiva, la instauración y evacuación del Proceso administrativo, el mismo que no deberá exceder del término de ocho días; de no presentarse el informe dentro de este término, el Ministro procederá, motivadamente, sobre la base de las pruebas e investigaciones realizadas a la remoción vía Acuerdo Ministerial. (Inciso derogado mediante Resolución No. 0019-2008-TC de 16 de marzo de 2009).

Todo proceso de innovación educativa debe partir de una investigación o una indagación previa, en la que se cuestionen los procesos que se desarrollan rutinariamente. Entonces, lo que se necesita en primera instancia es hacer cuestionamientos de lo que acontece en la práctica diaria. Sabemos que no estamos satisfechos con lo que sucede en las escuelas, es decir: por qué existen tantas deserciones y repitencias, por qué se producen tantos fracasos escolares, por qué existe tan poco interés en el desarrollo de los aprendizajes y tantas otras inquietudes más (FABARA 2006)⁷³.

A partir de la investigación se pueden obtener pistas para encontrar soluciones a esas dificultades, identificadas esas orientaciones, se puede elaborar un

⁷³ Cfr.: FABARA E. (2006), *Los Procesos de Innovación Educativa*, Quito.

modelo de trabajo que rompa con los esquemas existentes y hacer planteamientos renovadores, los cuales deben llevarse a la práctica. En este sentido podríamos identificar algunas condiciones de la innovación: en primer lugar, el deseo de cambio; luego, la capacidad de investigación, inmediatamente la capacidad de inventiva y finalmente la aptitud para llevar a la práctica lo que se planifica. También se puede decir, que este no es un trabajo de una sola persona, aunque existen ejemplos muy valiosos de innovaciones ideadas y ejecutadas por un mismo maestro. Otro aspecto es que se requiere de algún tiempo y mucha constancia para que la innovación pueda hacerse realidad.

Es lógico que si las autoridades educativas desean que haya una renovación de los procesos pedagógicos deben impulsar las innovaciones, por medio de concursos, de encuentros de docentes innovadores, de eventos de capacitación docente en el tema, publicación de experiencias y otras tantas formas. A más del Estado, este es el papel de las universidades, de los organismos internacionales, de las fundaciones que velan por el desarrollo de la educación (FABARA 2006)⁷⁴.

Una experiencia muy interesante se vivió en el Ecuador cuando la Fundación El Comercio y Plan Internacional premiaron a un grupo de docentes innovadores. Pero también los docentes no deben esperar que todo venga desde arriba para iniciar estos procesos, creo que hay una responsabilidad histórica de todos de cambiar el sistema que tenemos por otro más renovado y las experiencias de aula pueden ayudar mucho en este tema. Es necesario recordar que en el mundo entero las innovaciones de base están cambiando los sistemas escolares, puesto que ya no es posible pensar en las clásicas reformas educativas ideadas por técnicos de alto nivel y generalmente mal aplicadas en los centros docentes. Las innovaciones de aula propuestas por los propios docentes reemplazan a las reformas globales (FABARA 2006)⁷⁵.

Lamentablemente en el Ecuador no tenemos ni lo uno ni lo otro. Si hay maestros innovadores y escuelas innovadoras, habrá niños innovadores. Los niños no aprenden solamente los conocimientos, aprenden los procedimientos y las actitudes, de manera que un maestro interesado en cambiar los procesos transmitirá también a

⁷⁴ *Ibíd., Ídem.*

⁷⁵ *Ibíd., Ídem.*

los niños esos deseos, una escuela que tiene un clima de renovación formará niños renovados. En todo caso, en el centro de toda esta revolución está el maestro. Las universidades, los centros de formación docente, deben impulsar una formación de docentes con mentalidad de cambio.

2.9.2. Valores

La crisis de valores humanos puesta de manifiesto en los diferentes estamentos gubernamentales, sectores sociales y políticos en nuestro país, nos hace meditar en las causas que han generado estas formas de comportamiento humano, por lo que esta situación que a generado una descomposición social radica de cierta manera en la formación personal que adquiere la persona en su entorno educativo, familiar y social.

Por esta razón es necesario orientar adecuadamente en las instituciones educativas y apoyadas en la formación familiar. Particularmente en nuestra institución que la juventud que se educa en nuestra unidad educativa forme sus aptitudes y actitudes con un perfil humano digno de considerarse en todos los aspectos de su formación integral.

2.9.2.1. ¿Qué son los Valores Humanos?

Según Hugo J. Landolfi se puede decir que los valores humanos

“son normas de conducta y actitudes según las cuales nos comportamos y que están de acuerdo con aquello que consideramos correcto; son una especie de entes de razón pues su existencia se encuentra dentro de los

límites del pensamiento humano. Por ello ningún ser no intelectual posee valores humanos como es el caso de los animales” (LANDOLFI 2004)⁷⁶.

Es por ello que “los valores humanos” son algo inequívocamente humano, los cuales tienen nuestra existencia de una manera considerable. Ahora bien, entendemos que los valores humanos existen dentro del pensamiento humano pero requieren de dos condimentos adicionales para transformarse esencialmente en ellos. Estos son:

1. Alguna realidad exterior
2. La conciencia humana

Los valores humanos no son algo completamente subjetivo en el sentido de que son un “invento” de nuestra mente sino que requieren del correlato o vinculación a alguna realidad exterior o ente real del cual, de alguna manera, dependen.

Según la Revista Informática Educativa (2004) los valores humanos

“si no ha habido formación integral se adoptan Valores Humanos de manera empírica y no siempre correcta, y muchas veces después de haber sufrido en carne propia fracasos y sanciones, o lo que es peor, se vive en función de anti-valores” (Revista de Informática Educativa y Medios Audiovisuales 2004)⁷⁷.

Los Valores Humanos presentes en el ser humano, que los hace apreciables para determinados fines, morales, estéticos, religiosos, etc. Los valores humanos son, ideales que siempre hacen referencia al ser humano. Representa el deber ser del comportamiento humano (MORA 1997)⁷⁸.

Sin embargo, en cuanto a la decadencia de los Valores Humanos se refiere a la

“tendencia a abandonar las normas morales tradicionales y los valores cristianos, que nos hacen clasificar las conductas humanas, frente a la tabla

⁷⁶ Cfr.: LANDOLFI H. (2004), *Los Valores humanos*, Deliberes.

⁷⁷ AA. VV. (2004), *Revista de Informática Educativa y Medios Audiovisuales*. Vol. 1(1), Argentina.

⁷⁸ Cfr.: MORA G. (1997), *Valores Humanos*, Ed. Pedagógica, Guayaquil.

de los valores se pone en una actitud negativa, rechazando y violándolos. Una persona sin objetivos positivos, fría, frente a una sociedad que la juzga como insensible, se refiere a una persona caracterizada por la: deshonestidad, la injusticia, la intransigencia, la intolerancia, la traición, el egoísmo, la irresponsabilidad, la indiferencia”⁷⁹.

El camino por el cual nos llevan estos antivalores, no solo nos deshumaniza, sino que nos priva de ser aceptados por las personas que nos rodean de manera cotidiana y por qué no castigarlos por la sociedad.

2.9.2.2. Características de los Valores Humanos

Entre las características de los valores podemos señalar:

- Los valores humanos son el producto, en cada persona de su herencia cultural, educación y experiencias.
- Los valores humanos ponen de manifiesto la conducta y el comportamiento de las personas, orientan la vida y marcan la personalidad.
- Los valores humanos son el objeto de una elección libre. Cada ser humano va descubriendo lo que es valioso para él, en la vida elige libremente los que le sirven.
- Los valores humanos se van transformando con la educación, con la experiencia, con la vida y con la edad.

⁷⁹ https://www.wikispaces.com/wiki_valores

2.9.2.3. Educación en valores humanos

La misión de la educación es transmitir conocimientos integrados en una cultura y en una dimensión ética. Esto lleva a educar en valores, pero no en cualquier tipo de valores (estéticos, políticos, económicos...) sino éticos, los que forman el carácter y permiten promover un mundo más civilizado.

La ética se ha alimentado siempre de la insatisfacción, es decir, de la distancia entre lo que es y lo que debería ser o nos gustaría que fuera, por lo que se puede decir que los valores éticos siempre están en crisis. Ya lo decía J. Locke que “lo que mueve a las personas es la insatisfacción con la realidad”.

Nos abandonamos a los valores humanos protagonistas de hoy: el placer, el éxito económico. Hace falta una disciplina razonable, que permita el autodomínio que lleva al comportamiento ético. Y ya no sólo ocurre que la sociedad del bienestar no garantiza la ética, sino que ésta es la única salida a aquella, puesto que el autodomínio, la templanza es la base indispensable para un reparto más equitativo de las riquezas, lo que lleva a un bienestar generalizado.

Se suelen pedir modelos de comportamiento para definir qué es ser una buena persona. Pero esto no es viable. Lo único viable es partir de unos principios universalizables porque no son patrimonio de ninguna cultura concreta. Esto es lo que ocurre con la Declaración Universal de los Derechos Humanos de 1948 (Revista de Informática Educativa y Medios Audiovisuales 2004)⁸⁰.

La ética implica un camino común, unos intereses comunes en la construcción de un mundo mejor. Por eso sus principios son abstractos: libertad, igualdad, paz, etc. Si se hicieran muy concretos, obligarían a la ética a su modo (bajo la atenta mirada de ésta). Y por ello tampoco es admisible la existencia de varias éticas, pues el camino es común, se nutre de intereses comunes.

⁸⁰ AA. VV., Revista de Informática Educativa y Medios Audiovisuales. Vol. 1(1), Argentina 2004.

Y exige el compromiso no sólo de los Estados, sino también de los individuos, resolviendo los continuos conflictos y problemas de interpretación práctica de los principios éticos.

No podemos escudarnos en el relativismo. La historia nos ha enseñado soluciones éticas y podemos reconocerlas. Discriminar a las mujeres o a los musulmanes, por ejemplo, habla de una sociedad no ética. Ahora bien, que tengamos unos valores humanos universales no significa que no queden todavía muchas zonas dudosas y oscuras, donde el consenso es complicado.

Es complicado, por ejemplo, consensuar la despenalización del aborto, porque tal medida significa, para unos, la negación del derecho a la vida de un feto que debería merecer la misma consideración que una persona; para otros —y, sobre todo, otras— en cambio, la penalización significa la negación del derecho a la libertad de las mujeres de decidir sobre lo que no es sino su propio cuerpo (Revista de Informática Educativa y Medios Audiovisuales 2004)⁸¹.

Es tarea de todos, pero especialmente de la familia y de la escuela. No hay más remedio, pues queramos o no transmitimos valores humanos en la escuela y en la familia. Lo que hay que hacer es hacerlos conscientes.

Nuestra ética es, básicamente, una ética de derechos, y si exigimos respeto a los derechos, alguien tendrá que hacerse cargo de los deberes correspondientes, que también son de todos, universales, la libertad, la igualdad, la vida y la paz nos obligan a ser más justos, más solidarios, más tolerantes y más responsables.

“Sólo con esos objetivos en el horizonte es posible formar a unos individuos que no renuncien a ninguna de sus dos dimensiones: la dimensión social y la dimensión individual” (OEI. 2003).

⁸¹ *Ibíd., Ídem.*

CAPÍTULO III

LOS INSTRUMENTOS

3.1. Modelos de planificaciones didácticas

En el transcurso de esta investigación sobre el modelo de la planificación didáctica en la Escuela “Sin Nombre Colinas de Dios”, se ha visto que el docente en el aula aplica un solo modelo de planificación que es el de la planificación de la metodología andina, la cual es actualización de malla curricular del ministerio.

La planificación de la metodología andina se da a conocer por que en el proceso enseñanza-aprendizaje promueve educandos analíticos, reflexivos y constructivistas, el niño debe analizar y luego construir el conocimiento desde su autenticidad; por medio de lo cual, el proceso de la enseñanza se construye a través de la grafía y la fonología.

Además este modelo de planificación es muy útil para que el docente trabaje con los recursos de su entorno (materiales del medio) y abstractos. Esta metodología nos ayuda a fortalecer la interculturalidad realizando actividades prácticas con los educandos.

3.2. Encuestas

Durante la investigación realizada, se aplicó una encuesta a los padres y pobladores de la comunidad ya mencionada, a los educandos y al docente, sobre la práctica pedagógica de la interculturalidad, señalando algunos temas como: el

idioma, la vestimenta, la medicina, la alimentación, actos culturales tales como: la danza y también se hizo la encuesta sobre la parte pedagógica de la enseñanza y el aprendizaje.

Estas encuestas fueron realizadas en forma colectiva a la comunidad y a la institución educativa.

3.3. Entrevistas

La entrevista realizada sobre el tema del idioma kichwa ha dado como resultado el conocimiento de que éste se mantiene solo entre los mayores, mientras que los jóvenes se van cambiando el uso de su idioma materno por el idioma español.

En lo que respecta al tema de la vestimenta, está utilizada por su propia cultura, la medicina que se utiliza es la de las propias plantas medicinales y farmacéuticas, en lo referente a la alimentación, los pobladores de la comunidad Colina de Dios, preparan los productos de la zona, y consideran que alimentarse con los productos andinos, es nutrirse bien para mantener una buena salud.

Los actos culturales que se realizan en la comunidad son: eventos deportivos, danza, y también practican y viven sus costumbres ancestrales como: los finados (día de los difuntos), la Navidad, el año viejo y nuevo, el carnaval, la pascua, etc.

En lo que se refiere a la parte pedagógica, en la escuela se utilizan los textos del ministerio: Cuayo Pedagógico, cuentos en kichwa y español, etc. Además en la parte pedagógica, los educandos realizan actividades en grupo, usando lo que tienen a su alrededor.

3.4. Grupos focales

Gráfico N° 4: Estructura organizativa de los grupos focales

En el análisis de los grupos focales se observó que la institución educativa esta organizada en algunos aspectos para que se pueda distinguir de mejor manera su aspecto intercultural. Se está trabajando en forma grupal como:



Fuente: Centro Educativo Sin Nombre Colinas de Dios
Elaborado por: Hugo Pilatasig y Carmen Punina

3.5. La práctica pedagógica

Las prácticas pedagógicas de la Escuela Sin Nombre Colinas de Dios, en donde se realiza la investigación se organiza de la siguiente manera:

Rincón de las asignaturas, como por ejemplo: rincón de matemáticas, rincón de Lengua y Literatura, rincón de Estudios Sociales, rincón de Ciencias Naturales, rincón de Lecturas (cuentos, trabalenguas, adivinanzas, etc.), rincón de Kichwa, rincón de Deporte, etc.

Existe un horario en el cual están organizadas por horas las distintas áreas, su ejecución es flexible, pudiéndose llegar a cambiar la organización según las necesidades.

A continuación se muestra el horario de la clase

HORARIO DE CLASE

| HORAS | LUNES | MARTES | MIERCOLES | JUEVES | VIERNES |
|-------------------|---------------------|---------------------|---------------------------|---------------------|---------------------|
| 08:h00 a 08h40 | Lengua y literatura | Matemáticas | Lengua y literatura | kichwa | Lengua y literatura |
| 08h40 a 09h20 | Lengua y literatura | Ciencias naturales | Matemáticas | Lengua y literatura | Lengua y literatura |
| 09h20 a 10h00 | Matemáticas | Estudios sociales | Matemáticas | Matemáticas | Matemáticas |
| 10h00 a 10h20 | Recreo | | | | |
| 10h20 a 11h00 | Ciencias naturales | Lengua y literatura | Conocimiento Del Medio | Ciencias naturales | Matemáticas |
| 11h00 a 11h40 | Estudios sociales | Lengua y literatura | Kichwa | Estudios sociales | Cultura estética |
| 11h40 a | Estudios sociales | Matemáticas | Cultura estética | Cultura física | Cultura Física |

| | | | | | |
|------------------|----------|----------|----------|----------|----------|
| 12h20 | | | | | |
| 12h20 a 13h00 | optativa | optativa | Optativa | optativa | optativa |

Fuente: Escuela Sin Nombre Colinas de Dios

Después de haber organizado el horario de clase se está trabajando conjuntamente con los educandos sobre las normas de convivencias en el aula.

3.5.1. El papel del docente en el aula

El profesor inculca de manera intensa: comportamientos, actividades y saberes en condiciones lógicas expresadas en sus prácticas pedagógicas, sin apelar explícitamente a normas, reglas o códigos. Es por ello, que el docente es precisamente un producto del trabajo pedagógico socialmente determinado de toda actividad educativa, difusa e institucional, que tiene por objeto hacer interiorizar modelos, significaciones y en general, las condiciones sociales existente para formar lo que se llama la personalidad.

3.5.2. Clase demostrativa

El docente que labora en la parte pedagógica con los educandos de 2do a 7mo nivel de educación básica de la escuela “Sin Nombre Colinas de Dios” de la Comunidad Colina de Dios, se proyecta a dar su presentación de clase demostrativa.

Primeramente se presenta la planificación didáctica y sus respectivos materiales de clase, al mismo tiempo, con la participación de los niños, realiza el adecuamiento del aula para realizar los juegos animados que son relacionados al tema de clase. Para los juegos animados de los niños, el Docente práctica dentro y fuera del aula, así mismo, los niños muy animados participan con la motivación e incentivo e interactúan con el maestro de manera dinámica, se puede notar como los nuevos conocimientos, a través del juego, van siendo comprendidos y asimilados por los educandos.

Con respecto al material: el docente al momento de desarrollar la clase con los educandos, utiliza los materiales del entorno (medio), concretos y también abstractos, esto ayuda mucho a los educandos, ya que conocen muy bien de los que les está hablando el docente.

3.5.3. Actos culturales

En la institución educativa “Sin Nombre Colinas de Dios” se practican actos culturales tanto en la institución como también en la comunidad, resaltando fechas cívicas importantes como por ejemplo: el juramento a la bandera, eventos deportivos, danzas y también celebrando costumbres ancestrales como: los finados (día de los difuntos), navidad, año viejo y nuevo, carnaval, pascua, etc.

Los pobladores mantienen estas costumbres legadas por sus ancestros y que se conservan hasta la actualidad. Realizar los actos y celebraciones ya mencionadas es compartir comunitario y unirse familiarizando con el entorno familiar, con la vecindad, comunidad y con el medio ambiente.

La celebración y vivencia de estos actos culturales conlleva un respeto por la propia cultura y por las otras culturas, denotando así una vivencia de la interculturalidad.

Aparte de las fechas cívicas, también se practica la medicina ancestral, que también forma parte de la cultura, los pobladores utilizan medicinas de la zona (plantas nativas) que son empleadas para asegurar la curación de la salud de los seres humanos y también de los animales, esta práctica y conocimiento para poder curar con plantas nativas, forma parte de la cosmovisión andina perteneciente a la sabiduría indígena ancestral.

CAPÍTULO IV

INVESTIGACIÓN REALIZADA

4.1. Tipo de investigación

La investigación es aplicada ya que los problemas mencionados en el punto anterior pueden ser solucionados con el impulso de la educación intercultural tomando en cuenta que las diferentes culturas tienen los mismos derechos en tiempo y espacio para que luego sea tarea de los estudiantes únicamente su educación y mejoren el rendimiento académico durante la práctica educativa en la Escuela “Sin Nombre Colinas de Dios”, de la Comunidad Colina de Dios, Parroquia Moraspungo, Cantón Pangua, Provincia de Cotopaxi.

4.2. Por el nivel

La investigación es:

Exploratoria.- Esta investigación es de tipo exploratoria porque al percibir el problema se realizó sondeos de opinión a los/as profesores/as, estudiantes, aspecto que permitió la enunciación del problema y el planteamiento de la hipótesis.

4.3. Por el lugar

La investigación es documental, hemos recurrido a textos, revistas, Internet, folletos, para fundamentarnos textualmente, en temas referentes a: Multiculturalidad y la Interculturalidad en la educación además de otros temas para que refuercen el marco teórico el mismo que enriqueció nuestros conocimientos teóricos, para luego ponerlos en práctica.

4.4. Técnicas e instrumentos para la obtención de datos

Partiendo de que nuestra investigación responde a aspectos descriptivos, explicativos y de campo, el estudio tiene un carácter no experimental, se incluyó la técnica de la observación directa y encuestas.

La información se obtuvo mediante la encuesta a los docentes, estudiantes y padres de familia de la Escuela “Sin Nombre Colinas de Dios”, Parroquia Moraspungo, Cantón Pangua, Provincia de Cotopaxi.

4.4.1. Universo

| | |
|-------------------|----|
| Profesores/as | 5 |
| Estudiantes | 10 |
| Padres de familia | 10 |
| POBLACIÓN TOTAL | 25 |

4.4.2. Procesamiento de datos

Se presenta los resultados de la encuesta realizadas utilizando la estadística descriptiva, resumiendo en los siguientes aspectos:

- Organización de la información
- Tabulación de datos.
- Cálculo del porcentaje.
- Confección de tablas, cuadros y gráficos. □ Interpretación o Conclusión de los mismos.

La recopilación de los datos realizada mediante la encuestas a los docentes y estudiantes para luego detallar los datos estadísticamente e implantar una metodología sobre la interculturalidad en el establecimiento educativo objeto de la investigación para que mejore la adaptabilidad de los estudiantes de otras culturas.

4.5. Encuesta realizada a los estudiantes de la Escuela "Sin nombre Colinas de Dios"

Pregunta N° 1. ¿Usted cree que es importante la lengua kichwa?

Cuadro N° 5: Importancia de la lengua Kichwa.

| Alternativa | F |
|--------------------|-----------|
| Si | 10 |
| No | 0 |

Fuente: Estudiantes de la Escuela "Sin Nombre Colinas de Dios"

Elaborado por: Carmen Punina y Hugo Pilatasig

ANÁLISIS E INTERPRETACIÓN

Los 10 estudiantes consideran que sí es importante la lengua kichwa. Por consiguiente, los niños/as de la escuela "Sin Nombre Colinas de Dios" mantienen o buscan mantener su identidad cultural a través del idioma materno.

Con lo que se refiere a la lengua kichwa, los educandos le dan una cuantiosa importancia, concideran que saber dos idiomas es una riqueza y fortaleza, por lo tanto podemos inferir que no existirían dificultades en la comunicación con los habitantes de otros pueblos y nacionalidades, además conociendo el idioma kichwa se vive en la interculturalidad.

Pregunta N° 2. ¿Usted está de acuerdo que la comunicación en la casa debe ser en la lengua Kichwa?

Cuadro N° 6

| Alternativa | F |
|--------------------|----------|
| Si | 7 |
| No | 3 |

Fuente: Estudiantes de la Escuela "Sin Nombre Colinas de Dios"

Elaborado por: Carmen Punina y Hugo Pilatasig

ANÁLISIS E INTERPRETACIÓN

7 de los estudiantes mencionan que la comunicación en la casa si debe ser en la lengua kichwa, mientras que 3 alumnos cree que no.

La mayoría de los niños/as de la escuela “Sin Nombre Colinas de Dios” indican que la comunicación en la casa si debe desarrollarse en el idioma kichwa. Esto es muy importante, ya que de esto depende la comprensión que se tenga en el entorno familiar, si los padres de familia hablan más en kichwa, es de esperar que también lo hagan con sus hijos, y estos los comprendan sin dificultad. Pero esto no siempre es así, ya que en algunas casas, los padres prefieren que sus hijos hablen español antes que kichwa, dificultando la comunicación y comprensión.

Pregunta N° 3. ¿Existe una comunicación entre el docente y el estudiante en la lengua kichwa?

Cuadro N° 7

| Alternativa | F |
|--------------------|----------|
| Si | 3 |
| No | 7 |

Fuente: Estudiantes de la Escuela "Sin Nombre Colinas de Dios"

Elaborado por: Carmen Punina y Hugo Pilatasig

ANÁLISIS E INTERPRETACIÓN

Tres estudiantes opinan que siempre existe comunicación entre el docente y los estudiantes en la lengua kichwa, y 7 alumnos consideran que solo a veces existe dicha comunicación.

La comunicación entre el docente y el estudiante en la lengua kichwa no es permanente. Por consiguiente, se debe hacer énfasis en la comunicación entre el docente y el estudiante con la finalidad de crear un ambiente de afecto, confianza en el aula y en las relaciones interpersonales y que ésta sea en idioma kichwa haría más personal esta comunicación. Este aspecto de comunicación entre el docente y el alumno en idioma kichwa pasa también por la preparación en idioma kichwa por parte del docente, por lo cual, es necesario que el docente conozca suficientemente el idioma.

Pregunta N° 4. ¿Está de acuerdo con la enseñanza-aprendizaje en diferentes idiomas?

Cuadro N° 8

| Alternativa | F |
|--------------------|-----------|
| Si | 10 |
| No | 0 |

Fuente: Estudiantes de la Escuela "Sin Nombre Colinas de Dios"

Elaborado por: Carmen Punina y Hugo Pilatasig

ANÁLISIS E INTERPRETACIÓN

los 10 niños/as encuestados están de acuerdo con que el proceso enseñanza-aprendizaje sea impartido en diferentes idiomas.

La totalidad de los niños/as de la escuela "Sin Nombre Colinas de Dios" ven importante la enseñanza en diferentes idiomas. Para nosotros este detalle es muy importante, ya que nos permite valorar positivamente las ganas que las niñas y niños tienen de aprender en diferentes idiomas, incluido el kichwa, ya que denota apertura por parte de ellos a nuevos aprendizajes y nuevas formas de conocimiento, esto sin duda es muy importante para el desarrollo de la interculturalidad.

Pregunta N° 5. ¿Usted está de acuerdo con que los textos estén escritos en diferentes idiomas?

Cuadro N° 9

| Alternativa | F |
|--------------------|----------|
| Si | 6 |
| No | 4 |

Fuente: Estudiantes de la Escuela "Sin Nombre Colinas de Dios"

Elaborado por: Carmen Punina y Hugo Pilatasig

ANÁLISIS E INTERPRETACIÓN

seis de los niños encuestados opinan que estan de acuerdo en que los textos que utilizan en clase estén escritos en diferentes idiomas, mientras que los otros cuatro alumnos no están de acuerdo con esta opcion. no se nota una gran diferencia de criterios a este respecto ya que apenas se nota una diferencia en las respuestas. Sin embargo parece necesario que para la educación de alumnos que dominan o que son de habla kichwa si tengan texto en los dos idiomas o en un solo idioma, en este caso el nativo, ya que creemos que el cultivo de la lengua autoctona se lo puede hacer de mejor manera teniendo como base textos que puedan tener en mano y disfrutarlos.

La correcta expresión en diferentes idiomas es una destreza muy valorada en nuestro mundo, por lo tanto hay que promover que los alumnos amen y se expresen en su lengua nativa y en castellano pero de una manera correcta y hermosa, usando adecuadamente las palabras y formando con ellas una comunicacion fluida y comprensible. Sin duda el maestro debe tambien ser suficientemente preparado en las dos lenguas para poder guiar y corregir los defectos.

Pregunta N° 6. Para su aprendizaje en cada una de las áreas (materias) ¿qué materiales didácticos utilizan, fungible o material del medio?

Cuadro N° 10

| Alternativa | F |
|--------------------|----------|
| Del Medio | 5 |
| Fungible | 5 |

Fuente: Estudiantes de la Escuela "Sin Nombre Colinas de Dios"

Elaborado por: Carmen Punina y Hugo Pilatasig

ANÁLISIS E INTERPRETACIÓN

La mitad de los niños/as de escuela Sin nombre Colinas de Dios demuestran que para el aprendizaje en todas las arias, lo más recomendable es utilizar el material del medio en donde se encuentras, es decir objetos, ejemplos, etc., que ellos conozcan porque los pueden ver cotidianamente. Mientras que la otra mitad de los estudiantes reconocen que el material didáctico es fungible, es decir, previamente contruido, este material puede ser útil, pero no se debe abusar de ello.

La mitad de los estudiantes de la encuesta realizada dan la mayor importancia en cuanto al material del medio proporcionando la valoración a los materiales de su propia localidad. Y otros recomiendan que utilizar los materiales fungibles es muy apaciblemente para el aprendizaje en cada una de las asignaturas.

Pregunta N° 7. ¿Existen los huertos escolares en la institución donde usted estudia?

Cuadro N° 11

| Alternativa | F |
|--------------------|-----------|
| Si | 0 |
| No | 10 |

Fuente: Estudiantes de la Escuela "Sin Nombre Colinas de Dios"

Elaborado por: Carmen Punina y Hugo Pilatasig

ANÁLISIS E INTERPRETACIÓN

Todos los niños/as de la escuela "Sin Nombre Colinas de Dios" señalan que en la institución donde estudian no se han implementado los huertos escolares.

En la escuela no existen huertos escolares de acuerdo al criterio de la totalidad de los estudiantes, por lo que es necesario emprender un proyecto para la implementación de dichos huertos escolares. Recordamos que la mayoría de los habitantes de la comunidad son campesinos, por ende, el contacto con la tierra y la producción agrícola forma parte de su entorno vital, por eso es necesaria la implementación de estos huertos.

Pregunta N° 8. ¿Cree Ud. que la identidad cultural es importante?

Cuadro N° 12

| Alternativa | F |
|--------------------|-----------|
| Si | 10 |
| No | 0 |

Fuente: Estudiantes de la Escuela "Sin Nombre Colinas de Dios"

Elaborado por: Carmen Punina y Hugo Pilatasig

ANÁLISIS E INTERPRETACIÓN

Los 10 niños/as encuestados opinan que la identidad cultural sí es importante.

El análisis muestra que la totalidad de los niños/as de la escuela "Sin Nombre Colinas de Dios" ven en la identidad cultural un mecanismo para identificarse quienes son.

Los educandos de la dicha institución, dan cuantiosa importancia al tema de la identidad cultural, porque la identificación del pueblo donde residen se reconoce a través de la relación social, vestimenta, saberes, y también por sus labores cotidianas. En esta forma los educandos dan a conocer su identificación de la localidad como es Colina de Dios.

Pregunta N° 9. ¿Ud. mantiene la vestimenta tradicional de su localidad?

Cuadro N° 13

| Alternativa | F |
|--------------------|-----------|
| Si | 10 |
| No | 0 |

Fuente: Estudiantes de la Escuela "Sin Nombre Colinas de Dios"

Elaborado por: Carmen Punina y Hugo Pilatasig

ANÁLISIS E INTERPRETACIÓN

Todos los estudiantes encuestados de la institución educativa "Sin Nombre Colinas de Dios" manifiestan que sí mantienen, usan con frecuencia, la vestimenta tradicional de la localidad.

El análisis detalla que los educandos dan cuantiosa importancia a su vestimenta tradicional, no se trata solo de un traje típico, sino que es un distintivo propio de la localidad donde ellos residen, el mantenimiento de la vestimenta muestra como una identificación cultural en donde ellos sitúan así formando la interculturalización.

Pregunta N° 10. ¿Le gustaría participar en la danza?

Cuadro N° 14

| Alternativa | F |
|--------------------|----------|
| A veces | 1 |
| Siempre | 9 |

Fuente: Estudiantes de la Escuela "Sin Nombre Colinas de Dios"

Elaborado por: Carmen Punina y Hugo Pilatasig

ANÁLISIS E INTERPRETACIÓN

9 de los niños/as encuestados de la escuela "Sin Nombre Colinas de Dios" opinan que si les gusta participar en la danza tradicionales de la región andina (expresiones culturales), mientras que un alumno manifiesta que a veces le gusta participar.

Es necesario promover actividades que impliquen la danza, puesto que a la mayoría de los estudiantes de la institución les gustaría participar en danza. La danza, como hemos mencionado en nuestra investigación, forma parte de las actividades culturales, por ende es un medio de valorizar tradiciones e identidad cultural. que a las niñas y niños les guste participar en la danza, significa mostrar sus propias formas de expresión artística.

Pregunta N° 11. ¿En la Escuela donde usted estudia preparan una alimentación balanceada y nutritiva con los productos de la zona?

Cuadro N° 15

| Alternativa | F |
|--------------------|-----------|
| Si | 10 |
| No | 0 |

Fuente: Estudiantes de la Escuela "Sin Nombre Colinas de Dios"

Elaborado por: Carmen Punina y Hugo Pilatasig

ANÁLISIS E INTERPRETACIÓN

La totalidad de los niños/as encuestados de la escuela “Sin Nombre Colinas de Dios” mencionan que en su institución si preparan una alimentación balanceada y nutritiva con los productos de la zona.

La totalidad de los estudiantes concideran que sí están alimentando con alimentos nutritivos propios de su zona.

Los estudiantes de la institución educativa se alimentan y dan valor a los productos que producen en la zona, porque al alimentarse con productos nutritivos mantienen una buena salud, y se procura que el niño/a pueda desarrollar la inteligencia y sus habilidades en el periodo escolar.

Pregunta N° 12. ¿Cree Ud. que la participación en la comunidad es importante?

Cuadro N° 16

| Alternativa | F |
|--------------------|-----------|
| Si | 10 |
| No | 0 |

Fuente: Estudiantes de la Escuela "Sin Nombre Colinas de Dios"

Elaborado por: Carmen Punina y Hugo Pilatasig

ANÁLISIS E INTERPRETACIÓN

La totalidad de los estudiantes concideran que sí es importante la participación en la comunidad.

Ellos mencionan que con la participación dentro de la comunidad se puede aprender a formar una organización comunitaria y ser un lider del pueblo, ejecutando pequeños proyectos para la comunidada educativa en general.

Por lo tanto tenemos unos chicos integrados en quehacer diario de su comunidad, que apoyan y participan en las reuniones que mensualmente lo realizan para algunos trabajos y gestiones comunitarios.

Resumen general de la encuesta aplicada a los Estudiantes

De las encuestas realizadas a los estudiantes de la Escuela “Sin Nombre Colinas de Dios” emerge que el 100% de los estudiantes consideran que sí es importante la lengua kichwa y la identidad cultural, es importante para nuestra investigación, ya que nos ubica ante estudiantes que valoran su identidad y su lengua materna, ésta es una buena base para poder trabajar la interculturalidad, sabiendo que interculturalidad no tienen solo que ver con la lengua, sino también con la identidad, que abarca: vestimenta, tradiciones, fiestas, alimentos, etc.

Además, los alumnos consideran que en la Escuela sí se prepara una alimentación balanceada y nutritiva usando los productos de la zona.

Con respecto a la enseñanza-aprendizaje en diferentes idiomas están muy de acuerdo, esto nos permite captar la idea que los niños/as piensan de las otras culturas que hablan diferentes idiomas, ellos no están cerrados al conocimiento de estas cosas nuevas y les gustaría aprender más.

Creer que la participación en la vida de la comunidad si es importante, por lo tanto tenemos unos chicos integrados en que quehacer diario de su comunidad, que apoyan y participan en los que se les solicita.

Los estudiantes reconocen que en la institución donde estudian no existen huertos escolares, y se puede notar un cierto interés por ayudar y trabajar para que el huerto funcione.

un 60% de los muchachos creen que los textos deben estar escritos en diferentes idiomas, para poder aprender también otras lenguas.

El 70% de los estudiantes mencionan que la comunicación en la casa si debe ser en la lengua kichwa, ya que la mayoría de los padres de familia dominan como lengua materna el Kichwa, y es un buen momento para poder transmitir tanto los aspectos culturales como la identidad usando el idioma propio.

El 90% de los niños/as de la escuela “Sin Nombre Colinas de Dios” opinan que siempre les gustaría participar en la danza, esto es bueno porque de ese modo manifiestan el aprecio por su propio acervo cultural.

Un 70% considera que a veces existe comunicación, entre el docente y el estudiante, esto sin duda es un aspecto a mejorar, ya que la base de la enseñanza es una comunicación constante y fluida entre todos los sujetos de la educación.

4.6. Encuesta realizada a los padres de familia de la Escuela "Sin nombre Colinas de Dios"

Pregunta N° 1. ¿Ud. Cree que es importante la lengua kichwa?

Cuadro N° 17

| Alternativa | F |
|--------------------|----------|
| Si | 4 |
| No | 6 |

Fuente: Estudiantes de la Escuela "Sin Nombre Colinas de Dios"

Elaborado por: Carmen Punina y Hugo Pilatasig

ANÁLISIS E INTERPRETACIÓN

4 padres de familia encuestados opinan que siempre es importante la lengua kichwa, mientras que 6 opinan que a no es importante dicho idioma.

La mayoría de los padres de familia restan la importancia de la lengua materna que es el idioma kichwa. Mientras pocos son los promovedores de la dicha comunicación.

En cuanto a la importancia del idioma, ellos rigen un mínimo valor de la lengua materna, y opinan que en la actualidad los hijos solo se comunican en la lengua español. ¡Dan la mayor importancia, pero son pocos y a veces que se practican el idioma presentada!

Mientras pocos muestran una gran importancia al propio idioma, para el rescate de la cultura ancestral del pueblo, presentando la comunicación eficiente aunque no frecuentemente.

Pregunta N° 2. ¿Sus hijos en la casa, en qué idioma se comunican?

Cuadro N° 18

| Alternativa | F |
|--------------------|-----------|
| Español | 10 |
| Kichwa | 0 |

Fuente: Estudiantes de la Escuela "Sin Nombre Colinas de Dios"

Elaborado por: Carmen Punina y Hugo Pilatasig

ANÁLISIS E INTERPRETACIÓN

Los 10 padres de familia manifiestan que sus hijos en la casa se comunican en español.

El análisis pone de manifiesto que el idioma utilizado en los hogares es el español, por consiguiente padres e hijos no se comunican en kichwa. Esto puede causar dificultades en la comunicación en el hogar, ya que los padres de familia manejan más el idioma kichwa, mientras que para ellos el español es el idioma secundario, usado más para el comercio y para los trámites en la capital provincial. Este es un campo en el cual hay que trabajar, ya que gran parte de la formación cultural se da en el hogar.

Pregunta N° 3. ¿En qué idioma quiere que sus hijos se eduquen?

Cuadro N° 19

| Alternativa | F |
|--------------------|----------|
| Español | 5 |
| Kichwa | 3 |
| Inglés | 2 |

Fuente: Estudiantes de la Escuela "Sin Nombre Colinas de Dios"

Elaborado por: Carmen Punina y Hugo Pilatasig

ANÁLISIS E INTERPRETACIÓN

5 padres de familia encuestados opinan que prefieren que sus hijos se eduquen en idioma español, 3 en kichwa y los últimos 2 indican que en inglés.

La mayoría de los padres de familias mencionan a que sus hijos se eduquen en el idioma español. Este proceso nos presenta por el escaso de una enseñanza y aprendizaje, en varios idiomas. Mientras el 30 % de la sociedad promueven a que la lengua materna siga en ascenso; y de lo restante, de los pobladores demuestran que la preferencia del idioma para sus hijos es la lengua de inglés.

En este caso Las autoridades deben promover una educación que caracterice la diversidad de idiomas, para así poder sustentar nuestra cultura.

Pregunta N° 4. ¿Los textos que utiliza, en qué idioma están escritos?

Cuadro N° 17

| Alternativa | F |
|-------------------------|-----------|
| Español | 0 |
| Kichwa | 0 |
| Español y Kichwa | 10 |

Fuente: Estudiantes de la Escuela "Sin Nombre Colinas de Dios"

Elaborado por: Carmen Punina y Hugo Pilatasig

ANÁLISIS E INTERPRETACIÓN

Todos los padres de familias encuestados opinan que los textos que utiliza están escritos en el idioma kichwa y en español.

El análisis evidencia que la práctica educativa de la escuela “Sin Nombre Colinas de Dios” se caracteriza por la utilización de textos en los dos idiomas.

La mayoría de los padres de familias detallan que el sustento de la lengua materna en la dicha comunidad y en la institución educativa es por lo que los textos están escritos en dos idiomas, aunque no se practica permanentemente por el menos se comunica con dos o tres palabras en kichwa

En este proceso las autoridades deben proveer la relación con la lectura y la traducción, para promover una educación y la comunidad intercultural.

Pregunta N° 5. ¿Cuál de los dos materiales didácticos serán más recomendables para la enseñanza-aprendizaje de sus hijos?

Cuadro N° 21

| Alternativa | F |
|--------------------|----------|
| Fungible | 7 |
| Del medio | 3 |

Fuente: Estudiantes de la Escuela "Sin Nombre Colinas de Dios"

Elaborado por: Carmen Punina y Hugo Pilatasig

ANÁLISIS E INTERPRETACIÓN

De los 10 padres de familias encuestados de la Institución educativa “Sin Nombre Colinas de Dios”, 7 dan la importancia al material fungible, y 3 dan la preferencia al material del medio.

En el análisis evidencia que la mayoría de los padres de familias de la institución educativa ya mencionada demuestran la prioridad al material fungible.

Esto implica al no poner en práctica con los recursos del entorno al momento de realizar los trabajos enviados a la casa por el docente. Mientras los pocos dan la cuantiosa importancia al material del medio. Esta valoración es por lo que se ejercitan los trabajos con los recursos de su propia localidad.

En esta situación los padres de familias deben enseñar a los hijos a que los recursos de la propia localidad son de suma importancia para realizar cualquier tipo de actividades de clase.

Pregunta N° 6. ¿Ud. Como padre/madre de familia de la institución educativa ayuda a elaborar huertos escolares?

Cuadro N° 22

| Alternativa | F |
|--------------------|-----------|
| Si | 0 |
| No | 10 |

Fuente: Estudiantes de la Escuela "Sin Nombre Colinas de Dios"

Elaborado por: Carmen Punina y Hugo Pilatasig

ANÁLISIS E INTERPRETACIÓN

Los 10 padres de familias encuestados de la escuela “Sin Nombre Colinas de Dios” señalan que en la institución donde sus hijos educan no existen huertos escolares.

La mayoría de los padres de familias de la dicha institución educativa señalan que donde sus hijos educan no se han cumplido con las actividades prácticas.

Muchos padres de familia indican que no existen los huertos escolares por lo que el docente no se ha preocupado en realizar actividades prácticas conjuntamente con los educandos; es por la razón en el cual los padres de familia también no se ha echado la mano en ayudar a realizar los trabajos ya mencionados.

La dicha situación conmovida se puede ejecutar dialogando y analizando conjuntamente con el docente, los padres de familia y los estudiantes. Ya que el trabajo en el campo puede ayudar muchísimo a que los estudiantes sean emprendedores de hacer prácticas de cualquier especies.

Pregunta N° 7. ¿Cree Ud. que en el centro educativo “Colinas de Dios” practican la interculturalidad?

Cuadro N° 23

| Alternativa | F |
|--------------------|----------|
| Si | 7 |
| No | 3 |

Fuente: Estudiantes de la Escuela "Sin Nombre Colinas de Dios"

Elaborado por: Carmen Punina y Hugo Pilatasig

ANÁLISIS E INTERPRETACIÓN

Siete de los padres de familia encuestados creen que en el centro educativo “Sin Nombre Colinas de Dios” sí practican la interculturalidad, de todas maneras 3 padres de familia de la población consultada mencionan que no se practica.

En el centro educativo “Sin Nombre Colinas de Dios” se practican la interculturalidad de acuerdo al criterio emitido por la mayoría de la población investigada. Realizando actos culturales, preparando comidas típicas, realizando costumbres tradicionales y otros. Mientras los pocos pobladores muestran que no practican la cultura completa del pueblo, realizan las costumbres tradicionales pero con algunos cambios culturales agregando algunas costumbres de las culturas de otros pueblos.

En el detalle señalan que las costumbres y algunos actos culturales que se realizan no son completamente del pueblo. Al respecto es necesario renovarse y mantener viva la propia cultura de la residencia.

Pregunta N° 8. Ud. Como padre/madre de familia ¿está de acuerdo que sus hijos vistan con la vestimenta tradicional de su localidad?

Cuadro N° 24

| Alternativa | F |
|--------------------|-----------|
| Si | 10 |
| No | 0 |

Fuente: Estudiantes de la Escuela "Sin Nombre Colinas de Dios"

Elaborado por: Carmen Punina y Hugo Pilatasig

ANÁLISIS E INTERPRETACIÓN

Todos los padres de familia encuestados de la dicha institución, mencionan que están de acuerdo que sus hijos vistan con la vestimenta tradicional de su localidad.

En el análisis demuestra que la mayoría de los padres de familia evidencian que sí están de acuerdo con el mantenimiento de la vestimenta tradicional de la localidad donde ellos residen.

El rescate y el mantenimiento de la vestimenta tradicional de la comunidad Colina de Dios es con el objetivo de conservar viva la identidad cultural; el vestido tradicional de la comunidad ayuda a reconocer a las personas que son de cada uno de los pueblos y nacionalidades pertinentes.

Pregunta N° 9. ¿Ud. Participa en la institución cuando realizan eventos culturales?

Cuadro N° 25

| Alternativa | F |
|--------------------|----------|
| Si | 8 |
| No | 2 |

Fuente: Estudiantes de la Escuela "Sin Nombre Colinas de Dios"

Elaborado por: Carmen Punina y Hugo Pilatasig

ANÁLISIS E INTERPRETACIÓN

Ocho de los padres de familia encuestados opinan que sí participan en la institución cuando realizan eventos culturales, mientras que 2 indican que no lo hacen.

La mayoría de los padres de familia se involucra en las actividades culturales de la escuela, situación que debe ser aprovechada por las autoridades. Esta participación involucrada es por un apoyo a la institución educativa y la familiarización entre los docentes, los niños y la sociedad, así formando la educación intercultural.

Mientras que pocos padres de familias ven el quemeimportismo y algunos por el trabajo que están fuera del pueblo que no se puede asistir a la participación en la institución educativa. Al respecto sería que todos los padres de familias den la prioridad de participar en los eventos culturales que realiza la institución educativa.

Pregunta N° 10. Ud. Como padre/madre de familia ¿con qué productos prepara la alimentación para sus hijos?

Cuadro N° 26

| Alternativa | F |
|-----------------------------------|-----------|
| Productos de la zona | 10 |
| Productos industrializados | 0 |

Fuente: Estudiantes de la Escuela "Sin Nombre Colinas de Dios"

Elaborado por: Carmen Punina y Hugo Pilatasig

ANÁLISIS E INTERPRETACIÓN

Todos los padres de familias encuestados de la escuela “Sin Nombre Colinas de Dios” mencionan que en la casita preparan alimentación balanceada nutritiva con los productos de la zona.

La totalidad de los pobladores de la comunidad Colina de Dios dan la cuantiosa importancia a los productos andinos de la zona. En este caso los productos cultivados en la propia localidad, es una fuente de vida, que al alimentar la alimentación nutritiva recibe una energía positiva para la buena salud de la familia y el sustento para el trabajo en el campo. Además los niños demuestran la inteligencia en el ámbito escolar tanto en los aprendizajes pedagógicos como también en los juegos deportivos.

La sociedad de la comunidad deben sustentar el rescate de los productos andinos de la zona acogiendo la preparación eficiente de los ancestros así poder promover la interculturalización.

Pregunta N° 11. Cree Ud. ¿Que la participación en la comunidad es importante?

Cuadro N° 27

| Alternativa | F |
|--------------------|-----------|
| Si | 10 |
| No | 0 |

Fuente: Estudiantes de la Escuela "Sin Nombre Colinas de Dios"

Elaborado por: Carmen Punina y Hugo Pilatasig

ANÁLISIS E INTERPRETACIÓN

Los 10 padres de familia encuestados de la escuela “Sin Nombre Colinas de Dios” creen que la participación en la comunidad sí es importante.

El análisis muestra que los comuneros ven a la participación en su comunidad como una faceta de su vida en la que deben involucrarse activamente.

La participación en la comunidad muestra un camino en donde los niños, jóvenes, mayores entre otras innovan una organización comunal conjuntamente con los comuneros. Mediante ello se puede marcar la experiencia de ser un líder comunitario e intercultural; con la participación en la comunidad se le conoce la unión de la sociedad, la ejecución del trabajo comunitario y también la elaboración de los proyectos comunitarios, proyectos pecuarios, proyectos alimenticios, proyectos institucionales, etc. para el mejoramiento de la comunidad y de la institución educativa.

Resumen general de la encuesta aplicada a los Padres de Familia

El 10 de los padres de familia de la institución mencionan que si están de acuerdo en que sus hijos vistan con la vestimenta tradicional de su localidad. La vestimenta tradicional o autóctona es un aspecto importante de la identidad cultural, esta manifiesta de por sí la pertenencia a una nacionalidad indígena, además expresa el arte y las necesidades concretas que tienen las personas que usan ese tipo de vestimenta.

El 10 de los padres de familia constatan que sus hijos en la casa se comunican más en español que en kichwa, esto es muy interesante ya que la mayoría de padres hablan generalmente en kichwa y es de suponer que los progenitores, para la comunicación doméstica los usan con facilidad y predilección, pero sí los chicos usan más el español, puede darse una falta de comprensión entre hijos y padres, pudiendo incurrir en dificultades familiares futuras.

El 7 de los padres de familia creen que en el centro educativo “Sin Nombre Colinas de Dios” si practican la interculturalidad, esta respuesta es muy alentadora y nos compromete más a que el 100% de los padres, no solo crea, sino que verdaderamente practique y ayude a sus hijos a practicar la interculturalidad en la escuela y en la casa para poder también vivir en una sociedad intercultural.

El 5 de los padres de familia prefieren que sus hijos se eduquen en español, un 3 quisiera que se eduquen en kichwa y un 2 lo preferiría en inglés. De aquí podríamos rescatar el deseo de que los niños fueran educados en varios idiomas, con una preferencia obvia por los idiomas autóctonos.

El 8 de los padres de familia opina que si participan en la institución cuando realizan eventos culturales, este es un buen ejemplo para los niños que estudian en esta escuela, ya que mirando la participación de sus padres, ellos

también intentan dar lo mejor de sí, y pueden sentir orgullosos de mirar a sus padres colaborar y desempeñarse de la mejor manera.

El 6 de la población investigada indica que a veces es importante el idioma kichwa, esto está en línea con lo que muchas veces se piensa del kichwa como idioma, que solo lo hablan los indios o los del monte, en cierto sentido se lo desprecia. Esto también es asimilado por las personas que lo hablan y se preferiría hablar más en español para poder tener el mismo trato que se tiene con los mestizos. Esta especie de racismo es bueno irlo eliminando por medio de la educación intercultural.

4.7. Encuesta dirigida a los docentes de la Escuela "Sin nombre Colinas de Dios"

Pregunta N° 1. ¿Cree Ud. que es importante enseñar el idioma kichwa?

Cuadro N° 28

| Alternativa | F |
|--------------------|----------|
| Si | 5 |
| No | 0 |

Fuente: Estudiantes de la Escuela "Sin Nombre Colinas de Dios"

Elaborado por: Carmen Punina y Hugo Pilatasig

ANÁLISIS E INTERPRETACIÓN

Los 5 docentes encuestados señalan que si es importante enseñar en el idioma kichwa.

Por consiguiente, la totalidad de los maestros manifiestan la importancia de conservar el idioma kichwa en la enseñanza. Los docentes que valoran la enseñanza en la lengua materna se ven prácticamente obligados a dominar el idioma kichwa, esto requiere preparación y práctica cotidiana del idioma. Es importante usar el idioma materno porque, en el cual, los niños han conocido las primeras realidades.

Pregunta N° 2. ¿Ud. Está de acuerdo que la comunicación en la casas debe ser en la lengua materna kichwa?

Cuadro N° 29

| Alternativa | F |
|--------------------|----------|
| Si | 5 |
| No | 0 |

Fuente: Estudiantes de la Escuela "Sin Nombre Colinas de Dios"

Elaborado por: Carmen Punina y Hugo Pilatasig

ANÁLISIS E INTERPRETACIÓN

Todos los 5 maestros encuestados opinan que la comunicación en la casa si debe girar en la lengua materna kichwa.

Es necesario promover en forma permanente en los hogares de la comunidad la comunicación en la lengua materna kichwa.

Al respecto del tema el docente pone en manifiesto que sí es posible, no solo debe girar la lengua materna si no poner en práctica varios idiomas. Para el rescate de la cultura ancestral sí es necesario que mantenga la dicha comunicación, pero para una formación intercultural deben practicar en diferentes dialectos.

Pregunta N° 3. Ud. ¿Está de acuerdo en la enseñanza en diferentes idiomas?

Cuadro N° 30

| Alternativa | F |
|--------------------|----------|
| Si | 5 |
| No | 0 |

Fuente: Estudiantes de la Escuela "Sin Nombre Colinas de Dios"

Elaborado por: Carmen Punina y Hugo Pilatasig

ANÁLISIS E INTERPRETACIÓN

Los 5 maestros encuestados sí están de acuerdo con la enseñanza en diferentes idiomas.

El análisis revela que la totalidad de los maestros están de acuerdo para una enseñanza en diferentes idiomas.

En este caso también el docente pone en manifiesto el mismo de lo anterior que la enseñanza en varios dialectos es promover la interculturalidad, y además para una buena comunicación entre los pobladores de algunas nacionalidades, ya que en nuestro país no solo cuentan personas nacionales si no existen personas internacionales o extranjeros con diferentes dialectos, es la razón por la cual que la enseñanza y aprendizaje en diferentes idiomas es de cuantiosa importancia.

Pregunta N° 4. ¿Los textos que utiliza, en qué idioma están escritos?

Cuadro N° 31

| Alternativa | F |
|-------------------------|----------|
| Español | 0 |
| Kichwa | 0 |
| Español y kichwa | 5 |

Fuente: Estudiantes de la Escuela "Sin Nombre Colinas de Dios"

Elaborado por: Carmen Punina y Hugo Pilatasig

ANÁLISIS E INTERPRETACIÓN

El 100% de los maestros encuestados que son 5, opinan que los textos que utiliza están escritos en el idioma kichwa y en español.

El análisis evidencia que la práctica educativa de la escuela “Sin Nombre Colinas de Dios” se caracteriza por la utilización de textos en los idiomas kichwa y español.

La mayoría de los educadores detallan que el sustento de la lengua materna en la dicha comunidad y en la institución educativa es por lo que los textos están escritos en dos idiomas, aunque no se practica permanentemente por el menos se comunica con dos o tres palabras en kichwa en el trayecto de clase y en otros lugares.

En este proceso las autoridades deben proveer la relación con la lectura y la traducción, para promover una educación y la comunidad intercultural.

Pregunta N° 5. ¿Ud. qué tipo de materiales didácticos utiliza, fungibles o material del medio?

Cuadro N° 32

| Alternativa | F |
|--------------------|----------|
| Fungibles | 5 |
| Del medio | 0 |

Fuente: Estudiantes de la Escuela "Sin Nombre Colinas de Dios"

Elaborado por: Carmen Punina y Hugo Pilatasig

ANÁLISIS E INTERPRETACIÓN

Los 5 docentes encuestados reconocen que el tipo de materiales didácticos utilizados en el proceso educativo se caracterizan por ser del medio.

La totalidad de los materiales utilizados es con recursos propia del entorno en el proceso de enseñanza aprendizaje.

El docente pone en aparente que para la enseñanza y aprendizaje a los niños lo más factible es con los recursos del entorno (del campo) y también un pequeño porcentaje que se da la utilidad es fungible.

En esta situación la sociedad deben dar prioridad que los recursos de la propia localidad son de suma importancia para realizar cualquier tipo de actividades de clase.

Pregunta N° 6. ¿Existen los huertos escolares en la institución educativa?

Cuadro N° 33

| Alternativa | F |
|--------------------|----------|
| Si | 0 |
| No | 5 |

Fuente: Estudiantes de la Escuela "Sin Nombre Colinas de Dios"

Elaborado por: Carmen Punina y Hugo Pilatasig

ANÁLISIS E INTERPRETACIÓN

La mayoría de los docentes de la escuela “Sin Nombre Colinas de Dios” señalan que en la institución donde labora no existen huertos escolares.

La mayoría de los docentes encuestados de la dicha institución educativa señalan que donde ellos laboran no se han cumplido con las actividades prácticas.

El docente pone en énfasis reconociendo que no se ha logrado cumplir las actividades correspondientes por el motivo del tiempo, que trabajar como maestro en la escuela unidocente no se puede cumplir en labores con horarios completos.

En respecto del tema el docente debe dar la prioridad de trabajar conjuntamente con los educandos en área de actividades prácticas, realizando algunos huertos de diferentes especies.

Ya que el trabajo en el campo es de cuantiosa importancia, para que los estudiantes sean emprendedores y creativos en relación a la agropecuaria.

Pregunta N° 7. ¿Cree Ud. que el rescate de la identidad cultural es importante?

Cuadro N° 34

| Alternativa | F |
|--------------------|----------|
| Si | 5 |
| No | 0 |

Fuente: Estudiantes de la Escuela "Sin Nombre Colinas de Dios"

Elaborado por: Carmen Punina y Hugo Pilatasig

ANÁLISIS E INTERPRETACIÓN

Todos los 5 maestros encuestados indican que el rescate de la identidad cultural sí es importante.

La totalidad de la población docente consultada reconoce la importancia de rescatar la identidad cultural.

Los docentes de la dicha institución, dan cuantiosa importancia al tema de la identidad cultural, porque la identificación del pueblo donde residen se reconoce a través de la relación social, vestimenta, saberes, y también por sus labores cotidianas. En esta forma los educadores dan a conocer la identificación de la localidad como es Colina de Dios.

Pregunta N° 8. ¿Los padres de familia de la institución educativa participan en los eventos culturales?

Cuadro N° 35

| Alternativa | F |
|--------------------|----------|
| Siempre | 5 |
| A veces | 0 |
| Nunca | 0 |

Fuente: Estudiantes de la Escuela "Sin Nombre Colinas de Dios"

Elaborado por: Carmen Punina y Hugo Pilatasig

ANÁLISIS E INTERPRETACIÓN

Los 5 maestros encuestados opinan que los padres de familia de la institución educativa siempre participan en los eventos culturales.

El análisis revela la necesidad de persistir en la organización de actividades de tipo cultural para aprovechar la participación activa de los padres de familia.

Pregunta N° 9. ¿En la institución educativa preparan una alimentación balanceada, nutritiva, con los productos de la zona?

Cuadro N° 36

| Alternativa | F |
|--------------------|----------|
| Si | 5 |
| No | 0 |

Fuente: Estudiantes de la Escuela "Sin Nombre Colinas de Dios"

Elaborado por: Carmen Punina y Hugo Pilatasig

ANÁLISIS E INTERPRETACIÓN

Los 5 docentes encuestados de la escuela “Sin Nombre Colinas de Dios” menciona que su institución sí prepara alimentación balanceada nutritiva con los productos de la zona.

La totalidad de los docentes detallan que sí preparan la alimentación nutritiva para los niños de la dicha institución educativa.

La alimentación que se prepara en la escuela, es con la colaboración de los padres de familia que envían productos desde la casa a sus hijos.

Pregunta N° 10. ¿Cree Ud. que la participación en la comunidad es importante?

Cuadro N° 37

| Alternativa | F |
|--------------------|----------|
| Si | 5 |
| No | 0 |

Fuente: Estudiantes de la Escuela "Sin Nombre Colinas de Dios"

Elaborado por: Carmen Punina y Hugo Pilatasig

ANÁLISIS E INTERPRETACIÓN

Todos los docentes investigados consideran que sí es importante la participación en la comunidad.

A partir del análisis de las respuestas vertidas se observa que el personal docente considera muy importante participar en las actividades que se realizan a nivel comunitario.

Resumen general de la encuesta aplicada a los Docentes

La mayoría de los docentes señalan que sí es importante enseñar en el idioma kichwa y reconocen que no tienen una formación profesional en la cultura y lengua kichwa, este es un aspecto interesante de la formación intercultural de los docentes, no todos están capacitados técnica ni profesionalmente para educar desde una perspectiva intercultural, es necesario el conocimiento y dominio del idioma kichwa para poder educar a niños de las nacionalidades indígenas. Sabemos y comprendemos que la interculturalidad no solamente pasa o se centra en el idioma, pero el idioma es muy importante para la transmisión y comprensión de contenidos culturales y de la identidad. Por lo tanto creemos oportuno sugerir desde ya, una preparación más adecuada de los maestros que educaran a los niños en la interculturalidad.

Indican, además, que el rescate de la identidad cultural es importante, y aquí nuevamente insistimos en que hay que conocer la identidad cultural para poder rescatarla, hay que vivirla en lo personal y en lo profesional para poder dar sentido a esta identidad cultural, valorando las otras identidades, pero viviendo la propia identidad en lo fundamental.

Los maestros están de acuerdo con la enseñanza en diferentes idiomas, que sin duda les compromete a ellos a una mejor preparación en diferentes idiomas, pero principalmente en español y kichwa.

Consideran que es importante la participación en la comunidad, en sus mingas, en sus fiestas, en sus celebraciones para poder entender y compenetrar en el entorno en que viven los niños, para de allí poder recabar información importante que luego servirá en la transmisión de los conocimientos, para poner ejemplos adecuados, para poder integrarse con los otros sujetos educativos. Por lo tanto, si los docentes participan, es claro que también los padres de familia de la institución educativa participen a su vez en los eventos culturales organizados por la institución.

Opinan además, que la comunicación en la casa debe ser en la lengua materna kichwa, que donde los niños aprenden las bases de una formación cultural, consolidan su identidad cultural e inician a vivir la interculturalidad.

Consideran que los textos que utilizan en el proceso enseñanza-aprendizaje en el aula son en los dos idiomas, que los textos que utiliza están escritos en el idioma kichwa y en español, que los métodos que aplica en el aula si han dado buenos resultados, reconocen que el tipo de materiales didácticos utilizados en el proceso educativo se caracterizan por ser del medio, reconocen que no impide el uso de la vestimenta típica de los niños/as en el aula.

Ficha de observación en el aula

| Características de los profesores | Si tiene | No tiene | Muy bueno | Bueno | Malo | Siempre | A veces |
|---|-----------------|-----------------|------------------|--------------|-------------|----------------|----------------|
| Dinámicos | X | | X | | | X | |
| Respetuosos | X | | X | | | X | |
| Puntuales | | X | | X | | | X |
| Responsables | X | | | X | | X | |
| Amables | X | | | X | | X | |
| Que planifican | | X | | X | | | X |
| Utiliza los materiales | X | | | X | | | X |
| Características de los estudiantes | | | | | | | |
| Puntuales | | X | | X | | | X |
| Respetuosos | X | | | X | | | X |
| Sociables | X | | | X | | X | |
| Dinámico | X | | X | | | X | |
| Participativo | X | | | X | | | X |

El profesor de la escuela se caracteriza por ser dinámico, respetuoso, responsable, amable. Utiliza materiales, aunque no en forma permanente, sin embargo, debe planificar.

Los estudiantes de la escuela se caracterizan por ser respetuosos, sociables, dinámicos, participativos. Sin embargo hay que mejorar en lo que se refiere a la puntualidad.

Ficha de observación por asignatura en la clase

| Observación de la clase por asignatura | Si tiene | No tiene | Excelente | Muy bueno | Bueno | Regular | Insuficiente |
|---|-----------------|-----------------|------------------|------------------|--------------|----------------|---------------------|
| Lengua y literatura | X | | | X | | | |
| Matemáticas | X | | | X | | | |
| Historia y Geografía | X | | | | X | | |
| Computación | | X | | | | | X |
| Kichwa | X | | | | X | | |
| Inglés | | X | | | | | X |
| Dibujo | X | | | X | | | |

El docente de la escuela “Sin Nombre Colinas de Dios” si tiene la Planificación, correspondiente a la asignatura de Lengua y literatura, Matemáticas, Historia y Geografía, Kichwa y Dibujo, sin embargo, en las asignaturas de Computación e Inglés no tiene la respectiva planificación. En forma similar los materiales que utiliza son del medio, muy buenos en las asignaturas de Lengua y literatura, Matemáticas, y Dibujo, mientras que en Historia y Geografía y el idioma Kichwa son buenos, mientras que en Computación e Inglés se muestran insuficientes.

En la mayoría de las asignaturas el maestro si tiene la planificación y dicha planificación es muy buena, mientras que el material es insuficiente en las asignaturas de Computación e Inglés.

Ficha de observación de los materiales educativos

| Materiales | Si tiene | No tiene | Muy bueno | Bueno | Malo | Suficiente | Insuficiente |
|----------------------|-----------------|-----------------|------------------|--------------|-------------|-------------------|---------------------|
| Didácticos | X | | | X | | | |
| Materiales del medio | X | | X | | | | |
| Textos | X | | | X | | | |
| Pupitres | X | | | | X | | |
| Canchas deportivas | X | | | X | | | |

En el proceso educativo el maestro utiliza materiales didácticos del medio, textos, los mismos que se caracterizan en forma global por ser buenos, a excepción de los pupitres que se encuentran en mal estado.

Ficha de observación de métodos

| Métodos | Si tiene | No tiene | Muy bueno | Bueno | Malo | Suficiente | Insuficiente |
|------------------|-----------------|-----------------|------------------|--------------|-------------|-------------------|---------------------|
| Método Histórico | X | | | X | | | |
| Método Lógico | X | | | X | | | |
| Método Analítico | X | | | X | | | |
| Método Sintético | X | | | X | | | |
| Método Inductivo | X | | | X | | | |
| Método Deductivo | X | | | X | | | |

| | | | | | | | |
|--------------------|---|---|--|---|--|--|---|
| Método Axiomático | | X | | | | | X |
| Método Hipotético | | X | | | | | X |
| Métodos Auxiliares | X | | | X | | | |
| Método Comprensivo | X | | | X | | | |
| Método Crítico | X | | | X | | | |

El proceso educativo se caracteriza en forma mayoritaria por el uso diverso de métodos, que en términos globales han brindado buenos resultados.

Ficha de observación de la institución

| Servicios Básicos | Si tiene | No tiene | Muy bueno | Bueno | Malo | Suficiente | Insuficiente |
|----------------------------|----------|----------|-----------|-------|------|------------|--------------|
| Energía eléctrica | X | | | X | | | |
| EDUCACIÓN | X | | | X | | | |
| Colegio | | X | | | | | |
| Escuela | X | | | X | | | |
| Jardín | X | | | X | | | |
| AGUA | X | | | X | | | |
| Potable | | X | | | | | |
| Entubada | X | | | X | | | |
| Riego | | X | | | | | |
| SERVICIO MÉDICO | | X | | | | | |
| Hospital | | X | | | | | |
| Dispensario médico | | X | | | | | |
| CAMINOS | X | | | | X | | |
| Asfaltado | | X | | | | | |
| Empedrado | | X | | | | | |
| Tierra | X | | | | X | | |
| MERCADEO | | X | | | | | |
| Mercado cerrado | | X | | | | | |
| Plaza abierta | X | | | X | | | |
| SERVICIO TELEFÓNICO | | X | | | | | |
| Automáticos | | X | | | | | |
| Télex | | X | | | | | |
| Internet | | X | | | | | |
| Fax | | X | | | | | |

La escuela “Sin Nombre Colinas de Dios” cuenta con el servicio de energía eléctrica, tiene un jardín, agua entubada, no dispone de agua potable. La comunidad carece de un hospital ni dispensario médico. Los caminos en este sector son de tierra,

por consiguiente, carece de asfaltado o empedrado. En relación al comercio no tiene un mercado cerrado sino una plaza abierta. El sector no dispone de servicio telefónico, télex, internet o fax.

Conclusiones sobre la observación directa en el aula

- El profesor de la escuela se caracteriza por ser dinámico, respetuoso, puntual, responsable, amable. Utiliza materiales tanto del medio ambiente como los creados en forma competente, aunque no en forma permanente, sin embargo, debe planificar, y es sí que es un aspecto importante, ya que la improvisación no llega a la consecución de los objetivos planteados en la educación intercultural.
- Los estudiantes de la escuela se caracterizan por ser respetuosos, sociables, dinámicos, participativos. Sin embargo hay que mejorar en lo que se refiere a la puntualidad. Tenemos unos alumnos que pueden rendir mucho, gran parte del proceso enseñanza-aprendizaje depende de ellos, son los principales actores de la escuela, por eso nos parece que están plenamente predispuestos para grandes cosas, lo que hace falta es que el docente pueda imprimir en ellos un ansia autentica por superarse.
- El docente de la escuela “Sin Nombre Colinas de Dios” sí tiene la Planificación, correspondiente a la asignatura de Lengua y literatura, Matemáticas, Historia y Geografía, Kichwa y Dibujo, sin embargo, en las asignaturas de Computación e Inglés no tiene la respectiva planificación. En forma similar los materiales didácticos que utiliza son del medio, muy buenos en las asignaturas de Lengua y literatura, Matemáticas, Dibujo, Historia y Geografía y el idioma Kichwa, mientras que en las asignaturas de Computación e Inglés se muestran insuficientes, y el docente se muestra incapaz de crear materiales didácticos para estas materias. En definitiva en la mayoría de las asignaturas el maestro si tiene la planificación y dicha planificación es muy buena, mientras que el material es insuficiente en las asignaturas de Computación e Inglés.

- En el proceso educativo el maestro utiliza materiales didácticos del medio, los textos, en lo general, se caracterizan por ser buenos, mientras que los pupitres que se encuentran en mal estado. Los alumnos necesitan un ambiente adecuado para poder aprender, lo que rodea a los alumnos debe llevar a la motivación educativa.
- El proceso educativo se caracteriza en forma mayoritaria por el uso diverso de métodos, que en términos globales han brindado buenos resultados.
- La escuela “Sin Nombre Colinas de Dios” cuenta con el servicio de energía eléctrica, tiene un jardín, agua entubada, no dispone de agua potable. La comunidad carece de un hospital ni dispensario médico, por lo tanto será necesario al menos que la escuela tenga un botiquín bien nutrido para los casos de emergencia, al igual que un docente, con los respectivos conocimientos en asistencia médica, pueda aplicarlos en casos emergentes y sepa que hacer en esos momentos. Los caminos en este sector son de tierra, por consiguiente, carece de asfaltado o empedrado. En relación al comercio no tiene un mercado cerrado sino una plaza abierta. El sector no dispone de servicio telefónico, télex, internet o fax, los alumnos se ven privados de la información global, de los conocimientos básicos en el uso del internet, esto es un atraso con respecto a los alumnos de nuestra escuela.

CONCLUSIONES

- Como uno de los aportes principales que podemos dar a la reflexión e interculturalización de la educación ecuatoriana de un Estado pluricultural y plurinacional es que la interculturalidad no solo pasa por el idioma kichwa, sino tienen que ver con la cosmovisión e identidad kichwa, con la forma de mirar y enfrentarse con la realidad desde una perspectiva kichwa.
- Los niños, especialmente los que son de una nacionalidad, y que se educan en un ambiente intercultural deben conocer primero sus raíces y afianzar las antes de conocer nuevas y foráneas culturas.
- Los educandos deben recibir la primera instrucción en su lengua materna, para luego abrirse a una nueva panorámica cultura, sea o no en otra lengua.
- Los alumnos deben recibir la educación en base a ejemplos de su propio entorno, de modo que puedan confrontarse con lo familiar, además los textos deben tener información cercana a los niños, de modo que ellos puedan identificar el texto con la realidad que los rodea y no se desorienten.
- Tanto la lengua kichwa como el idioma inglés es visto por los estudiantes, y padres de familia, situación que amerita que los estudiantes estén de acuerdo en que los textos estén escritos en diferentes idiomas.
- En relación a la identidad cultural la totalidad de la población investigada ven en la identidad cultural un mecanismo para identificarse y practicar la interculturalidad, actividad que se cumple a través del uso de la vestimenta tradicional, eventos culturales en la institución, la participación de los padres de familia y de la comunidad y de la presencia de profesores bilingües.
- La mayoría de la población investigada mantienen su identidad cultural a través del idioma, el uso de la vestimenta, la actividad que se desarrolla en la comunidad, el uso de textos escolares en dos idiomas, la danza.
- La totalidad de la población investigada piensa que la comunicación entre el docente y el estudiante en la lengua kichwa no es permanente, mientras que el idioma utilizado en los hogares es el español, por consiguiente padres e hijos no se comunican en kichwa.

- El profesor de la escuela se caracteriza por ser dinámico, respetuoso, responsable, amable. El docente de la escuela Sin Nombre Colinas de Dios si tiene la Planifica en la mayoría de las asignaturas. En el proceso educativo el maestro utiliza materiales didácticos, del medio; El proceso educativo se caracteriza en forma mayoritaria por el uso diverso de métodos. La escuela “Sin Nombre Colinas de Dios” se caracteriza por disponer de energía eléctrica, un jardín, agua entubada.
- El idioma: la lengua **kichwa** es visto tanto por los estudiantes, por los padres de familia, así como también por los docentes que es muy importante, sin embargo los padres de familia prefieren que sus hijos/as se eduquen en el idioma español.
- Una de las principales dificultades en la práctica pedagógica de la interculturalidad en los centros educativos es el desconocimiento, a más de la desvalorización que damos a las culturas ancestrales. Algunos de los principales actores de la educación no conocen ni viven la interculturalidad porque no han sido formados en ese estilo de vida.
- El idioma **inglés** es considerado por los estudiantes, por los padres de familia, así como también por los docentes que es muy importante para su formación académica, en consideración de que aprueban la enseñanza en varios idiomas.
- En cuanto a los **textos** los estudiantes están de acuerdo en que los textos estén escritos en diferentes idiomas, de acuerdo a los docentes están escritos en español y en kichwa.
- **Identidad cultural:** la totalidad de los niños/as de la escuela “Sin Nombre Colinas de Dios” ven en la identidad cultural un mecanismo para identificarse y practicar la interculturalidad, actividad que se cumple a través de eventos culturales en la institución, la participación de los padres de familia y de la comunidad.
- **Vestimenta:** la importancia de mantener la vestimenta tradicional como una forma de persistir en su identidad cultural, en este sentido el docente promueve su uso tanto en el aula como en la escuela.

- Es importante concientizar a todos los actores de la educación sobre la importancia de la interculturalidad en todos los ámbitos del quehacer social, ya que esto nos permitirá construir una sociedad más justa e inclusiva, respetando, tolerando las diferencias y buscando caminos de encuentro entre los diferentes grupos sociales que formamos un solo estado, una sola raza humana.
- La interculturalidad, según la hipótesis planteada, está siendo practicada en algunos procesos de enseñanza-aprendizaje, conforme determina la Ley de educación intercultural bilingüe y se forma alumnos con perfil intercultural, sin embargo falta mucho por hacer, es decir, nos es que no se ha conseguido nada, ni se ha iniciado a trabajar con un perfil o estilo intercultural, pero es necesario más empeño en el desarrollo del proceso intercultural, que como hemos dicho antes, no solo pasa por el uso del idioma kichwa, sino que pasar por la cosmovisión kichwa en interacción con las demás formas de vivir.

RECOMENDACIONES

- Es necesario diversificar más actividades para promover la identidad cultural a través del idioma, el uso de la vestimenta, la actividad que se desarrolla en la comunidad, el uso de textos escolares en dos idiomas, la danza.
- Se debe hacer énfasis en la comunicación entre el docente y el estudiante en el idioma kichwa, con la finalidad de crear un ambiente de afecto, confianza en el aula y en las relaciones interpersonales.
- La planificación debe realizarse en todas las asignaturas, a efectos de garantizar calidad en educación.
- Investigar y recabar información acerca de la cosmovisión andina y aplicarla a los casos concretos y cotidianos de la vida, tanto escolar como social.
- Poner de manifiesto la importancia de tener una identidad cultural bien definida y valorarla para poder confrontarse con las demás identidades culturales que no sea ni más ni menos importantes, sino que sea complementarias en la medida que desarrollen en cada una de las personas.
- Integrar a las planificaciones escolares la relación directa con el entorno natural y social de las comunidades, de modo que el proceso enseñanza-aprendizaje se base en un profundo contacto con el entorno vital y cultural.
- Dar a los padres de familia, en especial, y a los demás actores de la educación, una seria concientización acerca de los valores tradicionales y ancestrales y la manera de aplicarlos hoy en las comunidades indígenas.
- Respetar y promover la vivencia de la identidad cultural de cada uno de los actores de la educación, en especial de los alumnos, y ayudarles a ser orgullosos de su nacionalidad, para poder reconocerse y ser reconocidos como poseedores de una rica y amplia tradición cultural.
- Practicar la crítica a los sistemas culturales foráneos que invaden nuestros ambientes escolares para poder apreciar a los que ayudan en la formación

personal y científica y poder desechar lo que simplemente limita nuestra capacidad de convivencia humana.

- Incentivar en los padres de familia el interés por el medio físico en donde sus hijos se educan e intervenir en los que se pueda, por medio del trabajo comunitario o minga, que es un aspecto importante de la cosmovisión y cultura indígena.

LISTA DE REFERENCIAS

1. AA.VV. (2001), *A buen puerto*. I Raíces, Milton Keynes, Open University.
2. ADUKANOVA E. (2006), *Cuando los renos eran gordos y felices*, En: *Pueblos Indígenas y Educación*, Nr. 58, pp. 81-84, Quito, Ediciones Abya-Yala.
3. AGUADO T. (2007), *Pedagogía Intercultural*, Madrid, Editorial Mc Graw Hill.
4. AIKMAN S. (2003), *La educación indígena en Sudamérica. Interculturalidad y bilingüismo*, Serie Lengua y Sociedad 19, Lima, Instituto de Estudios Peruanos.
5. ALEXANDER N. (2003), *Educación bilingüe: respuestas africanas a los desafíos globales*, En: *Actas del V Congreso Latinoamericano de Educación Intercultural Bilingüe. Realidad multilingüe y desafío intercultural. Ciudadanía, cultura y educación*, pp. 107-126, Lima, Pontificia Universidad Católica del Perú.
6. ANANGONÓ E. (1996), *Filosofía de la Educación Intercultural Bilingüe*, Quito, UTPL.
7. ARANGUREN G. y SÁEZ ORTEGA, P. (1998), *De la tolerancia a la interculturalidad. Un proceso educativo en torno a la diferencia*, Madrid, Anaya.
8. BARBOZA TORIBIO L. (2007), *Experiencias interculturales en la RAAN, Nicaragua. El proceso de elaboración de textos bilingües para educación intercultural bilingüe de primaria*, En: *Pueblos Indígenas y Educación*, Nr. 59, Quito, Ediciones Abya-Yala.
9. BELTREAN J. (1998), *Pueblos Indígenas y Tradiciones y Áreas Protegidas Principios, Directrices y Casos de Estudio*, Suiza.
10. COSTA BESALÚ X. (2002), *Diversidad cultural y educación*, Madrid, Ediciones Síntesis.
11. BRONFENBRENNER U. (2003), *La educación temprana orientada al aprendizaje en la cultura japonesa. Lecciones para la práctica y la investigación*, En: *Pueblos Indígenas y Educación* Nr. 53, pp. 19-40, Quito, Ediciones Abya-Yala.
12. BURBANO P., BOLÍVAR J. (2000), *La Educación con Identificación Cultural y la Experiencia de Educación Indígena en Cotopaxi*, Quito, Abya-Yala.
13. CERROLAZA Ó. (2000), *Transmisión de significados y de vocabulario en la enseñanza intercultural. Propuestas interculturales*, Madrid, Edinumen.
14. CORROTO P. (2002), *Guerra al tópico Spainisdifferent*, En: *Cambio* 16, Nº 1.614 (11/11).

15. DE LA TORRE, L. (comp. 2003), *La educación intercultural bilingüe en ámbitos urbanos*, En: Actas del V Congreso Latinoamericano de Educación Intercultural Bilingüe. Realidad multilingüe y desafío intercultural. Ciudadanía, cultura y educación, pp. 347-358, Lima, Pontificia Universidad Católica del Perú.
16. DIETSCHY-SCHEITERLE A. (1989), *Las ciencias naturales en la educación bilingüe: el caso de Puno. Proyecto Experimental de Educación Bilingüe-Puno*, Lima, Sociedad Alemana de Cooperación Técnica.
17. MARTÍNEZ, C. (1994), *La educación como identificación cultural y la experiencia de educación indígena en cotopaxi*, Quito, Ediciones Abya-Yala.
18. SÁNCHEZ P. (1991), *Educación y Bilingüismo*, Estudios y Análisis 1, Edición Centro Andino de Acción Pupilar.
19. DURÁN, T. (2002), *Quincemundos: cuentos interculturales para la escuela*, Barcelona, Graó.
20. DÜRR M. (2004), *Escuchemos y leamos nuestro idioma. Textos en lengua k'iche, mam y tz'utujil*, Versión multimedia: Michael Dürr, Proyecto de Educación Maya Bilingüe Intercultural (PEMBI), Berlin, Cooperación Alemana al Desarrollo.
21. ELSCHENBROICH D. (2002), *Weltwissen der siebenjährigen. Wie Kinder die Welt entdecken können*, Berlin, Goldmann Verlag. Traducción al español: *Estudio de experiencias de impacto en la calidad de la educación intercultural bilingüe. Informe de Perú*. Realizado por Virginia Zavala, Ana María Robles, Lucy Trapnell, Roberto Alteridad.
22. FABARA E. (2006), *Los Procesos de Innovación Educativa*, Quito.
23. FREIRE P. (1984), *La importancia de leer y el proceso de liberación*, México, Siglo XXI.
24. FREIRE P. (1968), *Pedagogía del Oprimido*, México, Siglo XXI editores.
25. GARCÉS V. F. (2006), *La EIB en Ecuador*, En: LÓPEZ L. E. y ROJAS C. (ed.), *La EIB en América Latina bajo examen*, Banco Mundial, Deutsche Gesellschaft für Technische Zusammenarbeit, GTZ, GmbH, La Paz, Plural editores.
26. GARCÍA CASTAÑO F. J. y BARRAGÁN R. UIZ-MATAS, C. (200), “*Sociedad multicultural e interculturalismo versus inmigración extranjera: aportaciones teóricas para el debate*”, en Documentación Social n° 121: *El desafío de las migraciones*.
27. GUERRERO P. (2002), *La Cultura*, Quito, Ediciones Abya-Yala.

28. GUTIÉRREZ H. (1993), *Los Elementos de la Investigación*, Bogotá, Editorial El Búho.
29. HARF R. (1995), *Poniendo la planificación sobre el tapete*, Buenos Aires, Centro de formación constructivista.
30. HOPENHAYN M. (1994), *Ni apocalípticos ni integrados*, México, FCE.
31. LANDOLFI H. (2004), *Los Valores humanos*, Valladolid, Deliberes.
32. IGLESIAS I. y PRIETO M. (2008), *A toda página (taller de prensa para una enseñanza creativa del español mediante tareas)*, Madrid, Edinumen.
33. JURADO C. (1993), *Didáctica de la matemática en educación primaria intercultural bilingüe*, Quito, Ediciones Abya-Yala – Proyecto EBI.
34. KASTEN E. (2005), *Nota introductoria a las historias de las autoras evenas*, En: *Pueblos Indígenas y Educación*, Nr. 58: pp. 88-90, Quito, Ediciones Abya-Yala – Sociedad Alemana de Cooperación al Desarrollo.
35. KIPERSAIN P. (1997), *Planificación por proyectos*, Buenos Aires, Ed. Independencia.
36. KOERKOVA L. (2006), *Cuando hablábamos nuestra lengua*, En: *Pueblos Indígenas y Educación*, Nr. 58: pp. 85-87, Quito, Ediciones Abya-Yala – Sociedad Alemana de Cooperación al Desarrollo.
37. KRAMSCH C. (1998): “*El privilegio del hablante intercultural*”, en BYRAM M. y FLEMING, M. (eds.): *Perspectivas interculturales en el aprendizaje de idiomas. Enfoques a través del teatro y la etnografía*, Cambridge, Cambridge University Press, Cambridge.
38. KUMMELS I. (2003), *Un vistazo en la vida cotidiana de los niños rarámuri. Autonomía a pequeña escala en la región Tarahumara, México*, En: *Pueblos Indígenas y Educación* Nr. 52: pp. 65-88, Quito, Ediciones Abya-Yala – Sociedad Alemana de Cooperación al Desarrollo.
39. LARA S. (1991), *Sexismo e identidad de género*, En: *Alteridades*, Año 1, num. 2, UAM, Iztapalapa.
40. BRETZ L., DVORAK T. y KIRSCHNER C. (1987), *Pasajes (libro de actividades)*, Nueva York, Random House.
41. LÓPEZ L. y KÜPER W. (2002), *La Educación Intercultural Bilingüe en América Latina. Balance y perspectivas*, En: *Informe Educativo* Nr. 94. Cooperación Alemana al Desarrollo, Sección 4316, Eschborn, Deutsche Gesellschaft für Technische Zusammenarbeit (GTZ) GmbH.

42. LORENZO - ZAMORANO S. (2003), *Materiales multiculturales en el aula de español: recorrido crítico. El español, lengua del mestizaje y la interculturalidad. Actas del XIII Congreso Internacional de ASELE (Murcia, 2-5/10/02)*, Murcia, Servicio de Publicaciones de la Universidad de Murcia.
43. MARTÍN PERIS E. (1993), *El perfil del profesor de español como lengua extranjera: necesidades y tendencias*, En: MIQUEL L. y SANS (eds.), *Didáctica del Español como Lengua Extranjera*, Madrid, Fundación Actilibre.
44. MATURANA M. (1997), *Identidad, interculturalidad, mestizaje y diversidad cultural*, (Doc. Html).
45. MENDO J. (2009), *Educación e Identidad Cultural*, Lima.
46. MORA NÚÑEZ D. y GUTIÉRREZ COLINDRES P., *La educación intercultural bilingüe en Nicaragua: desafío y perspectiva*, En: *Pueblos Indígenas y Educación*, Nr. 56, pp.77-84, Quito, Abya-Yala – GTZ.
47. MORA G. (1997), *Valores Humanos*, Guayaquil, Ed. Pedagógica.
48. MORÁN C. (2002), *“Pautas para gestionar la diversidad de alumnos”*, En: *El País* (9/12), Madrid.
49. MOSEIB (1993), *Modelo del Sistema de Educación Intercultural Bilingüe, por el desarrollo de las lenguas y culturas en el Ecuador*, Quito.
50. NUCINKIS N. (2006), *La EIB en Bolivia*, En: LÓPEZ L. y ROJAS C. (ed.), *La EIB en América Latina bajo examen*, Banco Mundial, Deutsche Gesellschaft für Technische Zusammenarbeit, La Paz, GmbH Plural editores.
51. OLIVERAS, Á. (2000), *Hacia la competencia intercultural en el aprendizaje de una lengua extranjera*, Madrid, Edinumen.
52. PACHECO, R. (1996), *La ciudadanía intercultural como Objetivo de una educación democrática Radicalizada*, Valparaíso.
53. PROFARS (2001), *Praxis Educativa PROFARS. Cuaderno para el Educador # 3*, Universidad Rafael Landívar, Guatemala.
54. RAMIREZ M. (1997), *Identidad, identidad nacional y minorías nacionales*, (Doc Html).
55. ROCA L. (1985), *La otra historia*, Lima.
56. ROCKWELL, E., MERCADO R., MUÑOZ H., PELLICIER D., QUIROZ R. (1988), *Educación Bilingüe y realidad escolar. Un estudio en escuelas primarias andinas*, Lima, Ediciones Rosario Rey de Castro.

57. ROIG A. (1994), *El pensamiento latinoamericano y su aventura*, Buenos Aires, Centro Editor de América Latina S.A.
58. ROJAS M. (1994), *El problema actual de la identidad cultural de América Latina y la vigencia de la solución martiana*, Bogotá, Ediciones de la Universidad INCCA de Colombia.
59. CONEJO A. (2006), *Pedagogía Intercultural Bilingüe. Seminario Fin de Carrera*, Quito, Edición UPS.
60. RUBIO F. (2007), *La educación bilingüe en Guatemala*, En: LÓPEZ L. y ROJAS C. (ed.), *La EIB en América Latina bajo examen*, La Paz, Banco Mundial, Deutsche Gesellschaft für Technische Zusammenarbeit, Plural editores.
61. SANTA CRUZ G. y EDO L. (2005), *Reflexiones críticas en torno a la formación ciudadana en la institución escolar*, Chile, Documento PIIIE.
62. TERRÉN E., *Educación democrática y ciudadanía multicultural: el Reaprendizaje de la convivencia*, en: www.revistapraxis.cl.
63. DE LA TORRES L. (1998), *Experiencias de Educación Intercultural Bilingüe en Latinoamericana*, Quito, Edición Abya-Yala.
64. TRAPNELL L. y NEIRA E. (2006), *La EIB en el Perú*, En: LÓPEZ L. y ROJAS C. (ed.), *La EIB en América Latina bajo examen*, Banco Mundial, Deutsche Gesellschaft für Technische Zusammenarbeit, La Paz, GmbH Plural editores.
65. TUBINO F. (2005), *Lineamientos para el tratamiento de la interculturalidad en el sistema educativo peruano. Documento de trabajo elaborado con el apoyo de Roberto Zariquiey*, Lima.
66. VALENCIA W. (2008), *La Práctica Pedagógica: un espacio de reflexión*, Medellín.
67. VALIENTE CATTER T. (1987), *Historia oficial, historia local y educación bilingüe*, En: Allpanchis, Nrs. 29/30, Año XIX. Lengua, Nación y Mundo Andino, Instituto Pastoral Andina, Cusco.
68. VALIENTE CATTER T. (1993), *Didáctica de la ciencia de la vida en la educación primaria intercultural bilingüe*, En: Serie pedagógica y didáctica 11, Quito, Ediciones Abya-Yala - Proyecto EIB (Educación Bilingüe Intercultural).
69. VALIENTE, T. y QUISPE E., *Interculturalidad y vida cotidiana*. En: VALIENTE, T. y TUBINO, T. (2003), *La irritable levedad de la educación intercultural bilingüe en los Pueblos Indígenas y la Educación*, Nr. 53, pp. 81-106, Quito, Ediciones Abya-Yala - Sociedad Alemana de Cooperación al Desarrollo.

70. AA. VV. (2004), *Revista de Informática Educativa y Medios Audiovisuales*. Vol. 1(1), Argentina.
71. VENTSEL A. y DUDECK S., *¿Necesitan los Khanty un currículo Khanty? Conceptos indígenas de la educación escolar*, En: *Pueblos Indígenas y Educación* Nr. 49-50: pp. 87-98, Ediciones Abya-Yala - Sociedad Alemana de Cooperación al Desarrollo, Quito.
72. WHITE, I. y THOMPSON D. (2003), *Había una vez en Australia... Niños de una época soñada*. En: *Pueblos Indígenas y Educación*, Nr. 53, pp. 63-76, Quito, Ediciones Abya-Yala, Sociedad Alemana de Cooperación al Desarrollo.
73. XUXO YAPUCHURA M. (2004), *La asociación de migrantes como mecanismo de adaptación. El caso de unicachinosaymaras de Puno, Perú*, En: *Pueblos Indígenas y Educación*, Nr. 58: pp. 71-80, Quito, Ediciones Abya-Yala - Sociedad Alemana de Cooperación al Desarrollo.
74. YÁNEZ DEL POZO J. (1988), *Socialización Indígena entre los quichuas del Norte andino. Continuidad indígena y aprendizaje comunitario*, En: Informe de trabajo presentado al Proyecto de Educación Bilingüe Intercultural, Quito.
75. <http://langcent.man.ac.uk/flp/tandem.htm>
76. <http://www.futuex.com/mantenimiento/fich/39638918638.pdf>
77. IGLESIAS CASAL I. (200), *Diversidad cultural en el aula de E/LE: la interculturalidad como desafío y como provocación*”, www.ucm.es/info/especulo/ele/intercul.html
78. MORENO GARCÍA C. (2002), *Conocerse para respetarse. Lengua y cultura, ¿elementos integradores?*, www.ucm.es/info/especulo/ele/moreno.html.
79. www.taringa.net/.../La-Entrevista-_definición-
80. www.larrea.edu.mx/padres/escuela/.
81. www.portaldeencuestas.com/que-es-una-encuesta.php.