

**UNIVERSIDAD POLITÉCNICA SALESIANA  
SEDE QUITO**

**CARRERA:  
EDUCACIÓN INTERCULTURAL BILINGÜE**

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

**TEMA:  
LA PROFESIONALIZACIÓN DE DOCENTES INTERCULTURALES  
BILINGÜES Y SU INCIDENCIA EN EL ÁMBITO EDUCATIVO. ESTUDIO DEL  
CASO EN LAS PARROQUIAS SAN FRANCISCO, SAGRARIO, IMANTAG Y  
QUIROGA DEL CANTÓN COTACACHI, PROVINCIA DE IMBABURA.**

**AUTORA:  
MARÍA ALEXANDRA ALTA CABEZAS**

**DIRECTORA:  
DIANA YANETH ÁVILA CAMARGO**

**Quito, marzo del 2015**

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

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

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

Quito, marzo del 2015

---

María Alexandra Alta Cabezas  
1003519368

## **DEDICATORIA**

La presente investigación está dedicada a mis padres Rosita Cabezas y Alfonso Alta por haberme dado la vida y a mis hermanas Virginia, Luzmilia, Rosita y a mi hermano Ernesto quienes me enseñaron que con esfuerzo y dedicación podemos vencer todos los obstáculos que se presentan en el camino para alcanzar nuestros sueños, por haberme brindado apoyo incondicional en el desarrollo y culminación de esta etapa tan importante de mi vida.

A mi esposo Ernesto y mi hijo Mallky por su paciencia y comprensión ya que ellos son la inspiración para seguir avanzando en mi vida profesional.

## **AGRADECIMIENTO**

A todos los docentes Interculturales Bilingües graduados del Centro de Apoyo Otavalo que hicieron parte de esta investigación así como a las diferentes instituciones educativas por toda su colaboración y a la Universidad Politécnica Salesiana por haberme dado la oportunidad de realizar mi carrera universitaria.

Agradezco de manera muy especial a mi directora de tesis Diana Ávila que con su experiencia y conocimiento me han guiado a lo largo de la realización del presente trabajo de titulación.

## ÍNDICE

<b>INTRODUCCIÓN</b> .....	1
<b>CAPÍTULO 1</b> .....	4
<b>LA EDUCACIÓN INTERCULTURAL BILINGÜE EN EL ECUADOR</b> .....	4
1.1 Historia de la Educación Intercultural Bilingüe en Ecuador.....	6
1.2 Formalización de la Educación Intercultural Bilingüe.....	14
1.3 Ley Orgánica de Educación Intercultural Bilingüe.....	16
1.4 Reforma y Fortalecimiento Curricular del Ecuador.....	18
1.5 Experiencia de Educación Intercultural en América Latina. ....	21
1.5.1 Educación Intercultural Bilingüe en México.....	22
1.5.2 Educación Intercultural Bilingüe en Nicaragua .....	23
1.5.3 Educación Intercultural Bilingüe en Guatemala.....	25
1.5.4 Educación Intercultural Bilingüe en Venezuela.....	27
1.5.5 Educación Intercultural Bilingüe en Colombia .....	28
1.5.6 Educación Intercultural Bilingüe en Perú.....	30
1.5.7 Educación Intercultural Bilingüe en Bolivia .....	32
1.6 Desafíos y retos de la Educación Intercultural Bilingüe .....	34
1.7 Los Salesianos en la Educación Intercultural Bilingüe del Ecuador.....	37
<b>CAPÍTULO 2</b> .....	40
<b>HISTORIA DE LA CARRERA DE EDUCACIÓN INTERCULTURAL BILINGÜE DE LA UNIVERSIDAD POLITÉCNICA SALESIANA</b> .....	40
2.1 Diseño de programas para los pueblos indígenas .....	43
2.2 Programa Académico Cotopaxi .....	44
2.3 Malla curricular de la carrera de EIB mención de Docencia Básica.....	49
2.3.1 Lengua, Cultura y Pedagogía .....	53
2.4 Expansión de Centros de Apoyo de EIB a nivel Nacional.....	55
2.4.1 Centro de Apoyo Latacunga.....	56
2.4.2 Centro de Apoyo Cayambe .....	57
2.4.3 Centro de Apoyo Wasakentza .....	58
2.4.4 Centro de Apoyo Simiatug.....	59
2.4.5 Centro de Apoyo Riobamba.....	59
2.5 Centro de Apoyo Otavalo.....	60
2.5.1 Datos generales de la ciudad de Otavalo.....	62

2.5.2	Promociones de docentes de EIB del Centro de Apoyo Otavalo .....	62
<b>CAPÍTULO 3.....</b>		<b>66</b>
<b>INVESTIGACIÓN DE CASO EN LAS PARROQUIAS IMANTAG, SAGRARIO, SAN FRANCISCO Y QUIROGA DEL CANTÓN COTACACHI, PROVINCIA DE IMBABURA .....</b>		<b>66</b>
3.1	Características del Cantón Cotacachi.....	66
3.2	Datos generales de las Parroquias .....	67
3.2.1	Parroquia Imantag .....	67
3.2.2	Parroquia Sagrario.....	68
3.2.3	Parroquia San Francisco.....	68
3.2.4	Parroquia Quiroga .....	69
3.3	Docentes graduados del Centro de Apoyo Otavalo .....	69
3.4	Escuelas para el Estudio de Caso.....	70
3.5	Identidad cultural de la población estudiantil .....	72
3.6	Percepción sobre docentes de EIB dentro de las Instituciones Educativas.....	74
3.6.1	Directivos .....	74
3.6.2	Padres de familia .....	77
3.6.3	Estudiantes.....	84
3.7	Logros y dificultades que han tenido los docentes de EIB .....	88
<b>CONCLUSIONES.....</b>		<b>93</b>
<b>RECOMENDACIONES.....</b>		<b>95</b>
<b>LISTA DE REFERENCIAS .....</b>		<b>96</b>
<b>ANEXOS .....</b>		<b>102</b>

## ÍNDICE DE TABLAS

Tabla 1 Malla Curricular de la Carrera de Educación Intercultural Bilingüe .....	49
Tabla 2. Entrevistas de docentes de la Universidad Politécnica Salesiana .....	51
Tabla 3. Estudiantes matriculados Centro de Apoyo Otavalo entre 2003-2008 .....	63
Tabla 4. Graduados centro de Apoyo Otavalo entre 2008-2014.....	63
Tabla 5. Instituciones Educativas para el Estudio de Caso.....	71

## ÍNDICE DE FIGURAS

Figura 1. Identidad Cultural de los docentes.....	70
Figura 2. Experiencia laboral de los docentes.....	70
Figura 3. Identidad Cultural de los estudiantes.....	73
Figura 4. Fortalecimiento identidad cultural dentro de la institución. ....	78
Figura 5. Idioma utilizado dentro de las clases. ....	79
Figura 6. Nivel Académico de los docentes Interculturales Bilingües. ....	80
Figura 7. La educación corresponde a las necesidades culturales de los estudiantes. ...	81
Figura 8. Identidad cultural de los docentes Interculturales Bilingües. ....	82
Figura 9. Preparación Académica de los Estudiantes .....	83
Figura 10. Idioma utilizado dentro de clases. ....	84
Figura 11. Aprendizaje sobre costumbres y tradiciones comunitarias.....	85
Figura 12. Uso de materiales didácticos en el aula .....	85
Figura 13. Participación en las actividades comunitarias .....	86
Figura 14. Planificación Curricular.....	87
Figura 15. Reconocimiento de los lugares sagrados .....	87
Figura 16. Factores que incentivaron para la elección de la carrera .....	88
Figura 17. Fortalecimiento de la EIB.....	89
Figura 18. Logros de docentes Interculturales Bilingües.....	90
Figura 19. Principales dificultades docentes IB.....	91

## ÍNDICE DE ANEXOS

Anexo 1. Invitación Jornada Académica Mushuk Nina.....	102
Anexo 2. Publicación de la Jornada Académica .....	103
Anexo 3. Cuestionario de entrevistas a los actores educativos de la UPS .....	104

## **RESUMEN**

El presente trabajo de titulación es el resultado de un espacio de dialogo con diferentes actores de la Universidad Politécnica Salesiana (UPS) y con diez docentes que se han graduado de la carrera de Educación Intercultural Bilingüe de esta misma universidad, donde se analiza la profesionalización de docentes Interculturales Bilingües y su incidencia en el ámbito educativo.

Dentro de esta investigación presentamos en su primera parte la educación intercultural bilingüe (EIB) en el Ecuador a través de la historia, bases constitucionales que amparan la EIB en el Ecuador y una breve descripción de experiencias de EIB en siete países de América Latina, además los principales retos y desafíos de la misma.

En el segundo capítulo tenemos las bases históricas de la Carrera de Educación Intercultural Bilingüe de la UPS, objetivos, fines y malla curricular de la carrera, descripción de los cinco centros de apoyo a nivel del Ecuador, de manera especial el Centro de Apoyo Otavalo.

En el tercer capítulo se encuentra la recopilación de datos sobre diferentes promociones de estudiantes que se han graduado del Centro de Apoyo Otavalo, una descripción de las parroquias San Francisco, Sagrario, Imantag y Quiroga del cantón Cotacachi y análisis de entrevistas y encuestas realizadas a los directivos, padres de familia, estudiantes y a los docentes IB, por ultimo tenemos logros y dificultades de los mismo en el ámbito educativo.

## **ABSTRACT**

This work degree is the result of a space for dialogue with different actors of the Salesian Polytechnic University ( UPS ) and ten teachers who have graduated Career Intercultural Bilingual Education of the same university, where the professionalization of analyzes Intercultural Bilingual teachers and their impact on education.

Within this research presented in the first part intercultural bilingual education (EIB ) in Ecuador through history, constitutional foundations that support the EIB in Ecuador and a brief description of EIB experiences in seven countries in Latin America, and the major issues and challenges of it.

In the second chapter we have the historical background of the School of Intercultural Bilingual Education UPS , goals, objectives and curriculum of the race, description of the five support centers Ecuador level , especially Otavalo Support Center .

The third chapter is the collection of data on different cohorts of students who have graduated Support Center Otavalo, a description of the parishes San Francisco, Sagrario , Imantag and Quiroga of Cotacachi and analysis of interviews and surveys of managers , parents , students and IB teachers, finally we have successes and difficulties of the same in education .

## INTRODUCCIÓN

La presente investigación trata del estudio de la profesionalización de docentes Interculturales Bilingües y su incidencia en el ámbito educativo en las parroquias San Francisco, El Sagrario, Imantag y Quiroga del cantón Cotacachi.

La Universidad Politécnica Salesiana (UPS) a través del Centro de Apoyo Otavalo desde el año 2003 oferta la carrera de Educación Intercultural Bilingüe, producto de ello se han graduado siete promociones hasta el 2014, obteniendo el título de Licenciados en Docencia Básica Intercultural Bilingüe, a partir de este antecedente nace el interés por indagar sobre el trabajo y el grado de incidencia del docente intercultural bilingüe en el campo educativo después de su profesionalización.

El objetivo principal de esta investigación es revitalizar el trabajo del docente intercultural bilingüe en la actualidad, de acuerdo a los diferentes contextos donde se desenvuelven. Porque sabemos que no todos están ejerciendo su profesión y de los que sí lo ejercen quisimos conocer los aportes que han realizado en el ámbito educativo, las dificultades que han identificado para el fortalecimiento de la EIB y las propuestas que mantiene a partir de su experiencia.

Dentro del marco metodológico se aplicó un método descriptivo derivado del enfoque cualitativo, la cual consistió en evaluar ciertas características de la Educación Intercultural Bilingüe en el Ecuador, los fines y objetivos en base a las que se sustenta la Carrera de EIB, malla curricular y los centros de formación que ofertan esta carrera, esta descripción nos permitió relacionar variables y posteriormente realizar un análisis con la situación actual de los docentes; tenemos el enfoque mixto entre el enfoque cuantitativo y cualitativo, estos dos procesos de investigación permitieron formular las distintas preguntas de investigación y posteriormente cuantificar y generalizar los resultados mediante muestras representativas, llevándonos a realizar un análisis estadístico de los resultados obtenidos.

Además de los enfoques están también las técnicas utilizadas para la recolección de estos datos, primeramente tenemos las encuestas diseñadas con preguntas cerradas y abiertas aplicadas a diez actores educativos de la UPS, a seis directores de las instituciones educativas, a 45 padres de familia y 45 estudiantes que nos permitieron conocer los distintos criterios que mantiene sobre los docentes de este estudio. Como segunda técnica tenemos la aplicación de entrevistas formuladas con cuestionarios elaborados con anticipación dirigidas exclusivamente a los diez docentes Interculturales Bilingües que son parte de nuestra investigación, estas permitieron conocer de manera más amplia los puntos de vista de estos docentes acerca de la formación que recibieron, sus logros y dificultades a nivel personal y profesional; además en la visita que se realiza a dichos docentes se aplica la técnica de observación de los distintos contextos donde se desenvuelven y la realización de anotaciones de campo de distintos acontecimientos considerados importantes.

Conjuntamente con toda la metodología ya mencionada nos llevaron a organizar un conversatorio con personas vinculadas a las prácticas pedagógicas comunitarias, los profesionales interculturales bilingües y algunos docentes de dicha carrera de la Universidad Politécnica Salesiana, con el propósito de discutir sobre las problemáticas arriba planteadas e intercambiar experiencias a través del dialogo, gracias a toda la metodología utilizada se logró recolectar valiosa información que está presente en el desarrollo de los tres capítulos del presente trabajo de titulación.

En el primer capítulo abordamos la Educación Intercultural Bilingüe en el Ecuador a través de la historia, las bases constitucionales que lo amparan y experiencias en América Latina como acontecimientos fundamentales en el desarrollo de la EIB, llegando a comprender que a pesar de del tiempo los pueblos indígenas seguimos luchando con las barrera políticas, económicas y sociales por el fortalecimiento de la interculturalidad respetando la pluriculturalidad del Ecuador.

En el segundo capítulo se analiza la historia de la Carrera de Educación Intercultural de la Universidad Politécnica Salesiana como eje principal en el desarrollo de la educación

superior para los pueblos indígenas, descripción de la malla curricular que ha sido implementada a través de los distintos centros de apoyo a nivel del Ecuador graduando a Licenciados con mención de Docencia Básica Intercultural Bilingüe con el deber de fortalecer este proceso acuerdo a las necesidades culturales del contexto.

En el tercer capítulo finalmente se revisa las características del cantón Cotacachi con sus cuatro parroquias donde están localizados los docentes Interculturales bilingües y todos los resultados obtenidos de las encuestas, entrevistas a los distintos participantes, logros y dificultades de estos profesionales, así mismo, conclusiones y recomendaciones.

A partir de toda la información obtenida consideramos que aún existe un largo camino que recorrer en busca de una verdadera educación intercultural bilingüe, además nos permite comprender que la formación universitaria solo es una guía que nos abre la puerta para seguir auto preparándonos día a día así lograr ser buenos profesionales capaces de brindar una educación de calidad con relaciones interculturales y respetando la pluriculturalidad.

# CAPÍTULO 1

## LA EDUCACIÓN INTERCULTURAL BILINGÜE EN EL ECUADOR

El Ecuador al igual que los demás países de la Región Andina es reconocido como un país pluricultural<sup>1</sup>, multilingüe<sup>2</sup>, poseedor de una gran riqueza cultural y lingüística debido a la existencia de diversos pueblos y nacionalidades, indígenas, mestizos y afrodescendientes, cada una con sus particularidades, que los hace ser únicos, características que están amparadas de acuerdo a la constitución del 2008:

Art. 1.- El Ecuador es un Estado constitucional de derechos y justicia, social, democrático, soberano, independiente, unitario, intercultural, plurinacional y laico. Se organiza en forma de república y se gobierna de manera descentralizada. (...) Art. 56.- Las comunidades, pueblos, y nacionalidades indígenas, el pueblo afro-ecuatoriano, el pueblo montubio y las comunas forman parte del Estado ecuatoriano, único e indivisible (Gobierno Nacional de la República del Ecuador, 2008).

Estos grupos se encuentran ubicados en tres regiones de nuestro país, “en la Costa, los Awa, Chachi, Tsáchila y Épera; en la Sierra los kichwas; en la Región Amazónica, los á'is (Cofanes), Sionas, Secoyas, Záparos, Huaos, Kichwas y los Shuaras-Achuaras” (Conejo, 2008, pág. 64).

En nuestro país la Educación Intercultural Bilingüe (EIB), está relacionada básicamente a procesos de organización y movilizaciones indígenas que ha ido desarrollándose mediante la política en el marco de los derechos, esto incentivó desde sus inicios al fortalecimiento de la identidad y a la construcción de la interculturalidad. Para acabar con la marginación y en busca de la reivindicación, fortalecieron sus bases mediante capacitaciones a sus líderes y mediante la agrupación de las organizaciones más representativas como son:

---

<sup>1</sup> Pluriculturalidad indica una convivencia de culturas en el mismo espacio territorial, aunque sin una interrelación representativa (Walsh, 2005).

<sup>2</sup> Multilingüe se refiere en forma descriptiva, a la existencia de distintos grupos culturales que la práctica social y política permanecen separados divididos y opuestos (Walsh, 2005).

Confederación de los Pueblos de la Nacionalidad Quichua (ECUARUNARI), Confederación de los Pueblos y Nacionalidades de la Amazonía (CONFENAIE), y en 1986 la Confederación de Nacionalidades Indígenas del Ecuador (CONAIE).

Con base a esta lucha, la dirigencia indígena finalmente logra oficializar el Sistema de Educación Intercultural Bilingüe en el año 1982, estableciendo que se desarrollaría en “zonas de predominante población indígena, planteles primarios y medios donde se impartan instrucción en los idiomas kichwa y castellano o lengua vernácula” (Zavala, 2007, pág. 115).

Es así como la CONAIE desde sus dirigentes realizaron una propuesta educativa, la cual conlleva a que en 1988 se forme la Dirección Nacional de Educación Indígena Intercultural Bilingüe (DINEIIB), una institución autónoma y descentralizada encargada de plantear y regular los lineamientos de la EIB en el Ecuador; dando así como resultado la implementación de programas curriculares de acuerdo a la realidad social de cada pueblo, además se planteó la unificación de la lengua escrita para lograr la acogida por más personas indígenas, esta propuesta sustenta el modelo de bilingüismo de mantenimiento y de desarrollo de la lengua materna como principal y el castellano como segunda lengua (Moya, 1991).

En consecuencia, la EIB surge como 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 que han logrado generar y mantener a través de su historia (Paucar, 2004).

Se dice que la educación Intercultural bilingüe es un sistema de educación planteado por los indígenas para reivindicación de la identidad donde debe estar presente el enfoque intercultural, para ello el docente debe estar en constante capacitación y aprendizaje de la otra cultura, así formar un equilibrio para lograr el intercambio de saberes de manera

mutua docente-estudiante, viceversa y estudiante-estudiante generando un aprendizaje dentro de la diversidad cultural, hacer que las diferencias sean fortalezas.

A través de un proceso planificado se busca que los niños y niñas mantengan, desarrollen y expresen su cultura y simultáneamente desarrollen las habilidades y competencias cognitivas y sociales, definidas y deseadas por el sistema educativo global como adecuadas a su edad. Competencias y habilidades que les permitirán (...) a todos los niños y niñas, ser competentes social y culturalmente en la sociedad global. La educación intercultural bilingüe dentro de su proceso formativo debe incorporar todas las dimensiones de la otra cultura (Román, 2000, pág. 9).

Esta búsqueda de igualdad frente a la discriminación ha sido la bandera de presentación de los movimientos indígenas dentro de nuestro país, por años se ha establecido varios conflictos, discusiones entre las organizaciones y el Estado por esta exigencia, sin embargo estas iniciativas en estos últimos años han ido decayendo debido a que los dirigentes de estas organizaciones han cambiado de intereses, enfocando su lucha política a la oposición exclusiva del Estado y sobre todo con el propósito de encontrar beneficios económicos propios, dejando atrás los objetivos colectivos que los impulsaban en sus inicios (Perugachi & Bonilla, 2012).

A lo largo de los años se ha luchado por crear una educación tomando en cuenta la diversidad cultural y sobre todo que cumplan las necesidades educativas de cada pueblo y nacionalidad, pero esto no siempre fue así, pasaron décadas para que se dé este reconocimiento, por lo que vemos la necesidad de conocer su historia.

### 1.1 Historia de la Educación Intercultural Bilingüe en Ecuador

Antes de que se oficializara la institucionalización de la Educación Intercultural Bilingüe, ya habían experiencias no oficiales de educación indígena, relacionada a la movilización popular por la tierra y su territorialidad, seguido por el reconocimiento de los derechos

indígenas de igualdad y equidad para el acceso a la educación en su propia lengua, con el propósito de que su cultura no se pierda y sobre por una reivindicación a causa de la explotación y discriminación de esta época, estas experiencias se desarrollaron a través de proyectos de desarrollo comunitarios en la sierra y proyectos en la amazonia (Zavala, 2007), estos proyectos fueron financiados por organismos no gubernamentales e instituciones privadas internacionales y religiosas cada una con sus propios intereses.

(...) el periodo colonial hasta las primeras décadas del siglo XX, puede ser caracterizado por una violencia etnocéntrica explícita de imposición de la cultura hegemónica sobre las poblaciones indígenas. Eliminar al “otro” fue la tónica del periodo colonial. Sin embargo, desde las primeras décadas del siglo XX, esa eliminación se configura de otra forma: la “asimilación”, base de la construcción de la homogeneidad requerida por los Estados nacionales modernos. En esta segunda etapa, surgieron las primeras escuelas bilingües para los pueblos indígenas. Por primera vez otras lenguas además de la oficial fueron introducidas en el espacio escolar. Pero, con raras excepciones, estas escuelas veían al bilingüismo sólo como una etapa de transición necesaria: un modo para alfabetizar y “civilizar” más fácilmente pueblos enteros. Esta concepción del bilingüismo va a influir fuertemente en las políticas educativas dirigidas a las comunidades indígenas en toda América Latina (Walsh, 2012, pág. 147).

Según las investigaciones de Catalina Vélez (2009) la historia de la educación en el Ecuador se la comprende desde la década de los cuarenta donde se inician procesos de educación que tiene la participación de la misioneros aquí se destaca la formación de las escuelas indígenas de Cayambe, por la líder indígena Dolores Cacuango<sup>3</sup> y la participación de las misioneras Lauritas, específicamente en la sierra ecuatoriana.

A partir de estas iniciativas al igual que los líderes indígenas, varios organismos privados e internacionales se interesaron por alfabetizar o en algunos casos evangelizar a nuestros

---

<sup>3</sup> Dolores Cacuango una de las mujeres que impulsaron la Educación Bilingüe en el Ecuador.

indígenas que durante la historia se han convertido en experiencias fundamentales que permitieron a los pueblos indígenas reclamar sus derechos y luchar por una reivindicación cultural, a continuación se hace una breve descripción de dichas experiencias que son relatadas en base a diferentes autores:

- Entre 1952-1981, llega al país el Instituto Lingüístico de Verano (ILV), quienes realizan la traducción de la Biblia a las lenguas vernáculas, con intereses evangelizadores, comienza un programa de educación dirigido inicialmente a los pueblos indígenas de Chimborazo, Napo y Pastaza.
- Entre 1956-1964 tenemos la Misión Andina con el financiamiento de la Organización Internacional del Trabajo (OIT), quien realizó acciones de desarrollo comunitario, educación, salud y agricultura, más tarde impulsada por la diócesis de Riobamba y con el apoyo de monseñor Leónidas Proaño se crean las Escuelas Radiofónicas de Riobamba-Chimborazo, dentro de este se realiza materiales didácticos en el idioma local para algunas regiones de la Sierra e impulsó el fortalecimiento de la alfabetización por radio con el propósito de incorporar al campesino indígena a la vida social y económica (Dávalos , 2001, págs. 100-101).
- En 1964 se da paso a las escuelas Radiofónicas Popular del Ecuador (ERPE) donde se alfabetizó en lengua castellana a los adultos por el apoyo del Monseñor Leónidas Proaño obispo de Riobamba la lengua local fue utilizada para concientizar a la gente sobre la educación.
- Desde 1972 inició el Sistema Radiofónico Bicultural Shuar-Achuar (SERBISH), que se oficializa en 1979, con el apoyo de tres entidades; la Misión Salesiana, una Federación Local y el Ministerio de Educación, al principio funcionaron dos niveles primaria y secundaria, seguidamente se forma el Instituto Normal Bilingüe Shuar (INBISH), donde se utilizó la lengua nativa y el castellano para educar, teniendo como resultado la formación de maestros y auxiliares radiofónicos de la localidad (Ministerio de Educación, 2013, pág. 15).

Sumando a estas experiencias con los misioneros en las misma década también tenemos la presencia de varios programas de educación bilingüe que surgen para seguir educando a la población indígena en la misma lengua, de estos tenemos a las “Escuelas Indígenas del Quilotoa con apoyo de la Misión Salesiana, Escuelas Indígenas de Simiatug, Escuelas Bilingües de la Federación Unión de Nativos de la Amazonía Ecuatoriana (FCUNAE), el Programa educativo Chimborazoca Caipimi” (Vélez, 2009).

Por otra parte continuamos detallando distintos programas e instituciones que siguieron frogándose dando así más impulso a la que hoy denominamos Educación Intercultural Bilingüe (EIB), dichos acontecimientos son consideradas según Alberto Conejo<sup>4</sup> como las experiencias más significativas para el fortalecimiento de esta modalidad de educación, por ello se hace una breve descripción de las mismas de manera cronológica:

- En 1974 con el auspicio de religiosos Salesianos del grupo pastoral de Zumbahua y Chuchilán se da inicio al Sistema de Escuelas Indígenas de Cotopaxi (SEIC) donde se utilizó como lengua principal la lengua materna con profesores de la misma comunidad y organizan proyectos educativos.
- En 1975 comenzaron a funcionar unas pocas Escuelas bilingües de la Federación de comunas Unión de Nativos de la Amazonía Ecuatoriana (FCUNAE) y luego se extendieron, se realiza investigaciones en el campo de la historia dando como resultado materiales didácticas en lengua kichwa.
- En 1978 nació el Subprograma de alfabetización kichwa en el instituto de lenguas y lingüística de la PUCE, entre el año 1979 y 1986 con el auspicio del Centro de Investigaciones para Educación Indígena (CIEI).
- En 1980 se desarrolló el Modelo educativo MACAC donde se elaboró material para alfabetización en lenguas kichwas de: Secoya, Huao y Chachi, también para post-

---

<sup>4</sup> Alberto Conejo ex Subsecretario de Educación Intercultural Bilingüe del Ecuador, Docente de la Carrera de Educación Intercultural Bilingüe de la Universidad Politécnica Salesiana.

alfabetización, educación para niños y enseñanza del castellano como segunda lengua con maestros propios de la comunidad, se produjo la unificación de la escritura del kichwa.

- En la misma década funciona el Subprograma de la alfabetización kichwa Chimborazoca Caipimi dirigido por el CIEI en la provincia de Chimborazo, donde se preparó una cartilla y algunos materiales de lectura para adultos.
- En 1986 se da inicio en el Colegio Nacional “Macac” una autoeducación bilingüe secundaria, con la participación de miembros de las comunidades a través del programa de educación desescolarizada sin distinción de niveles, tiene cobertura nacional empleando el kichwa como lengua principal y el español como segunda lengua; utiliza escritura unificada, realiza investigaciones que ayudan en la corrección del proceso educativo y material didáctico de manera constante fomentando la revalorización cultural y científica.
- En 1986 se da inicio el Proyecto de Educación Bilingüe Intercultural (PEBI) con la firma de un convenio entre la GTZ organismo de la República Federal de Alemania, y el Gobierno ecuatoriano, se elaboró una propuesta curricular, material didáctico en kichwa, capacitación y apoyo a las organizaciones indígenas en la promoción educativa y cultural empleando el sistema de escritura unificada. En el mismo año funciona el Proyecto Alternativo de Educación Bilingüe Intercultural de la CONFENIAE (PAEBIC) trabajando en ocho escuelas de las provincias de Napo y Pastaza en la elaboración del material educativo para la primaria donde se emplea la escritura unificada (Conejo, 2008).
- En noviembre de 1988 la Confederación de Nacionalidades Indígenas del Ecuador (CONAIE) impulsa la creación de la Dirección Nacional de Educación Intercultural Bilingüe (DINEIB).

- En el año 1989 se firma un convenio de cooperación científica entre el MEC y la CONAIE para realizar investigaciones lingüísticas, pedagógicas y material didáctico de alfabetización, post-alfabetización y constante formación en lenguas kichwa, Awa, Cachi, Tsachila entre otras; la CONAIE conforma un equipo para producir el material en educación intercultural bilingüe (Conejo, 2008).
- En 1990 se realizó un Convenio entre el Ministerio de Educación y Cultura (MEC) y la Federación Nacional de Indígenas Evangélico con el propósito de realizar investigaciones destinadas a producción material didáctico para la enseñanza de ciencias sociales y del español como segunda lengua. En el periodo 1995-2002 se desarrolló el convenio de Cooperación entre la CONAIE e Ibis Dinamarca y con el apoyo del MEC, se elaboró materiales educativos en diez lenguas de las nacionalidades y se implementó innovaciones educativas en diez Centros de Educación Comunitario Intercultural Bilingüe (CECIB), con el aval del Instituto Pedagógico Canelos se formó a maestros bilingües a nivel de bachillerato, profesores de educación primaria (Ministerio de Educación, 2013, pág. 18).
- Entre el 2002-2006 se desarrolló un programa de licenciatura en Educación Intercultural Bilingüe (PLEIB 1) y entre 2007 y 2013 (PLEBI 2) para maestros de las nacionalidades de menor población mediante convenios suscritos entre la CONAIE, Ibis Dinamarca, Gobierno de Finlandia, UNICEFF, Universidad de Cuenca, DINEB- Ministerio de Educación aquí se profesionalizó a indígenas con título de tercer nivel en once Centros de Desarrollo Curricular (CDC) de la localidad (Ministerio de Educación, 2013, pág. 19).
- Desde 1999 se realizaron investigaciones a líderes comunitarias para diseñar e implementar las directrices y estrategias para la atención, cuidado y formación de niños y jóvenes mediante la aplicación del MOSEIB en base a los conocimientos ancestrales y de otras culturas. La formación del individuo mediante esta práctica

ancestral permitió considerar a la educación como una función de la familia y la comunidad.

- A partir del año 2003 hasta 2008 los directores provinciales de la EIB, funcionarios de la DINEIB y con el apoyo de varias organizaciones decidieron desarrollar el proyecto de Mejoramiento de la Calidad de la Educación Básica Intercultural Bilingüe de la Nacionalidad Kichwa Andina en nueve provincias de la sierra andina con el propósito de mejorar y aumentar la calidad de aprendizaje de los niños/as y jóvenes de los Centros de Educación Comunitaria Intercultural Bilingüe CECIB, dicho proyecto dio como resultado:

La elaboración y publicación del Rediseño Curricular de Educación Básica Intercultural Bilingüe, Producción de la serie de KUKAYO PEDAGÓGICO integrada por 54 textos educativos en kichwa y castellano, serie Senderitos y Chaski del saber, Conformación de la academia de la Lengua Kichwa Amawta Kamachi ALKI a nivel nacional para la consolidación del idioma kichwa oral y escrito, implementación del Sistema de Seguimiento, Monitoreo y Evaluación (SISEMOE) de EIB en la región andina, Capacitación Docente Intercultural Bilingüe en el manejo de la serie Kukayu Pedagógico y otros instrumentos curriculares y elaboración e implementación del plan de desarrollo del Sistema Educación Intercultural Bilingüe provincial y regional (Ministerio de Educación, 2013, págs. 19-20).

- En el año 2005 los pueblos y nacionalidades de la amazonía realizaron una propuesta para la aplicación del MOSEIB denominada (AMEIBA), la propuesta se realizó con base “a la implementación de guías interactivos en ciencias integradas, fortalecimiento del idioma ancestral y la identidad de los pueblos de la amazonia, implementación de ritmos de aprendizaje, promoción flexible, calendario educativo comunitario y evaluación cualitativa y continua” (Ministerio de Educación, 2013, pág. 20).

- Entre el 2005-2012 se desarrolló el Programa de Educación Intercultural Bilingüe para la Amazonia (EIBAMAZ) en tres países Ecuador, Perú y Bolivia con el propósito de fortalecer la EIB brindando apoyo técnico y cooperación con las autoridades de la Región Amazónica. Se realizó material didáctico y capacitación docente e investigaciones en coordinación con universidades de cada país.
- Dentro del periodo de 2007-2013 se desarrolló el Proyecto Sasiku a través de un convenio entre la DINEIB-Ministerio de Educación y la Agencia Catalana de Cooperación al Desarrollo (ACCD), brindan un servicio de educación básica y bachillerato a través de los de la Unidad Educativa la Paz y formación de licenciatura en EIB y Gestión Pública y Liderazgo con el aval de la Universidad de Cuenca.
- En el año 2006 se dió la implementación del Bachillerato en Ciencia y Bachillerato Técnico a través de la DINEIB con el objetivo de posibilitar a los estudiantes a acceder a cualquier carrera Universitaria, se enfatizó al refuerzo de las cuatro materias básicas y rescate de los saberes ancestrales.
- Desde 1991 se ha desarrollado el Programa Universitario del Sistema de Educación Intercultural Bilingüe (PUSEIB-Paz) a través del convenio con la Universidad de Cuenca, Universidad Técnica, Particular de Loja, y particularmente la Universidad Politécnica Salesiana<sup>5</sup>, quienes han formado profesionales indígenas en áreas de pedagogía, lingüística, investigación, gestión pública y recursos naturales a nivel de pregrado y postgrado.

Estas son algunas experiencias más sobresalientes que han marcado la trayectoria de la EIB dentro del Ecuador que han sido recolectadas a través de una investigación bibliográfica mediante la página oficial del Ministerio de Educación y otros autores.

---

<sup>5</sup> Universidad Politécnica Salesiana mantiene hasta la actualidad la Carrera de Educación Intercultural Bilingüe que se desarrolla en los seis Centros de Apoyo a nivel del Ecuador.

## 1.2 Formalización de la Educación Intercultural Bilingüe

El Estado ecuatoriano inicio su proceso de modernización a partir de los años 80 donde se plantean múltiples propuestas de reforma, entre ellas tenemos la incorporación de la interculturalidad como un elemento constante de los currículos y contenidos de estudio dentro del sistema de educación formal. Es así como el 15 de noviembre de 1988 el estado mediante un decreto crea la Dirección Nacional de Educación Intercultural Bilingüe (DINEIB) y las Direcciones Provinciales como una respuesta a las diversas exigencias de los indígenas de la sierra y la amazonia.

Posteriormente en 1992 se da la descentralización de la DINEIB con autonomía técnica, administrativa y financiera, un año después en 1993 se oficializa el Modelo de Educación Intercultural Bilingüe y en el 2000 las direcciones de educación se organizan por nacionalidades a partir de las redes zonales de la Educación Intercultural Bilingüe (Vélez, 2009, pág. 106).

La oficialización significa el reconocimiento en la legislación; la institucionalización es la etapa de incorporación al sistema administrativo, con la creación de una unidad a cargo en las secretarías o ministerios de educación; y finalmente, la generalización, es decir, la puesta en marcha de la modalidad a nivel horizontal (geográficamente) y/o verticalmente (en los niveles educativos). La oficialización se ha dado directamente en las cartas constitucionales o bien indirectamente, mediante reformas educativas, (...). La segunda etapa conlleva la clarificación de las responsabilidades administrativas, con el riesgo de que todavía se le restrinja a este modelo educativo, a un estatus de programa o proyecto, y se le dé el carácter efímero que ello implica (Fajardo, s.f).

Dentro del proceso organizativo de reivindicación identitaria y la demanda de construcción de un Estado Pluricultural ha estado presente a lo largo de estos últimos veinte años y ha impulsado las reivindicaciones más importantes en el ámbito, territorial,

autonomía, participación, en el ejercicio del poder, justicia propia, educación intercultural bilingüe (Granda & Vacacela, s.f).

Esta propuesta actualmente está sustentada en varios artículos de la nueva Constitución 2008 de los cuales se detalla a continuación:

Art. 57, #14 Desarrollar, fortalecer y potenciar el sistema de educación intercultural bilingüe, con criterios de calidad, desde la estimulación temprana hasta el nivel superior, conforme a la diversidad cultural, para el cuidado y preservación de las identidades en consonancia con sus metodologías de enseñanza y aprendizaje. En el #15 Construir y mantener organizaciones que los representen, en el marco del respeto al pluralismo y a la diversidad cultural, política y organizativa. Art. 343.- manifiesta El sistema nacional de educación Integrará una visión intercultural acorde con la diversidad geográfica, cultural y lingüística del país, y el respeto a los derechos de las comunidades, pueblos y nacionalidades. Art. 347.- Será responsabilidad del Estado: # 9 Garantizar el sistema de educación intercultural bilingüe, en el cual se utilizará como lengua principal de educación la de la nacionalidad respectiva y el castellano como idioma de relación intercultural, bajo la rectoría de las políticas públicas del Estado y con total respeto a los derechos de las comunidades, pueblos y nacionalidades (Gobierno Nacional de la República del Ecuador, 2008).

Conviene también decir que a pesar de tener textos jurídicos que amparan nuestros derechos colectivos no ha sido suficiente para que como pueblos indígenas podamos hablar de una educación propia con base en una verdadera interculturalidad que soñaron nuestros padres y abuelos desde hace más de dos décadas. Aún no se han cumplido las verdaderas responsabilidades del Estado para que se fortalezca esta modalidad.

Podemos decir también que muchas personas aún no nos hemos apropiado de esos derechos y aún más fuerte ha sido luchar contra la homogeneización del sistema educativo

general que al final terminan envolviendo y haciendo a este modelo amparado constitucionalmente parte de la misma corriente de asimilación.

### 1.3 Ley Orgánica de Educación Intercultural Bilingüe

La Educación Intercultural Bilingüe es parte del Sistema Nacional Educativo, razón por la que en estado ecuatoriano han generado artículos que hablan mucho de nuestros valores culturales, y plantean un modelo pedagógico cuyo eje transversal es la interculturalidad.

En ese contexto emerge una educación autónoma que partió desde nuestros sentires y valores, una educación enraizada desde el diferente, una educación que nos permita no solo vivir, sí no, vivir con dignidad, que nos permita también aprender del otro y que además surja desde la igualdad de derechos, en un dialogo de convivencia que fortalezca la unidad en la diversidad.

Si la educación intercultural actual no toma la praxis de la diversidad cultural, será un intento más como muchos otros que han existido y al final el resultado ha sido siempre la asimilación por parte de culturas minoritarias a la cultura nacional dominante.

Sin embargo en la actualidad pese a la última reforma educativa, existen nudos críticos entre el movimiento indígena y el régimen de turno, a lo mejor porque el sueño de nuestros padres de tener autonomía educativa se materializo en el año de 1989 como señalamos anteriormente con la creación de la DINEIB pero en vez de mejorar se han extinguido los poderes desde la administración y sobre todo con la perdida de la autonomía.

En el transcurso del tiempo el modelo del sistema de educación intercultural bilingüe (MOSEIB) ha sufrido transformaciones al interior, de ello tenemos la última reforma del proyecto de Ley Orgánica de Educación Intercultural aprobada el 30 de marzo del 2011 mediante debates por la Asamblea Nacional que norma a todas la instituciones.

Esta Ley nace para romper los viejos esquemas de funcionamiento, para asegurar mejores aprendizajes estables al estudiante, tomando en cuenta el centro de gestión del sistema educativo y contribuir a revalorizar la profesión del docente.

Dentro de esta Ley también se definen los principios y fines que orientan la educación en el marco del Buen Vivir, de la interculturalidad y de la plurinacionalidad, y contiene la regulación esencial sobre la estructura, los niveles, las modalidades y el modelo de gestión del Sistema Nacional de Educación, así como la participación de sus actores (Suplemento del Registro Oficial No. 765, 2012).

Así mismo de los artículos de la LOEI se habla de un sin número de beneficios y mejoras para el sistema de educación intercultural bilingüe, sin embargo tenemos y vemos un sin número de factores que no se cumplen, si bien es cierto desde mi propia experiencia puedo decir en muchas comunidades del Cantón Cotacachi se ha visto el cierre de muchos Centros de Educación Comunitaria Intercultural Bilingüe, a más de esos también la pérdida de autonomía de entidades como la DINEIB, la no existencia de formación o preparación de docentes interculturales bilingües por parte del estado, falta de un estudio científico y exhaustivo de nuestra cosmovisión andina y falta de instituciones de formación en EIB a nivel superior como dice la constitución. Entonces podemos decir que lamentablemente hasta la actualidad la interculturalidad a nivel nacional solo ha quedado en discursos porque el mismo estado está vulnerando nuestros derechos culturales amparándose en mantener una educación de calidad.

Sin embargo nos queda la incertidumbre de saber quiénes son los responsables de esta realidad podemos decir que se habla mucho de la interculturalidad pero muchos no comprenden su significado real, tenemos leyes constitucionales los fines; la Educación Intercultural Bilingüe en sus inicios estaba enfatizado solo en los indígenas pero en su inicios era necesario que surgiera de esa manera, pero hay que admitir que el tiempo cambia y las necesidades de los pueblos y nacionalidades sean otras. Pero eso no deslinda al estado de sus responsabilidades, las leyes están pero el sistema nacional aún no da esa

apertura para que se fortalezca verdaderamente la EIB en base a la interculturalidad y pluriculturalidad.

La interculturalidad no es una descripción de una realidad dada o lograda, ni un atributo casi “natural” de las sociedades y culturas (...) sino un proceso y actividad continua; debiera, pues, ser pensada menos como sustantivo y más como verbo de acción, tarea de toda la sociedad (...) y no solamente de sectores campesinos/indígenas. En sí, la interculturalidad tiene el rol crítico, central y prospectivo - no sólo en la educación, sino en todas las instituciones de la sociedad construir, paso a paso, sociedades, sistemas y procesos educativos, sociales, políticos y jurídicos; y de accionar entre todos los (...) indígenas, blancos, mestizos, cholos, negros, mulatos, asiáticos, árabes, etc., relaciones, actitudes, valores, prácticas, saberes y conocimientos fundamentados en el respeto e igualdad, el reconocimiento de las diferencias y la convivencia democrática (Walsh, 2005, pág. 4).

#### 1.4 Reforma y Fortalecimiento Curricular del Ecuador

La propuesta de la reforma es parte de un proceso educativo inclusivo de equidad con el propósito de fortalecer la formación ciudadana para la democracia, en el contexto de una sociedad intercultural y plurinacional que se encargará de la profundización del sistema de destrezas y de conocimientos a concretar en el aula, la oferta de orientaciones metodológicas proactivas y viables para la enseñanza-aprendizaje, y la precisión de indicadores de evaluación que permitan delimitar el nivel de calidad del aprendizaje en cada año de Educación Básica.

La actualización y fortalecimiento curricular de la educación básica 2010 se sustenta en varias concepciones teorías y metodológicas del hacer educativo; en especial se han considerado los fundamentos de la pedagogía crítica que ubica al estudiante como protagonista principal en busca de

nuevos conocimientos, del saber hacer y el desarrollo humano, dentro de varias estructuras metodológicas del aprendizaje, con el predominio de las vías cognitivas y constructivistas (Ministerio de Educación, 2009, pág. 12).

El Ministerio de Educación de Ecuador estableció como objetivo principal incrementar progresivamente la calidad del sistema educativo; para ello se inició el emprendimiento de diversas acciones estratégicas que surgen desde la Constitución de la República y del Plan Decenal de Educación, Objetivos del Milenio. Una de las tareas que ha generado cambios de procesos es la Actualización y Fortalecimiento Curricular de la Educación Básica, mismo que se plantea a partir de la evaluación del currículo de 1996, y también a previos estudios de modelos curriculares de otros países, esto se aplicará en las cuatro áreas principales de estudio; Lengua y Literatura, Matemática, Estudios Sociales y Ciencias Naturales.

Los avances acelerados del tiempo, la tecnología y las manifestaciones de los medios de comunicación han provocado nuevas necesidades para el sistema educativo del país y con ello dando lugar a una reforma y actualización del Modelo del Sistema de Educación Intercultural Bilingüe (MOSEIB), incluso llegando a dejar atrás la cuestión cultural de los pueblos y nacionalidades, homogeneizando bajo el discurso de la calidad educativa.

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

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

Este nuevo modelo está constituido por cuatro fases del conocimiento que son: Adquisición del conocimiento, Aplicación del conocimiento, Creación del conocimiento y Socialización del conocimiento. Es necesario recordar que esta propuesta se inició en la región sierra central y luego fue difundida a nivel de toda la región Sierra, para posteriormente llegar a la región Amazónica. Para que esta nueva propuesta pedagógica llegue a las aulas con los conocimientos como: la ciencia, filosofía, antropología, cultura, se decía que este rediseño curricular debería tener los Kukayos<sup>6</sup> Pedagógicos, por la necesidad que tenían de que los niños se alimenten de conocimientos propios, sabidurías y ciencia que para los pueblos indígenas significan mucho de acuerdo a su cosmovisión.

Por el contrario tenemos la intervención de uno de nuestros docentes que menciona una experiencia contraria a la que se pretendía con estos libros, desde su experiencia profesional Segundo De la Torre<sup>7</sup>, dice:

Los Kukayos pedagógicos están elaborados con contenidos superficiales que en realidad los niños y niñas no necesitan en la actualidad, normalmente los kukayos deberían estar elaborados con contenidos acordes a las demandas y necesidades actuales, para que los estudiantes sean competitivos y respondan al sistema estatal eficientemente debido a que una vez que terminada la Educación General Básica, los estudiantes tienen que enfrentarse a competir con estudiantes en el sistema formal porque necesariamente van a migrar a un sistema diferente que no responde a nuestras necesidades culturales y pedagógicas planteadas a través de la EIB (De la Torre, 2014)

Frente a ello podemos decir que muchos docentes que laboran dentro de las instituciones Interculturales Bilingües al igual que este docente, no utilizan estos kukayos porque creen que no responden a las necesidades culturales de los niños de la provincia de Imbabura e inclusive existen docentes que no conocen el idioma por lo mismo no utilizan este

---

<sup>6</sup> Kukayu, término que tiene un significado eminentemente de práctica cultural ancestral culinaria.

<sup>7</sup> Segundo de la Torre, Docente de Educación Intercultural Bilingüe graduado Centro de Apoyo Otavalo-UPS, director de la Escuela Nazacota Puento Comunidad de San Pedro-Cotacachi.

instrumento y lo almacenan. También a mi parecer considero que realizando solo un modelo de texto a nivel del país también estamos cayendo en el mismo error de generalizar a las culturas sin tomar en cuenta la diversidad. Por ellos es fundamental el apoyo del estado de manera integral a todos los pueblos respetando sus particularidades.

Ante toda esta situación se comprende porque estas iniciativas se rompen entre el 2012-2013 cuando el Ministerio de Educación hace la entrega de materiales de actualización y fortalecimiento curricular a las instituciones dejando atrás la utilización de los Kukayos, también hay que decir que no todo es malo, pero hay que admitir también que decir que el tiempo cambia y las necesidades también, no podemos cerrarnos ante esta situación pero tampoco podemos renunciar a nuestras raíces.

#### 1.5 Experiencia de Educación Intercultural en América Latina.

El enfoque intercultural viene presentándose en América Latina con especial relevancia y sobre todo entablándose una discusión en diferentes ámbitos como el académico y la sociedad en general, desde los años noventa desde diferentes espacios como en el ámbito político, ético, social, jurídico, epistemológico, especialmente en la educación que al final han provocado la creación de políticas con respecto a la educación intercultural bilingüe.

La adopción del término intercultural utilizado primero en los países andinos- fue asumido no como deber de toda la sociedad sino como reflejo de la condición cultural del mundo indígena, "preparando al educando para actuar en un contexto pluricultural marcado por la discriminación de las etnias indígenas"(...) Desde allí el término intercultural empezó a asumir en el campo de la educación indígena bilingüe- un sentido político reivindicativo (Walsh, 2009, pág. 49).

A continuación mencionaremos algunas experiencias relevantes de las Educación Intercultural Bilingüe a nivel latinoamericano, mismos que nos ayudarán a articular este trabajo de investigación:

### 1.5.1 Educación Intercultural Bilingüe en México

La política de educación intercultural del Estado mexicano promueve relaciones que lleven a desarrollar una coexistencia y una interacción pacíficas, positivas y de enriquecimiento mutuo entre grupos sociales diversos. Se propone lograr un modo de convivencia basado en el conocimiento mutuo, el respeto y el diálogo (Dietz & Mateos Cortés, 2011, pág. 11).

Durante décadas se ha obligado a los pueblos autóctonos de México a una escolarización basada en una cultura occidental y la imposición, sin embargo en la actualidad se ha dado un giro revalorizando y fortaleciendo las lenguas y las identidades étnicas originarias, reconociéndolo como un país pluriétnico y multicultural, al mismo tiempo proporcionar a los niños indígenas las habilidades y saberes necesarios que les permitan comunicarse con miembros de otros grupos sociales, estos cambios son semejantes a otros países de América Latina, “entre el 2001- 2006 se oficializó la Propuesta de Educación Intercultural Bilingüe (PEBI) dentro del Programa Nacional de Educación, en esta política se incorporó el enfoque de la interculturalidad en todo el currículo de la educación básica” (Buenanbad, 2011, pág. 343).

Se reconoció la necesidad urgente de implementar una educación intercultural para todos, con este fin se crea la Coordinación General de Educación Intercultural Bilingüe (CGEIB), con el rol de enriquecer las prácticas y políticas educativas en la diversidad cultural- étnica y la educación en México. Para combatir toda clase de discriminación se crea el 20 de enero del 2004 una Ley General de Desarrollo Social, que en el artículo 9 “prohíbe toda práctica discriminatoria que impida o anule, el reconocimiento o ejercicio de los derechos y la igualdad de oportunidad a la personas (Villanueva, 2011, págs. 324-325).

Se habla de pedagogía, pero se trata de *otra* pedagogía: una pedagogía vivencial, una pedagogía del compartir, de la convivencia y del compromiso, antes que una pedagogía discursiva, aunque estén ahí el Subcomandante Marcos y los comandantes indios; una pedagogía incluyente, en la que todos niños, jóvenes y adultos - son sujetos de educación,

de enseñanza y de aprendizaje; una pedagogía que reconoce y valora la diversidad, que rechaza lo homogéneo, lo igual para todos; una pedagogía donde lo importante no es la infraestructura sigue siendo la disponible: básica, precaria - sino las relaciones humanas, los vínculos entre las personas, la confianza en el otro, el compromiso y el norte de un proyecto para la transformación social y política (Torres, 2013).

Dentro del PEIB se introduce varias políticas en beneficio de la educación indígena de México, sin embargo después de algunas investigaciones se ha comprobado que las normativas más importantes impuestas por el PEIB no se han cumplido. La Educación Intercultural Bilingüe- Bicultural, plantada para lograr la integración sociocultural desde la cultura y la lengua de cada uno de los grupos étnicos, para luego llegar al conocimiento nacional, no obstante este planteamiento educativo sigue siendo transformadora, privilegiando el modelo moderno- urbano, ya que esto esta direccionada por los programas nacionales. También en estos leyes no han tomado en cuenta a los indígenas urbanos, ya que en las escuelas debido a la migración existen más niños indígenas, pese a las investigaciones no han creado ningún programas escolares esto quiere decir que la EIB está direccionada solo a las comunidades indígenas.

### 1.5.2 Educación Intercultural Bilingüe en Nicaragua

Nicaragua es uno de los primeros países de Centroamérica que ha tomado a la educación formal como garantía para el fortalecimiento de las lenguas minoritarias. En de este estado habitan pueblos indígenas que conservan su lengua nativa y costumbres, como son: los *mayangnas*, *miskitos* y *ramas*; y comunidades étnicas, como los creoles, garífunas y mestizos.

Debido a que los niños de estas comunidades no hablan castellano y existe gran dificultad por lograr un proceso de comunicación entre maestro–alumno, obstaculizando el proceso de enseñanza–aprendizaje, el Ministerio de Educación, Cultura y Deportes (MECD), ha implementado la Educación Intercultural Bilingüe, con la finalidad de ajustarse de acuerdo

a las necesidades y conseguir los objetivos educativos para alcanzar el desarrollo de los integrantes del proceso.

Este programa se inició en 1984, con 215 niños *miskitos*, un año más tarde se incorporaron *sumus* y criollos. Consecuentemente la integración de niños ha sido masiva; en el año 2002 el número total de estudiantes atendidos es de 23.000. La Educación Intercultural Bilingüe promueve el desarrollo educativo y social, así como el fortalecimiento de las lenguas nativas, en el marco de la autonomía regional el desarrollo de una propuesta educativa adecuada a la realidad cultural de la población indígena y de las comunidades étnicas.

Sin duda este programa ha atravesado por serias dificultades y necesidades; empezando por las condiciones de las comunidades es decir su clima, al encontrarse aisladas no cuentan con vías de fácil acceso, la carencia de docentes interculturales bilingües, la poca difusión de esta carrera y la falta de recursos económicos, son factores que han dificultado el alcanzar los objetivos propuestos por la EIB. No obstante a pesar de estas dificultades el Sistema Educativo Autónomo Regional (SEAR) sigue avanzando hasta la actualidad trabajando amparándose en los distintos marcos legales por construir una educación digna para alcanzar el desarrollo y éxito educativo (Herrera, 2008).

El Sistema Educativo Autónomo Regional (SEAR) constituye un capítulo del Plan Nacional de Educación, en el marco del Sistema Educativo Nacional, y tiene como antecedentes tanto las bases legales como las experiencias que, en materia de Educación Intercultural Bilingüe, se vienen realizando desde los años 80 en la Costa Caribe nicaragüense (Herrera, 2008).

Debemos agregar que, como parte de la lucha por la reivindicación de los pueblos de Nicaragua la educación primaria y secundaria se logra realizar reformulaciones y una adecuación de acuerdo a la realidad cultural de la localidad, es decir trabajar por un pertinencia cultural, también tenemos la conformación de distintas comisiones con apoyo de la Universidad de las Regiones Autónomas de la Costa Caribe Nicaragüense

(URACCAN<sup>8</sup>) y de organismo internacionales que trabajaría con el propósito de transformar el currículo de la formación docente de EIB “logrando definir el perfil de maestro de educación primaria intercultural bilingüe, matrices curriculares por área, plan de estudios, tabla de frecuencia, carteles de alcance y secuencia, perfil de egreso del alumno, elaboración de textos y materiales de apoyo” (Herrera, 2008, pág. 42).

### 1.5.3 Educación Intercultural Bilingüe en Guatemala

Guatemala es un país que cuenta con una diversidad de riqueza lingüística y cultural dentro de este país tenemos cuatro pueblos cada uno con sus particularidades e idiomas; “el pueblo maya que se subdivide en 22 comunidades sociolingüísticas, el pueblo Garífuna y su idioma materno, el Garinagú, el pueblo Xinka que habla el Xinka y el Pueblo Ladino cuyo idioma materno es el Español” (Ministerio de Educación Guatemala, 2009).

Según el censo realizado hace aproximadamente diez años existen 12.660 millones de habitantes dentro de este país de los cuales casi la mitad son considerados indígenas, sin embargo solo una mínima parte de niños y niñas indígenas lograron tener acceso al nivel preprimaria, primario y secundaria básica. Por esta razón la población guatemalteca, demanda cada vez más la necesidad de una educación que contribuya al desarrollo de valores sobre todo, materializar en la educación nacional los contenidos de los Acuerdos de Paz, al fortalecimiento de la identidad nacional y al ejercicio de los derechos de los Pueblos Indígenas con identidad.

En este sentido se han establecido instituciones de Educación Bilingüe e Intercultural en donde se ha evidenciado que dichas instituciones que ha iniciado al fortalecimiento de los valores culturales tales como el reconocimiento, el respeto y la práctica de la multiculturalidad y multilingüismo; el desarrollo de la interculturalidad con base en el dialogo de saberes y culturas y el fortalecimiento de la identidad de los y las estudiantes.

---

<sup>8</sup> URACCAN es una Universidad considerada patrimonio de los pueblos indígenas que surge como una reivindicación histórica a la demanda de la población costeña de un sistema de educación superior que responda a sus particularidades socio económicas y político culturales.

Cabe destacar también que a nivel estatal existe el apoyo mediante el fortalecimiento de la Dirección General de Educación Bilingüe Intercultural.

Sin embargo, cabe mencionar que al igual que como cualquier otro proceso existen grandes debilidades en aspectos como de infraestructura, formación de recursos humanos con enfoque de EBI, falta de concientización de la importancia de la EBI a nivel nacional, mantención de una discriminación solapada por que mantiene la visión de que la interculturalidad solo es cuestión de indígenas, se mantiene una educación asimilacionista, existe el aislamiento de las instituciones educativas con la vida comunitaria, existe la denominación de instituciones bilingües interculturales pero son muy pocos que cumplen esta denominación, no hay pertinencia cultural, existe poca participación social, el desarrollo de la lengua materna solo llega a el tercer nivel primario, existe carencia de materiales didácticos en lengua materna, la EBI está inmerso dentro de las exigencias de estándares de calidad educativa nacionales bajo una visión hegemónica (Ministerio de Educación Guatemala, 2009).

Con base a las razones descritas podemos decir que dentro de este país al igual en Ecuador se necesita urgente contar con un Modelo de educación Intercultural Bilingüe que permitir subsanar estas necesidades y de esta manera mejorar las desigualdades sociales, políticas y económicas de muchos pueblos indígenas.

Para la Educación Bilingüe e Intercultural es necesaria la elaboración de un currículo específico sin embargo puede no ser viable la elaboración de un currículo con contenidos basados de manera crítica y selectiva, en los conocimientos pedagógicos existentes, elaborados por la ciencia de la educación en el que los contenidos propios empiecen a resignificarse sutilmente en un horizonte pedagógico distinto que determine la unidad y la igualdad de derechos en mundo diverso (Zimmermann, 1997).

#### 1.5.4 Educación Intercultural Bilingüe en Venezuela

En Venezuela el programa de Educación Intercultural Bilingüe existe desde el años de 1979 y reimpulsado en el 1999 y 2000, en la actualidad, se desarrolla en el Ministerio del Poder Popular para la Educación quien impulsa la reivindicación del idioma y cultura de 44 pueblos originarios de Venezuela, ubicados en ochos estados del país, basándose en las cartas Constitucionales y acuerdo ministeriales que garantiza los derechos de los pueblos indígenas. Al igual que en el resto de países latinoamericanos sus inicios la educación intercultural tenía como propósito civilizar a los pueblos indígenas a través de la evangelización pero este concepto retrograda cambió y en la actualidad el programa tiene como misión preservar el idioma materno y reivindicar la cultura de los pueblos originarios.

En Venezuela existen proyectos para fortalecer la Educación Intercultural Bilingüe, entre ellos podemos anotar la creación de programas de educación indígena, que son diseñados por representantes de las diferentes nacionalidades indígenas de acuerdo a sus demandas y necesidades académicas y pedagógicas. Estos programas de EIB son impartidos por abuelas, abuelos, madres, padres o representantes de las comunidades indígenas, quienes conocen el idioma y la cultura de su pueblo o comunidad, para que la transmitan a las nuevas generaciones.

Al respecto Jorge Pocaterra nos explica que cada pueblo indígena “tiene derecho, pero al mismo tiempo el deber de construir con sus sabios ancianos y ancianas, y sus comunidades, proyectos educativos específicos, en los cuales se ponga en primer plano el idioma materno, la visión del mundo de cada pueblo, es decir: ¿Quiénes somos? ¿De dónde venimos? ¿Hacia dónde vamos?”(2011).

Así mismo, indica que cada pueblo o comunidad originaria tiene el derecho de crear su calendario indígena de acuerdo con su sentido del tiempo y espacio, así como el patrón de asentamiento, como estrategia de ocupación del territorio, tiempo de pesca, siembra,

cosecha, recolección, pastoreo, tala y quema, entre otros aspectos culturales (Pocarreta, 2011).

A pesar de contar con una gran diversidad cultural aún debe esforzarse para darle a la educación intercultural Bilingüe una base jurídica importante, sobre todo contar con el apoyo estatal, participación social de los pueblos indígenas para que esas experiencias se desarrollen en forma continua y ordenada de acuerdo a las necesidades de los pueblos indígenas amazónicos de Venezuela.

#### 1.5.5 Educación Intercultural Bilingüe en Colombia

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

Anteriormente los diferentes grupos culturales eran oprimidos a través de una educación evangelizadora que era no solo descontextualizada, sino también inhumana, por el trato que daban los misioneros a sus educandos, tal fue la indignación por parte de los grupos étnicos, que decidieron apoderarse de las escuelas, sucedió primero en el Departamento del Cauca, posteriormente una tras otra iba siendo liberada de este tipo de docentes (misioneros capuchinos), así los pueblos comenzaron a hacer educación con su propia ideología, la cual fue reconocida y conllevó a un pacto entre el gobierno y las organizaciones indígenas en 1982.

En el año 1986, el Ministerio de Educación, mediante Resolución 3.454, crea el Programa Nacional para impulsar proyectos etno-educativos y para 1987 se formula una definición

de la misma. Al principio el estado Colombiano trató de homogeneizar la educación, razón por la que el movimiento indígena junto con los afrocolombianos pusieron resistencia hasta doblegar la imposición del régimen que pretendía evangelizar la educación, a partir de ese momento se empieza a trabajar la propuesta de una educación que ayudaría a los pueblos a reconocerse en la diferencia.

Con estos antecedentes se observa la necesidad de crear docentes capacitados, preferentemente que pertenezcan a las mismas nacionalidades para cumplir con un rol transmisor y revitalizador de cultura e identidad, se da origen entonces a las Licenciaturas en Etnoeducación Pedagógica con la que se formularían los planes de estudio universitarios. La profesionalización resulta de una demanda concreta del movimiento indígena en términos de la cualificación de quienes, por cuenta del propio proceso organizativo y comunitario, habían asumido ser formadores de los niños y niñas de sus comunidades, en la búsqueda de una escuela distinta a la oficial y con la fundamental finalidad de fortalecer, a través de la educación escolarizada, la identidad y la cultura indígena (Castillo & Caicedo, 2003).

Gracias las intensas exigencias y luchas de estos pueblos indígenas liderada por el Consejo Regional Indígena del Cauca (CRIC<sup>9</sup>) surge la Universidad Autónoma Indígena e Intercultural (UAIIN). En este escenario dicha universidad trabaja en la búsqueda colectiva de una educación propia para los pueblos indígenas, es decir una educación pertinente a la visión, situación cultural, necesidades y proyecciones de las comunidades locales.

Esta institución de educación superior contiene “programas de licenciatura, centros y escuelas dedicados a la formación profesional y la cualificación progresiva, humana y técnica a fin de potenciar el proyecto social, político, económico y cultural de los diversos pueblos participantes” (Bolaños, Tattay, & Pancho, 2009). La UAIIN tiene bases muy establecidas en el desarrollo de la educación propia y considera que la investigación como

---

<sup>9</sup> CRIC, Consejo Regional Indígena del Cauca organización pionera de luchas de reivindicación étnica y de rescate, defensa de los territorios ancestrales, la revitalización de las lenguas y culturas indígenas.

un proceso transversal que permitirá el desarrollo y la construcción de conocimientos y alternativas de transformación de la realidad y formular propuestas fundamentales y fundamentadas en el contexto cultural de los pueblos en sus propias localidades.

#### 1.5.6 Educación Intercultural Bilingüe en Perú

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

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

Dentro del proceso educativa al igual que en otras instituciones sociales existe la presencia de una política homogeneizante, han pretendido disminuir las diferencias mediante la construcción de un ideal de los indígenas del pasado y folclórica paternalista del presente, es decir la imagen de un indio folclórico y servil, que en sectores rurales se identifica como campesino, por otro lado dentro del proceso educativo este rechazo y discriminación se presenta de manera más visible en las aulas (Walsh, 2005).

En el Perú la implementación de la EIB es sumamente frágil, dispersa y discontinua a pesar de la existencia de una política de Educación Intercultural Bilingüe desde hace treinta años, a pesar de ello acabe reconocer que en la última década “dentro de este país se ha logrado varios avances en temas de EIB gracias a la cooperación externa y a la participación y compromiso de los indígenas y a la presión que han ejercido los bancos internacionales” (Zavala, 2007, pág. 193). Es necesario precisar que a pesar de este apoyo externo también existe una desatención por parte del estado peruano. La Dirección Nacional de Educación Intercultural Bilingüe y Rural (DINEIBIR) es una de las

instituciones que muestran preocupación en los temas de lengua y cultura en la educación al interior del Ministerio de Educación y los especialistas bilingües los únicos que tratan de promover la EIB en uno de sus zonas. Dentro de este país al igual que en el Ecuador los actores indígenas y las organizaciones de base no poseen el poder político necesario para poder colocar esta modalidad educativa a nivel de todo el estado.

Habría que decir también que existen leyes constitucionales que protegen y promulgan el fomento de las lenguas y culturas originarias y de la Educación Bilingüe Intercultural e incluso se ha aprobado un Proyecto Educativo Nacional de largo plazo (2006-2021) que tiene el respaldo por el Consejo Nacional de Educación que podría ser un punto de partida para establecer consensos e incorporar con mayor énfasis, políticas a favor de la EIB (Zavala, 2007).

A pesar de ello corre el riesgo de que estos discursos ya planteados lleguen a una contradicción y retrocesos entre los documentos, los ideales expuestos muestran el reconocimiento a la diversidad cultural como una fuente de posibilidades y un rechazo a la discriminación y dominación. Por otro lado tenemos la creación de la DINEIBIR que muestra que existe el interés de ruralizar esta modalidad cayendo en el abismo y seguir pensando que la Educación Intercultural Bilingüe es solo para los indígenas.

Debemos comprender que el reconocimiento de la interculturalidad es un proceso de multidireccional, es decir es intercambio, aceptación, respeto entre la diversidad nacional.

La importancia de la interculturalidad para el sistema educativo y para la sociedad peruana está basada en la reconstrucción de un equilibrio de la unidad y la diversidad. Es decir es tratar de recuperar, apreciar y respetar los saberes y prácticas ancestrales y actuales propios y ajenos muchas veces ocultos en la sociedad peruana (Walsh, 2005, pág. 18).

De lo antes mencionado podemos decir que al igual que en muchos países de América Latina la EIB trata de mantenerse en base a diferentes marcos normativos que reconocer y promueven la autonomía y gestión de las instituciones educativas y a la lucha de muchos actores políticos indígenas, debido a estas posibilidades dentro del Perú existe la potestad y deber de decidir sobre asuntos como el calendario escolar, la diversificación curricular, la selección de profesores, los proyectos de innovación pedagógica y las actividades de formación y capacitación docente entre otros. Mediante la formación y capacitación especializada del profesor de EIB que propone contar con docentes que dominen las dos lenguas, la materna y el castellano, así logrando enriquecer esta propuesta en el marco de una educación descentralizada.

#### 1.5.7 Educación Intercultural Bilingüe en Bolivia

Bolivia tiene una larga experiencia sobre el derecho a la educación, en un extenso proceso sobre la historia de la EIB a través de la lucha emprendida por el movimiento cocalero indígena en el país.

Se destaca principalmente la experiencia de la Escuela Ayllu de Warisata, como ejemplo de los derechos de los pueblos indígenas, quien ha sufrido varios intentos de destrucción, mediante leyes y decretos, por ser considerada contraria a los intereses de Estado; es a partir de la llegada de un número importante de líderes indígenas durante el Gobierno de Evo Morales, que inevitablemente se modifica la historia boliviana de al menos las últimas dos décadas en lo que se refiere a las políticas lingüísticas, culturales y educativas, especialmente a la Educación Intercultural Bilingüe.

Cabe mencionar la importancia que cobró el movimiento político Guaraní por su lengua, cultura y reafirmación identitaria. Si se analiza la historia podemos analizar las batallas atravesadas por los Guaraníes en donde en lugar de armas utilizaron lápices, papel y el conocimiento de la lengua ancestral, como un proceso de desarrollo educativo.

Bolivia en su mayor parte tiene presencia indígena, por esta razón se han elegido tres estrategias para la revitalización de la lengua basiro en chiquitania y una estrategia de enseñanza del castellano como segunda lengua en la zona guaraní, ambas son parte de las acciones del Programa de Educación Intercultural Bilingüe en Tierras Bajas y una estrategia de participación social en educación como parte de las acciones de la Fundación Machaqa Amawt'a de Jesús de Machaqa estas tres estrategias han producido impacto para la revalorización de lengua para evitar que desaparezca, valorización a la organización indígena, es así que “a partir de estas iniciativas contempladas en la Ley de Reforma Educativa, se constituyó un modelo educativo propio de un modelo de desarrollo también propio” (Zavala, 2007, pág. 40).

Dentro de este país al igual que en otros países de América Latina la EIB tiene grandes trayectorias, así pues tenemos que en la década de los ochenta el enfoque de Educación Intercultural Bilingüe logro mantenerse gracias al apoyo financiero de las organizaciones internaciones en tres áreas sociolingüísticas del país, uno de ellos se dio en territorios Guraní (1989-1994) donde dieron como resultado importantes avances en el aprendizaje de niños/as a través de procesos educativos bilingües y la elaboración de materiales de apoyo en la enseñanza primaria.

Seguidamente en el año de 1996 se inicia un proceso coordinado con el sector educación y la Secretaria de Asuntos Étnicos para reimpulsar la Educación el Tierras Bajas donde se dedicaron a la formación de bachilleres pedagógicos y de maestros bilingües, En 1999 se inicia con la elaboración de alfabetos con la participación de equipos hablantes de idiomas originarios. Posteriormente en el 2001 como respuesta a las demandas de las organizaciones indígenas inicia sus actividades el Programa Amazónico de Educación Intercultural Bilingüe fortaleciendo así la lengua y la metodología de enseñanza cuyos ejes principales eran la interculturalidad y la participación popular.

Según las investigaciones realizadas por Virginia Zabala demuestran que los programas para fomentar la EIB han conseguido muchos resultados como es la revalorización de las culturas, la identidad y el fortalecimiento de las lenguas originarias.

Este programa de Tierras bajas abarca los departamentos de Santa Cruz, Beni y Pando que comprende el 60% del territorio nacional y el en que viven 32 pueblos indígenas memorizados. El desarrollo de estas y de muchos programas más son con el propósito de mejorar la calidad de la educación de niños/as de la población Indígena de Tierras Bajas de Bolivia a través de aplicación de un sistema de Educación Intercultural Bilingüe y la participación de organizaciones indígenas (Zavala, 2007, pág. 43).

Las acciones del Programa Desconcentrado de Educación Intercultural Bilingüe de Tierras Bajas se enmarcan en procesos de movilizaciones de los pueblos indígenas con el propósito de fortalecer la lengua originaria, esas lenguas que antes fueron invisibilizadas, esta misma situación ha incentivada a muchos pueblos como los Chiquitano a reclamar sus derechos al reconocimiento como pueblo y sobre todo a la revitalización de la lengua. Por este motivo puede entenderse que históricamente los lineamientos de la EIB dentro de Latinoamérica no han no han coincidido con los lineamientos de la Educación regular y más bien existen conflictos ideológicos, políticos, económicos entre organizaciones indígenas y organismo estatales.

## 1.6 Desafíos y retos de la Educación Intercultural Bilingüe

La educación para la diversidad y la educación intercultural todavía sigue siendo una aspiración de muchos países, pero todavía es una pendiente que en algunos recién está empezando y en otros se inicia y se derrumba, pero necesitan en todos los casos de mucho apoyo.

La educación intercultural entendemos como una educación que contribuyen a construir una sociedad intercultural, un sociedad distinta entre las relaciones que se establecen entre las diferentes culturas, de manera de que estas relaciones en la sociedad se vayan dando desde un

plano de la igualdad, se basen en el respeto y nos enriquezcan mutuamente, que sea una relación donde aprendamos del otro y por lo mismo nos sintamos satisfechos (Schmelkes , 2013).

Si se desea educar con calidad, equidad y efectividad se debe construir una educación que incorpore dentro del proceso formativo, todas las dimensiones de la otra cultura, no solo enfocarse en la lengua materna, no podemos negar que la lengua da paso para entrar en el mundo del otro, pero para llegar al ser, conocerlo y comprenderlo, se necesita la conjugación de otras dimensiones, cuando esto sea una realidad podemos decir que hablamos de EIB cuando se utilicen los dos idiomas y las dos culturas por igual sin menospreciar a nadie y sobre todo romper los paradigmas mentales de ver a la otra cultura menos que la nuestra eso ha sido el mayor reto que tenemos como estado pluricultural y multicultural.

Otro de los retos más grandes que ha tenido la educación intercultural bilingüe es mantener una propuesta sustentable y planificada que permitan a todos los niños, niñas conocer, conservar, desarrollar y expresar su cultura y sobre todo, que este en la capacidad de adquirir las competencias cognitivas y sociales más allá de las establecidas por el sistema educativo, así lograr ser competentes social y culturalmente en la sociedad global.

De esta manera por Educación Intercultural Bilingüe se concibe ahora una educación abierta y flexible, pero a la vez enraizada en y a partir de la propia cultura; una educación capaz de promover un diálogo crítico y creativo entre tradiciones culturales que están y han estado por varios siglos en permanente contacto y no exentas de conflicto. Busca mejorar las condiciones de vida de los pueblos indígenas, propicia la autoafirmación y el desarrollo de la autoestima para recuperar y /o fortalecer una sólida identidad indígena, esto no significa que sea una educación que nace y muere en el ser indígena, por el contrario se basa como todo sistema educativo en el acervo y el patrimonio cultural y de conocimientos universales están presentes a lo largo del proceso, pero en la Educación

Intercultural Bilingüe todos ellos son asumidos y entendidos desde la realidad y la cotidianidad indígenas (Román, 2000, pág. 9).

Hay que avanzar en la construcción de la interculturalidad también desde espacios diferentes desde los centros educativos urbanos rompiendo el paradigma que etiqueta a la Educación Intercultural como educación solo para indígenas. La propuesta pedagógica de la EIB está estrechamente relacionado con la problemática bilingüe-pedagógica inmerso en un contexto amplio de la política y cultural, la articulación entre estas sociedades y pueblos diferentes dentro de un mismo país se debe partir desde un enfoque de reconocimiento y captación de la pluralidad cultural y lingüística de su territorio (Serrano, 2005).

Según Cristóbal Quishpe en una publicación que realiza en el año 2001, sustenta que dentro de la EIB (...) el docente debe manejar los dos códigos lingüísticos de ambas lenguas sin ninguna interferencia y sobre todo “conocer de manera amplia los conocimientos científicos de la cultura indígena y conocimientos de la ciencia universal, de no ser así, los docentes, las y los estudiantes no practicarán una verdadera interculturalidad” (Quishpe, 2001).

Todas las personas necesitamos conocernos y conocer verdaderamente nuestro aprender, nuestras raíces y las de los otros valóralo de corazón, comprender que ninguna cultura es superior o inferior al otro, romper los esquemas mentales que nos aísla del otro, comprender que somos diferentes y amarnos en la diferencia, no denominarlos como inferiores.

Es urgente entonces que nuestras demandas de autonomía en los diferentes aspectos sean tomadas en cuenta no solamente en la teoría sino también en la práctica educativa, desde el estado para que invierta en investigaciones que permitan conocer las ciencias ancestrales y así aplicarlo en la realidad, permitiéndonos tomar el control de nuestra educación para que se legitime a través de nosotros y se visibilice la intercultural como culturas vivas interrelacionadas.

La aplicación de una Educación Interculturalidad Bilingüe es verdaderamente un reto por los diversos cambios existentes, sin embargo no es imposible, se necesita de coraje, voluntad y sobre todo conocer la realidad de cada pueblo; es deber del maestro buscar las alternativas para la aplicación de estas estrategias que plantean dentro de la reforma curricular y la LOEIB para fortalecerlo a pesar de la adversidad.

Para construir una sociedad intercultural necesitamos el involucramiento de todos los actores sociales, políticos, económicos para formar una solo sistema de educacion que respete la pluriculturalidad de nuestro país, como docentes intercultrales Bilingues debemos trabajar en la formación con actitud crítica, reflexiva al momento de vincularnos con el otro, y estar decididos a aprender y enseñar tanto del otro como de si mismo.

También necesitamos cambios estructurales a nivel de todo el sistema educativo, para que cumran las verdaderas necesidades culturales de acuerdo a la territorialidad de cada pueblo y nacionalidad.

#### 1.7 Los Salesianos en la Educación Intercultural Bilingüe del Ecuador

La presencia de los religiosos salesianos es parte también de la historia del Ecuador, se inicia desde enero de 1888, a raíz del convenio firmado por Don Juan Bosco, fundador de los Salesianos y el representante del gobierno del Ecuador en Turín (Italia) en 1887. El objetivo trazado en el país fue el Protectorado Católico de Artes y Oficios de Quito y debido a los resultados óptimos de esta, pronto la misión evangélica-educativa se extendió a otras ciudades como Riobamba (1891), Cuenca (1893), las misiones en Morona Santiago-Gualaquiza (1893) y Guayaquil (1902), dando como resultado una amplia trayectoria en el trabajo misionero y educativo del país.

Desde 1888 las obras educativas y apostólicas se han ido multiplicando por el Ecuador, insertándose en los diversos grupos sociales con el fin de responder a las necesidades de los jóvenes, especialmente de los más

pobres a través de una educación de calidad basada en el Sistema Preventivo e inspirada en los valores del Evangelio, con el fin de formar "honrados ciudadanos y buenos cristianos" (Universidad Politécnica Salesiana, s.f.).

La misión salesiana ha realizado varias intervenciones misioneras que ha ayudado a muchos grupos de población, las primeras intervenciones que realizaron fueron dentro del aspecto social, después en el aspecto productivo y en la actualidad en el aspecto de la educación. En estas intervenciones fueron priorizados los grupos más vulnerables y pobres de determinadas ciudades del país brindando ayuda y evangelizando en los sectores rurales, debido a su gran acogida poco a poco se inicia la creación de instituciones educativas donde en un principio se contaba con el nivel básico y después con el nivel secundario y poco después con el nivel superior.

Los salesianos han aportado en la construcción de la memoria histórica del Ecuador gracias a un número considerable de congregaciones religiosas que todavía siguen aportando al desarrollo educativo, cultural, social, económico y espiritual del país. Sin embargo creemos que desde las poblaciones y comunidades históricamente abandonadas y excluidas que a pesar de que son indudables los aportes misioneros evangelizadores, nos atrevemos a decir que todavía estos no han dejado de tener una visión paternalista y de igualdad que se contradice con el discurso del movimiento indígena, y que esta evangelización educativa en la práctica de manera inconsciente no está permitiendo todavía la reafirmación de nuestros saberes ni la legitimación de nuestros derechos en la diferencia.

Sin embargo, hay que reconocer que estas iniciativas educativas religiosas aportaron menormente a la superación de muchos indígenas en el nivel primaria, secundaria y superior, dentro de los más destacados está el Sistema de Educación Indígena de Cotopaxi (SEIC), la conformación de la Universidad Politécnica Salesiana en 1994 y mediante este al Programa Académico Cotopaxi (PAC) oficializado en 1995 que actualmente es carrera de Educación Intercultural Bilingüe. Para hablar de estas iniciativas que se mantiene hasta

la actualidad se da paso al siguiente capítulo donde se detallará de manera especial como el PAC fue desarrollando has convertirse en una de las experiencias de EIB más representativas de nuestro país.

## **CAPÍTULO 2**

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

Como se mencionó en el capítulo anterior la Universidad Politécnica Salesiana (UPS) desde 1994, ha contribuido enormemente a la población indígena; primero en la provincia de Cotopaxi con el Programa Académico Cotopaxi (PAC) y después a nivel de otras provincias del Ecuador, brindándoles una oportunidad de formación académica con la visión de mejorar sus condiciones de vida, profesionalizando a líderes indígenas que estaban al frente de la formación de otros, bajo el principio de la interculturalidad, respondiendo de alguna manera a las necesidades de la época formando Docentes Interculturales Bilingües.

La provincia de Cotopaxi al igual que otras provincias de la sierra central fue uno de los escenarios marcados por la explotación, discriminación e injusticia de los hacendados hacia los indígenas, así como la falta de tierras y de educación. En este proceso de constante enfrentamiento y lucha por sus tierras la educación se convierte en una herramienta fundamental de liberación y revelación del pueblo indígena frente a la marginación, se hace imprescindible aprender a leer y escribir para ya no ser engañados y maltratados por los hacendados y otros miembros opresores (Reyes, 2006, pág. 14).

Teniendo en cuenta esta situación los misioneros italianos y párrocos salesianos de Zumbagua impulsaron los primeros centros de alfabetización bilingüe que funcionaron en casas prestadas a escondidas de los hacendados, donde participaron jóvenes, adultos y después los niños ampliándose así la población estudiantil. “La educación toma la puesta para continuar el proceso iniciado por las comunidades de las faldas del Quilotoa; pero no era cualquier educación, sino una educación que creaba principios inéditos en la historia de nuestro país: respetuosa con los procesos culturales, bilingües y con profesores de las comunidades” (Reyes, 2006, pág. 15).

Aurora Iza<sup>10</sup> en una entrevista realizada nos relata algunos detalles que pueden ayudar a comprender mejor este hecho histórico antes de la creación del Programa Académico Cotopaxi (PAC).

Cuando los salesianos crean la alfabetización son perseguidos y las casas donde recibían clases son quemadas, los dirigentes que jalonaban esta iniciativa eran perseguidos, sin embargo superando esta adversidad estos indígenas aprenden a leer y escribir, y vieron que no solo los adultos deben aprender a leer y escribir si no también los niños/as, entonces quienes empiezan a capacitar a estos niños son los adultos que se alfabetizaron convirtiéndose así en educadores<sup>11</sup>. Frente a esta realidad se crean escuelas, cuando se crean estas escuelas para los niños no había recursos humanos, es decir profesionales, los profesionales de ese momento eran a penas terminados el sexto grado, entonces ven que hay que crear el colegio, pero el colegio en sí, no se crea inmediatamente es todo un proceso; hacen un convenio con el *Instituto Quilloac* del Cañar, entonces mientras un grupo preparan las cosas allá, los padres salesianos arman el proyecto del *Colegio Jatari Unnacha*. (...) después de ello, se ve la necesidad de que crear una universidad que esté acorde a las necesidades o la enseñanza del pueblo indígena sobre todo de los educadores (Iza, 2014).

A partir de estas iniciativas de alfabetización poco a poco los sueños de misioneros salesianos y muchos de los indígenas de Cotopaxi se hicieron cada vez más fuertes, porque paso a paso se evidenciaba la creación de muchos centros educativos entre ellos tenemos el *Huahuacunapac huasi* (Centros infantiles preescolares), las escuelas o *Yachana huasi* y el *Colegio Jatari Unancha* (Reyes, 2006, pág. 16). La conformación de estas

---

<sup>10</sup> Aurora Iza graduada de la primera promoción del PAC Latacunga, actualmente Coordinadora de la Zona Sur, Centro de Apoyo de Latacunga y docente de la Carrera de Educación Intercultural Bilingüe de la Universidad Politécnica Salesiana.

<sup>11</sup> Educador: “un educador está cerca de la comunidad, comprende la realidad de la comunidad, sabe el idioma, está vinculado en todo lo que planifica la comunidad, con la minga con las fiestas” (Iza, 2014)

instituciones se convirtió en los ejes primordiales para el naciente Programa Académico Cotopaxi en el páramo.

Un año después de la oficialización de la EIB en el Ecuador y de la creación de la DINEIB, en el cantón de Zumbahua, provincia de Cotopaxi se institucionaliza las iniciativas llevadas a cabo desde la década de los 70 por las comunidades salesianas y las monjas Lauritas tomando el nombre de Sistema de Escuelas Indígenas Cotopaxi (SEIC) (Granda & Flores, 2006, pág. 17).

Gran parte de los educadores que estaban dentro de las escuelas del (SEIC) eran bachilleres del colegio *Jatari Unancha* y del Instituto *Quilloac* del Cañar, por tal razón se ve la necesidad de otro tipo de proyecto que acoja a estos educadores y que les permita seguir profesionalizándose en el ámbito de la Educación Intercultural Bilingüe para seguir ese proceso de formación que tenían los educadores comunitarios.

Por la necesidad de la misma gente que ya habían culminado la educación secundaria, y la exigencia del Ministerio de Educación que los docentes tengan una Licenciatura, hizo que los padres salesianos de Zumbahua y algunos voluntarios decidan seguir ampliando el servicio educativo al nivel superior en beneficio de los educadores indígenas bilingües que ya estaban laborando en las escuelas y requerían seguir profesionalizándose a distancia.

A partir de las necesidades y exigencias ya antes mencionadas, las personas que estaban al frente del Sistemas Escuelas Indígenas de Cotopaxi (SEIC) y los salesianos de Zumbagua deciden crear una institución de educación superior y realiza un “diálogo con las autoridades que estaban a cargo del *Instituto Superior Salesiano de Quito* para la creación de una Universidad Indígena” (Iza, 2013).

Sin embargo la propuesta de crear una institución superior indígena no fue posible por varios inconvenientes políticos, académicos, financieros y jurídicos, por lo que se deciden

realizar negociaciones con la naciente Universidad Politécnica Salesiana planteando que la experiencia de Zumbahua sea conformada en una facultad de la universidad.

La *Universidad Politécnica Salesiana* (UPS) nace mediante un decreto presidencial el 5 de agosto de 1994, a partir de la propuesta planteada en Cotopaxi y en base a las iniciativas del “Padre Luciano Bellini Fedozzi (1989) quien estaba a cargo del Instituto Técnico Superior Salesiano en Cuenca” (Valdivieso, Sánchez, & Rogel, 2007, pág. 9).

En 1995, luego de conversaciones entre los directivos del SEIC y el Instituto Superior Salesiano de Quito, se propone crear una extensión de la Universidad Politécnica Salesiana en Zumbahua y el Consejo Superior de la UPS reconoce la carrera de Licenciatura en Educación Intercultural Bilingüe. Esta primera etapa, denominada *Universidad en el páramo*, estuvo muy vinculada a la formación de grupos de base, al fortalecimiento de los liderazgos indígenas, sobre todo en la zona de Zumbahua, y a cubrir las necesidades de formación generadas por el colegio para indígenas (Granda & Flores, 2006, pág. 18).

## 2.1 Diseño de programas para los pueblos indígenas

La Universidad Politécnica Salesiana (UPS) es una institución religiosa que, desde su creación en 1994, ha puesto sus ojos en la educación de población indígena, intentando generar estructuras interculturales. En base a esta tenemos la Carrera de Educación Intercultural Bilingüe (EIB) y varias de tipo agroindustrial y pecuaria y sostiene un Centro de Estudios Interculturales (CEI) (Cuji, 2012, pág. 288). En el transcurso de estos 20 años de vida institucional de la Universidad Politécnica Salesiana a más de la Carrera de Educación Intercultural Bilingüe oferta además algunos programas académicos creados de manera prioritaria para los pueblos indígenas, tomando en cuenta las demandas y expectativas de los mismos en aspectos como la educación, desarrollo local, y programas técnicos como biotecnología y entre otros (Granda & Iza, 2012, pág. 657).

Dentro de estos programas tenemos principalmente al Programa Académico Cotopaxi creado en 1995, hoy Carrera de Educación Intercultural Bilingüe, con el fin de cumplir las demandas de docentes interculturales bilingües, la Carrera de Desarrollo Local creado en el 1997 con el propósito de fortalecer la capacidad de gestión de las organizaciones de base y la carrera de Biotecnología creado en el año 2006 para “atender las demandas de los pueblos indígenas del Shuar y Achuar de las provincias de Pastaza y Morona Santiago de contar con las herramientas conceptuales y técnicas necesarias para impulsar proyectos productivos basados en el aprovechamiento sostenible de los recursos naturales de la zona” (Granda & Iza , 2012, pág. 658).

Se ha dado énfasis en las tres carreras mencionadas por eso se ha luchado para que los centros de Apoyo se mantengan en los diferentes lugares donde están ubicados actualmente, porque de alguna están localizados en lugares céntricos de poblaciones donde pueden acceder estudiantes de muchas comunidades, sectores rurales y que los docentes que se profesionalizan laboren de alguna manera dentro de su mismo territorio (Grandra, 2007).

## 2.2 Programa Académico Cotopaxi

Como ya hemos dicho el Programa Académico Cotopaxi es una de las primeras y más importantes iniciativas de educación superior hacia los pueblos indígenas que nació en las décadas de los 90 gracias a los misioneros salesianos y a muchos líderes indígenas, que vieron la necesidad de educarse para ser libres, y así lograr una reivindicación de la identidad.

En una primera etapa de debates se pensó en la creación de una “Universidad Indígena” como proyecto de educación superior “para” y “desde” el mundo indígena. El objetivo de la propuesta no era solamente dar oportunidades de formación académica para el sector indígena, que ha sido marginado en este ámbito de la sociedad. La intención iba mucho más

allá, el proyecto tenía sus bases en las Cosmovisiones y los conceptos de educación que manejan los pueblos indígenas de la zona andina (Reyes, 2006, pág. 17).

Como resultado de reuniones sobre la creación del Programa Académico Cotopaxi (PAC) en 1995 se da inicio a un convenio entre la UPS y el SEIC para llevar adelante dicha gestión, poniendo al PAC como parte de la Facultad de Ciencias Humanas y de la Educación de la Universidad Politécnica Salesiana pero teniendo su sede en la parroquia indígena de Zumbahua ubicado en los páramos andinos occidentales de la provincia, de ahí nace la denominación de la “Universidad del Páramo” (Farfán, 2008), pero es la misma Universidad Politécnica Salesiana la que otorga los Títulos de Pregrado hasta la actualidad.

En 1995 se inicia el PAC con la Licenciatura en educación Intercultural Bilingüe, a través de una modalidad semipresencial y con una duración de cuatro años de estudios académicos, más el tiempo de curso propedéutico y el trabajo de titulación, con cuatro especialidades. Docencia parvularia intercultural bilingüe, Docencia básica intercultural bilingüe, Docencia media intercultural bilingüe, Docencia y desarrollo comunitario intercultural bilingüe” (Farfán, 2008, pág. 285).

Es así que se inicia el proceso de formación estableciendo visiones y objetivos que desde 1995 son lineamientos que enfocaron hacia dónde y en qué aspectos se debía trabajar, primero como programa y desde el 2004 como carrera, a pesar de la reestructuración no se cambia los fines, ni los objetivos, el PAC, desde que empezó se ha identificado como un proyecto de formación de Educación Intercultural Bilingüe “Sin embargo, la comprensión de la interculturalidad, al interior del PAC, ha ido cobrando diversos significados construidos desde un escenario de lucha de sentidos: como identidad (dimensión étnica), localidad (dimensión política), presencia de diversos (dimensión cultural) y como alteridad (dimensión filosófica)” (Farfán, 2008, pág. 286)

Incluso hoy por hoy se están haciendo modificaciones notables de la Carrera de EIB en la UPS no en base las necesidades de las nacionalidades, si no a las exigencias del sistema de educación superior a nivel nacional.

A continuación realizamos una transcripción de los fines y objetivos que ha venido sosteniendo a nuestra carrera desde la fecha de oficialización hasta la actualidad.

#### *Fines*

- a) Ofrecer, preferentemente a la población indígena de la provincia y región central un servicio educativo de excelencia a nivel superior. Este servicio educativo estará orientado al fortalecimiento de la identidad cultural, construcción de la interculturalidad y consolidar un orden social respetuoso, participativo, equitativo y solidario.
- b) Promover la investigación científica y tecnológica en función del desarrollo integral, especialmente del sector rural (Farfán, 2008, pág. 286).

#### *Objetivos generales*

- a) Formar, capacitar, profesionalizar docentes identificados con la realidad socioeconómica, política y cultural de las nacionalidades indígenas, que dominen los conocimientos y técnicas en los campos educativo y productivo del proyecto histórico de los pueblos, especialmente indígena.
- b) Sistematizar, dinamizar y actualizar la sabiduría, la ciencia y la tecnología en función de la dignificación del hombre, especialmente de las nacionalidades indígenas.
- c) Desarrollar un proceso educativo para-escolar a nivel superior que esté al servicio de las comunidades, organizaciones, instituciones y dirigentes y que se caracterice por responder permanente, sistemática y

progresivamente a los requerimientos de formación socio-política de la población indígena (Farfán, 2008, pág. 286).

Partiendo desde mi experiencia como estudiante<sup>12</sup> y después de realizar un análisis de las experiencias contadas de nuestros docentes considero que en el transcurso de estos 20 años de vida que tiene la carrera, sí se ha logrado cumplir estos fines y objetivos, debido a que nació para acoger a los indígenas y brindarles una educación superior para dignificar sus derechos y sobre todo respondiendo a las demandas y necesidades de ese entonces, gracias a estas iniciativas muchos indígenas se educaron en el nivel universitario y lograron reclamar una mejor calidad de vida para los suyos, llegando a desenvolverse en distintos ámbitos políticos y sociales a nivel nacional.

Recordemos también que para la realización de la presente investigación se cuenta con la participación de muchos docentes de la UPS quienes nos aportaron con algunas opiniones para ampliar la visión dicho esto tenemos la intervención del docente Amable Hurtado<sup>13</sup> quien nos comenta lo siguiente:

(...) en sus inicios el programa estaba enfocado principalmente a los estudiantes indígenas, a dirigentes comunitarios que de pronto no tuvieron la oportunidad de educarse en el sistema regular, pero eso ha ido subsanando, imagínese muchos de los líderes han culminado la universidad, entonces ahora que toca hacer, ahora son hijos de los líderes que necesitan educarse, entonces hay que ir abriendo campo no solamente quedarnos en aquello, ahora hay otras exigencias, otras necesidades (Hurtado, 2014).

Como ya hemos dicho anteriormente las generaciones van cambiando día a día, y la carrera como tal necesita cambios para responder a la sociedad actual y a las exigencias del Estado, para comprobar la opinión frente a este tema se han realizado varias entrevistas

---

<sup>12</sup> Promoción 2009-2014 del Centro de Apoyo Otavalo.

<sup>13</sup> Amable Hurtado Docente de kichwa de la Carrera de Educación Intercultural Bilingüe, UPS.

a actores que desde sus inicios han estado inmersos en el desarrollo de la carrera y con ello nos hemos dado cuenta que la mayor parte de los encuestados sugieren cambios y mejoras a nivel académico que permitan a la carrera mantenerse y seguir desarrollándose en este ámbito.

De esta manera se puede decir también, que a pesar de no existir cambios de visión o de lineamientos en la malla curricular si se están evidenciando otros conocimientos, es decir, la Carrera de Educación Intercultural Bilingüe en sus inicios era para líderes indígenas o docentes que ya ejercían, pero ahora está abierto para todos lo que deseen estudiar dentro de esta modalidad, e inclusive en el encuentro de egresados y graduados<sup>14</sup>. En este sentido nos comunicaron que la Carrera está siendo rediseñada según las exigencias de Secretaria Nacional de Educación Superior, Ciencia, Tecnología e Innovación (Senecyt), por consiguiente creo que se está dando un giro total y de alguna manera se pierde la esencia de lo que representa la Carrera de Educación Intercultural Bilingüe, sin embargo hay que reconocer que todo debe cambiar. Sin embargo hay que mencionar también con el rediseño de la carrera también se debe dar prioridad de manera más intensa el fortalecimiento de la lengua, la identidad y valores culturales de los diferentes pueblos de donde se encuentra esta modalidad de estudio, se hace esta connotación debido a que muchos de los estudiantes que están ingresando actualmente no manejan el idioma, la cosmovisión y es primordial que los futuros docentes fortalezcan esta parte para que sea capaz de responder a las necesidades culturales de la población.

El tiempo no se detiene y dentro de los cambios estructurales vemos grupos estudiantiles más jóvenes; antes profesionalizar docentes que ejercían, hoy mayor incidencia de docentes que aún no ejercen la docencia, a pesar de ello se mantiene la prioridad a personas con bajos recursos pero la diversidad estudiantil va ampliándose, de esta manera comprendemos que a más de la reestructuración curricular se cambiaran también los fines y objetivos planteados que se cumplieron en su debido momento y es hora de renovar.

---

<sup>14</sup> Segundo encuentro de egresados y graduados de la UPS Zona Norte realizado el 19 de noviembre del 2014, Centro de Apoyo Otavalo.

Pero ese cambio debe ser una fortaleza para la carrera y así seguir formando docentes de calidad con calidez dentro y fuera de las comunidades, por que hablar de Educación Intercultural Bilingüe es romper esquemas mentales, dejar de ver a los otros como inferiores o superiores, velar para que cada niño aprenda a conocer sus raíces y a partir de ello conozca el mundo, generar armonía, equilibrio y un proceso de aceptación, respeto e intercambio del otro dentro de la diversidad.

### 2.3 Malla curricular de la carrera de EIB mención de Docencia Básica

Además de los fines y objetivos tenemos la malla curricular que desde los inicios de la carrera se ha mantenido, claro está que se han realizado cambios internos de algunas materias, horas pedagógicas, no tan visibles al momento de las clases, sin embargo la estructura oficial se ha mantenido hasta la fecha y para conocer mejor estas materias mostramos una tabla donde se visibiliza las asignaturas, el número de créditos, el nivel donde se recibe la materia y su modalidad, además con una clasificación de acuerdo a la relevancia de las asignaturas como son: asignaturas fundamentales, de especialización, complementarias y extraescolares.

Tabla 1 Malla Curricular de la Carrera de Educación Intercultural Bilingüe

<b>Asignaturas Fundamentales</b>	<b>Créditos</b>	<b>Modalidad</b>
Psicología General	5	M1
Introducción a la Antropología Cultural	5	M1
Pedagogía General	5	M1
Psicología Educativa	5	M1
Corrientes Antropológicas	5	M1
Corrientes Filosóficas	5	M1
Pedagogía Intercultural Bilingüe	5	M1
Lingüística General	5	M1
Lingüística Kichwa	5	M1
Historia de la Educación y Experiencias de E.I.B.	5	M1
Cosmovisión Andina	5	M1

Administración y Planificación Escolar	5	M1
Evaluación del Interaprendizaje	5	M1
Metodología I-VIII	16	M2
<b>Asignaturas de Especialización</b>	<b>Creditos</b>	<b>Modalidad</b>
Didáctica General	5	M1
Didáctica de las Ciencias Naturales	5	M1
Didáctica de la Matemática I	5	M1
Didáctica de la Matemática II	5	M1
Didáctica de las Ciencias Sociales	5	M1
Didáctica de Lengua Indígena	5	M1
Didáctica de Lengua 2 I	5	M1
Didáctica de Lengua 2 II	5	M1
Psicología del Aprendizaje	5	M1
Psicología del Desarrollo y Religiosa del Niño	5	M1
Problemas del Aprendizaje	5	M1
Teorías de la Personalidad	5	M1
Legislación Educativa	5	M1
Test y Niño Indígena	5	M1
Supervisión Escolar	5	M1
Realidad Nacional e Indígena	1	M2
Didáctica de la Cultura Física y Recreación	2	M2
Recursos Didácticos I-III	5	M2
Didáctica de la Expresión Artística	2	M2
Técnicas y Juegos I-III	4	M2
Didáctica General	5	M1
Didáctica de las Ciencias Naturales	5	M1
<b>Asignaturas Complementarias</b>	<b>Créditos</b>	<b>Modalidad</b>
Computación I-III	3	M2
Idioma Indígena	1	
Idioma Extranjero Instrumental	1	
<b>ACTIVIDADES EXTRAESCOLARES</b>	<b>CRÉDITOS</b>	<b>MODALIDAD</b>
Actividades Educativo-Productivas	20	M3
Práctica Docente	10	M3

Nota: En algunas materias se han modificado los créditos de acuerdo a las necesidades de los estudiantes  
Fuente: Secretaría de carrera de EIB-UPS Quito, 2014.

Desde el inicio del Programa Académico Cotopaxi, esta malla curricular ha sufrido transformaciones internas dependiendo de las necesidades de la sociedad estudiantil, sin embargo no ha perdido su esencia, manteniéndose como una de las primeras iniciativas de educación superior que nació dentro de territorios indígenas, con un impulso de fortalecer la identidad, responder las demandas de ese entonces sin embargo nunca ha dejado de caminar por ese sendero que inicio desde 1994. Ya han pasado dos décadas desde sus inicios y ahora podemos evidenciar que la necesidad ya ido transformándose a pasos agigantados, actualmente da importancia a un nuevo enfoque intercultural, ya no solo para indígenas es para todos los que deseen estudiar esta carrera.

Al realizar este trabajo de titulación se han presentado un sin número incertidumbres sobre acerca de la creación de la malla curricular y otros temas que necesitábamos aclarar, por esta razón se aplicó varias entrevistas y encuestas a diferentes actores institucionales de la UPS, en el siguiente cuadro se muestra los nombres de las personas que nos ayudaron a comprender de mejor manera los diferentes interrogantes.

Tabla 2. Entrevistas de docentes de la Universidad Politécnica Salesiana

<b>Nombre del Entrevistado</b>	<b>Cargo</b>	<b>Lugar</b>
Luis Peña	Coordinador y docente	Centro de Apoyo Cayambe
Alfonso Cachimuel	ex-Primer Coordinador	Centro de Apoyo Otavalo
Alberto Conejo	Docente Lingüística Kichwa	Centro de Apoyo Otavalo
Teresa Vaca	Coordinador y docente	Centro de Apoyo Otavalo
Aurora Iza	Coordinadora Zona Sur	Quito-UPS
Eduardo Delgado	Docente de Antropología	Centro de Apoyo Cayambe
Guillermo Guato	Coordinado Zona Norte	Quito-Ups
Carmen Beatriz Gutiérrez Ávila	Coordinador Simiatug	Centro de Apoyo Simiatug
Amable Hurtado	Docente de Kichwa	Centro de Apoyo Otavalo
Padre Domingo Bottsso	Coordinador Wasakenza	Centro de Apoyo Wasakenza

Notas: La información de estas entrevistas se encuentra en el presente trabajo.

Fuente: Trabajo de Campo, A. Alta ,2014.

De dichos instrumentos aplicados a profesionales que forman parte de la Universidad Politécnica Salesiana obtiene valiosa información de diferentes temáticas que están desarrolladas dentro de todo este trabajo; una de las interrogantes que se presenta a los

docentes son con respecto a la malla curricular porque era necesario conocer ¿Cuáles fueron los elementos principales tomados en cuenta para elaborar la malla curricular de la carrera de EIB, quiénes participaron? Frente a esta temática uno de los entrevistados Amable Hurtado nos responde que “los ejes fundamentales que sostiene esta malla curricular parten desde la cultura, la lengua y de la cosmovisión andina” (Hurtado, 2014) pero Guillermo Guato argumenta también que se tomó en cuenta el contexto social, político, educativo, religioso y económico de la época.

Los programas de formación están pensados desde una matriz de planificación curricular profesional clásica; aunque se presentan algunas materias que buscan incorporar a la formación los contenidos propios de la cosmovisión indígena. Es más bien en los contenidos y enfoques de cada una de las materias (nivel micro curricular) en donde los docentes incluyen los saberes tradicionales indígenas o se plantean propuestas de investigación para sistematizar esos saberes (Farfán, 2008, pág. 292).

Frente a estos tres postulados podemos decir que las respuestas concuerdan de alguna manera porque como se dijo anteriormente esta propuesta nace desde las necesidades indígenas y bajo misioneros que realmente se comprometieron con esta iniciativa en esa época, por esta razón si hacemos una comparación de la malla curricular con la realidad actual, encontramos una deficiencia, sin embargo hay que reconocer que a pesar de esta situación muchos de los docentes que imparten las materias en base al pensum académico lo hacen de una manera excepcional pero también docentes que solo cumplen con lo que le solicitan. A pesar de estas limitaciones es fundamental reconocer que muchos de los docentes de la UPS se esfuerzan por contribuir al fortalecimiento del enfoque intercultural bilingüe, por que como bien dicen se enseña con ejemplos.

### 2.3.1 Lengua, Cultura y Pedagogía

Para este análisis se inicia primero tomando en cuenta los significados según varios autores de terminologías lengua, cultura y pedagogía.

Dentro del proceso de Educación Intercultural Bilingüe un docente debe desarrollar un aprendizaje donde se debe conocer y respetar la cultura, la lengua del otro, pero ¿Qué es la cultura del otro? Al respecto hay diversas definiciones de los cuales abordaremos algunas de ellas que nos permitan comprender de mejor manera y sobre todo comprender su dinámica.

Cultura es el conjunto aprendido de tradiciones y estilos de vida, socialmente adquiridos, de los miembros de una sociedad, incluyendo sus manifestaciones, sus modos de pensar, sentir y actuar (Gardea, 2004).

Son formas y estilos de vida de cada persona incluyendo su forma de pensar que se adquiere dependiendo del contexto donde se localiza y sobre todo se transmite por diversos medios, como la lengua, ninguna cultura es estática siempre están en constantes cambios.

Si decimos que son formas de pensar y actuar, los docentes Interculturales Bilingües deben empezar a conocer sus manifestaciones de manera amplia, las características culturales que implican la práctica de valores como la solidaridad, espiritualidad, la sabiduría.

Entendemos por lengua; que es la capacidad que tiene el ser humano para establecer una comunicación mediante signos orales y escritos, es una de las herramientas para la construcción del conocimiento; por medio de ella se logra la socialización, para recopilar datos a través del diálogo; de allí mismo la comprobación de lo aprendido, es lo que estamos haciendo en la escuela (Gardea, 2004, pág. 275).

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

Tomando en cuenta que la lengua es un elemento cultural muy fuerte que refuerza y define nuestra identidad de alguna manera, se vuelve indispensable conocerla y manejarla para ser un docente intercultural bilingüe.

Pedagogía comprendida como una “Ciencia que estudia la metodología y las técnicas que se aplican a la enseñanza y la educación” (Suárez & Gil, 2012). Es decir que el docente debe estar preparado para brindar a los estudiantes todas las herramientas según sus necesidades para que el proceso de enseñanza-aprendizaje se desarrollen de la mejor manera dentro de cualquier contexto.

Si partimos de estas tres definiciones los profesionales de esta rama seguimos careciendo de muchas cualidades debido a que aún tenemos falencias, muchos no manejan la lengua kichwa, no conocen la cosmovisión andina, los valores culturales de los pueblos indígenas; conocer la lengua en este caso el Kichwa es fundamental, porque a través de ella se manifiestan un mundo de ideas desde los sentires del indígena, es por eso que dentro de las nuevas actualizaciones es necesario que se refuerce la enseñanza-aprendizaje de estos temas empezando desde los docentes que laboran dentro de la UPS y que están al frente de la formación de los docentes Interculturales Bilingües.

Para complementar este análisis sobre lengua, cultura y pedagogía tenemos uno de los aportes de Amable Hurtado nos habla sobre las características del docente IB desde su experiencia docente.

Pienso que estos están articulados primeramente porque si somos docentes debemos conocer la pedagogía y la pedagogía surgida o para atender las necesidades de la población más vulnerable. En ese sentido para atender

dichas necesidades nosotros debemos conocer la lengua, si no conocemos la lengua en este caso el kichwa en la región andina no podríamos adentrarnos a la realidad de la población, la cultura va a la par, no pueden ser separados, las tres cosas (...) pedagogía, lengua y cultura tienen que ir a la par, para que surjan profesionales que contribuyan al fortalecimiento de la identidad cultural (Hurtado, 2014).

A más de cambios estructurales mediante la malla curricular dentro de la UPS en la carrera de EIB, también se necesita cambios de actitud y compromiso con la el fortalecimiento de la identidad cultural, verdadera interculturalidad para seguir cumpliendo el compromiso con nuestra gente.

#### 2.4 Expansión de Centros de Apoyo de EIB a nivel Nacional

La Carrera de Educación Intercultural Bilingüe viene profesionalizando docentes IB de sectores rurales, primero en Zumbahua desde 1994, pero desde ese entonces ha ido ampliándose y actualmente esta carrera se desarrolla en seis centros de apoyo que están ubicados en el centro, norte andino y sur Amazónico del Ecuador entre estos tenemos: Latacunga perteneciente a la de provincia de Cotopaxi, Simiatug en la provincia de Bolívar, Riobamba en la provincia de Chimborazo, Cayambe en la provincia de Pichincha, Otavalo en la provincia de Imbabura y en la región Amazónica en Wasak-entsa en la provincia de Morona Santiago (Farfán, 2008, pág.285).

Las razones para la expansión de la carrea a los seis centros de apoyo en diferentes provincias según Teresa Vaca<sup>15</sup> “fue la similitud de realidades de las comunidades indígenas porque estas provincias cuentan con mayor número de poblaciones indígenas, además de esta manera dando cumplimento a los principios salesianos de ayudar a los más necesitados” (Vaca, 2014).

---

<sup>15</sup> Teresa Vaca, Coordinadora del Centro de Apoyo Otavalo y docente de la Carrera de EIB de la UPS.

(...) Para poder atender esta demanda en las instituciones de EIB la Universidad Salesiana se preocupó en formar docentes que hayan surgido o salido de su propia comunidad y que ellos puedan fortalecer este sistema en sus comunidades, en sectores aledaños y de esta manera pues garantizar la estabilidad de la educación intercultural bilingüe (Hurtado, 2014).

Con estos propósitos la carrera de Docencia Básica Intercultural Bilingüe ha ido estableciéndose poco a poco en las seis localidades del país, que mencionamos a continuación.

#### 2.4.1 Centro de Apoyo Latacunga

Este centro de apoyo nace a partir de una reestructuración que se realiza para que la universidad que funcionaba en Zumbahua se traslade a Latacunga debido a que en Zumbahua existía muchas limitaciones y además con el objetivo de que la carrera siga ampliándose a otros grupos sociales y mejorar la calidad académica, de esta manera en el 2002 “se inicia un fuerte proceso de institucionalización y una apuesta por lo pedagógico, las preocupaciones por lo político y por lo cultural (indígena) bajan de perfil” (Reyes, 2006).

Se realiza el traslado de Zumbahua a Latacunga a partir de las propuestas planteadas por Eduardo Delgado en agosto 2003, después de estos diálogos se produce el cambio y se institucionaliza en Latacunga ampliándose las visiones con el propósito de extender los servicios a otros sectores del país, así se convierte el Centro de Latacunga en la matriz de los centros de apoyo.

En la secretaria de Latacunga se manejaban todos los datos de los otros centros de apoyo y desde ahí se enviaban los datos a la Universidad Politécnica Salesiana, en ese “entonces teníamos muchas necesidades de recursos humanos por que el centro era pequeño, aumentó el número de estudiantes y se daba paso a la creación del tercer centro con ello surgen otras necesidades”, nos dice Aurora Iza. Esto sucedió hasta el 2004, fecha en la

cual las funciones administrativas de la carrera pasa a funcionar directamente desde la sede de la Universidad en Quito (Iza, 2014).

Cabe mencionar que a medida que el programa iba ampliándose a nivel de otros sectores del país, a los cambios evidentes de la sociedad y las transformaciones de la misma Universidad la carrera ha sido “objeto de múltiples cambios” (Granda & Flores, 2006).

#### 2.4.2 Centro de Apoyo Cayambe

Al igual que en Zumbahua y otros lugares del país, en Cayambe también existía la intervención de los salesianos en proyectos de desarrollo dirigidos hacia los indígenas he ahí la experiencia de *La Casa Campesina* que era un centro de formación “una obra pastoral de los salesianos en Cayambe, contaba con centros de formación y educación en niveles pre primario, escuelas, colegio, entre muchas otras obras” (Reyes, 2006, pág. 31).

Además desde 1998 funcionó una Unidad de Coordinación de Estudios semi-presenciales de la UPS en el área de Pedagogía, y esto se termina en el año 2004, es desde entonces los mismos padres salesianos gestionan para dar apertura un centro de formación con la carrera de docencia básica intercultural bilingüe en Cayambe. Este centro de apoyo funciona desde el año 2004 hasta a actualidad bajo la coordinación de Luis Peña<sup>16</sup>

(...) Conversamos con el Padre Eduardo Delgado y Tamara Puente, en donde exponemos las necesidades de una formación específica de los promotores para el desarrollo comunitario con la que se trabajaba y con la finalidad de fortalecer el talento humano local. Era una formación más pertinente porque valoraba y potenciaba toda relación de la parte de la interculturalidad y en este mismo año aceptan la propuesta y llega a funcionar a partir del año 2004 (...). La convocatoria hacia los estudiante

---

<sup>16</sup> Luis Peña Coordinador del Centro de Apoyo Cayambe y docente de la Carrera de EIB de la UPS.

fue rápida y tuvo gran acogida por la presencia de la obra Salesiana en este sector (Peña, 2014).

#### 2.4.3 Centro de Apoyo Wasakentza

El centro de apoyo de Wasakentza está ubicada en la provincia de Morona Santiago, Cantón Taisha, Parroquia Hausaga, es una zona Achuar con la Carrera de Educación Intercultural Bilingüe(...) fundada en febrero del 2005, con el objetivo de formar Educadores Interculturales Bilingües de su propia etnia (Chimento, 2014).

Para la creación del Centro de Apoyo en Wasakentza a diferencia de otros sectores, se tuvo la intervención directa de la misión salesiana que se localiza en este sector y para esto se tiene el financiamiento de la Inspectoría Salesiana del Ecuador, Misión Salesiana Wasakentza, Universidad Politécnica Salesiana (Reyes, 2006, pág. 33).

Este centro de apoyo en sus inicios nació con el propósito de mejorar un sistema denominado Unidades de Coordinación de Estudios a Distancia (UCEDs). En Wasakentza el deseo de los achuar era acceder a los estudios superiores pero que no les costara sacrificar su territorio y su familia, es decir que no tuvieran que dejar en una forma permanente de cinco a seis años a sus familias y a su tierra y la posibilidad de los achuar de capacitarse y de formarse a nivel superior para ayudar en la educación a su propia gente (Chimento, 2014).

Por esta razón la existencia del Centro de apoyo Wasakentza con la Carrera de Educación Intercultural Bilingüe ha permitido que muchos indígenas de la Amazonía reciban una profesionalización a través de la educación superior sin necesidad de salir de su propio contexto y familia, de esta manera fortalecer la educación con educadores comunitarios actualmente este centro está bajo la coordinación del Padre Francisco Chimento.

#### 2.4.4 Centro de Apoyo Simiatug

Al igual que en Wasakentza para la creación del centro de apoyo de Simiatug se tuvo la intervención de manera directa de los sacerdotes salesianos entre ellos tenemos a Padre Sandro Chiecca párroco de Simiatug y el Padre Antonio Polo párroco de Salinas quienes hacen la propuesta para abrir dos carreras (Reyes, 2006).

Este centro de apoyo abre las puertas en el 2006 con el propósito de cumplir una de las necesidades de las personas de esta localidad, al igual que los misioneros salesianos que iniciaron esta propuesta en Zumbagua aquí nuevamente podemos evidenciar esta manifestación de mejorar la situación de los más necesitados. Actualmente este centro está bajo la coordinación de la Hermana Carmen Beatriz Gutiérrez Ávila<sup>17</sup>.

#### 2.4.5 Centro de Apoyo Riobamba

Este centro de apoyo se apertura en el año 2007, al igual que los demás centros tiene la finalidad de profesionalizar a los docentes de manera preferencial a las personas de escasos recursos y pertenecientes a alguna nacionalidad o pueblo, actualmente está bajo la coordinación del Licenciado Víctor Oquendo quien vela por el buen funcionamiento de la misma y esta al igual que los demás centros están en permanente contacto y coordinación con la UPS-Quito.

---

<sup>17</sup> Carmen Beatriz Gutiérrez Ávila Hermana salesiana, Licenciada en Antropología Aplicada y Coordinadora del Centro de Apoyo Simiatug, 2014

## 2.5 Centro de Apoyo Otavalo

Este centro de apoyo se da lugar en el año 2003, es decir después de Latacunga; la hemos ubicado en esta posición debido a que nuestro trabajo investigativo se fundamenta desde este Centro de Apoyo Otavalo.

Una de las razones que incentivó a la creación del Centro de Apoyo Otavalo con la Carrera de Docencia Intercultural Bilingüe fue a raíz de los resultados obtenidos del FODA que realizaron los miembros del pastoral indígena, donde los resultados muestran que la gente indígena tenía muchas limitaciones debido a que no sabían leer, ni escribir correctamente nos dice Alfonso Cachimuel<sup>18</sup>: (...) hicimos 2000 encuestas en el sector Otavalo, en todo esto el 90% era gente semi-analfabeta apenas un 10% tenía un cierto grado de educación; entonces para cambiar esta situación y fortalecer la educación en los indígenas, uno de los primeros pasos fue el convenio con el Colegio *Jatari Unancha* para que las madres Lauritas logren abrir su colegio a distancia que actualmente se le conoce como Colegio Bilingüe Santa Marianita (Cachimuel, 2014).

Después de esta gestión se da más énfasis para abrir un Centro de Apoyo donde funcione el Programa Académico Cotopaxi (PAC) con la misma modalidad que en Latacunga, dentro de este proceso se tiene la intervención principal de Alfonso Cachimuel, María Anrrango, el Padre Eduardo Murillo, las hermanas Zoila Arias y Carmen Tene. Por otro lado el apoyo a la solicitud realizada el padre Luis Richardi quien en ese entonces tenía en cargo de director del PAC, después el padre Eduardo Delgado que cogió la dirección aproximadamente en la mitad del proceso, quien a su vez designa a Tamara Puente como la primera coordinadora del centro de apoyo Otavalo (Iza, 2014).

Es así que en el año 2003 se logra la meta de dar apertura a este centro de apoyo con aproximadamente 70 estudiantes, como ya se mencionó anteriormente a la colaboración del Master Eduardo Delgado, pero uno de los condicionamientos que el programa tenía

---

<sup>18</sup> Alfonso Cachimuel ex-coordinador del Centro de apoyo Otavalo en el periodo 2004-2006.

establecido en ese entonces era graduar una sola promoción, después de la meta cumplida tenía que cerrarse y trasladarse a otro lugar.

En la entrevista realizada a la Coordinadora de la Zona Sur Aurora Iza sobre el Centro de Apoyo Otavalo nos comenta lo siguiente:

No era con el afán de continuar, decir hasta ahora armar siete, ocho promociones, eso no fue lo que se había planificado, luego a medida que pasa el tiempo hubo una reestructuración, entonces viene un cambio, dejo de ser Salesiano el Master Delgado, entonces la Master Tamara Puente llega a ser Coordinador del PAC, ella tenía otra visión también, una amplia experiencia porque fue decana, sub decana, entonces vio la necesidad de responder más, es decir, de abrir más para otros grupos entonces en ese transcurso, en el 2004 ven que teníamos como trecientos o cuatrocientos alumnos y para ese entonces nosotros no estábamos vinculados directamente acá a la Universidad (Iza, 2014).

Con lo ya mencionado se comprende que con la creación oficial de la carrera ya se contaba con un coordinador y se dio paso al desarrollo de las clases dentro del Centro de Apoyo Otavalo, pero cabe mencionar que al pasar del tiempo se fueron modificando las cosas ya que hubo cambio de autoridades a nivel de director de Carrera como menciona Aurora Iza, con este hecho trascendental se da un nuevo giro al condicionamiento del PAC ya que no se quería que el PAC desaparezca en Otavalo, se impulsó a que se dé más apertura a más personas y es así que después de cumplir con la primera promoción de docentes interculturales bilingües se dio paso para que siga abierto este centro gracias a la dirección de Tamara Puente y coordinación de Alfonso Cachimuel. Es así como ha logrado mantenerse hasta hoy a pesar de que se ha ido cambiado de directores. Para conocer más de la localidad donde se encuentra ubicado el Centro de Apoyo Otavalo a continuación se realiza una descripción de este contexto.

### 2.5.1 Datos generales de la ciudad de Otavalo

La ciudad de Otavalo está situada en la zona norte del Ecuador y al sur oriente de la provincia de Imbabura. Tiene una superficie de 579 kilómetros cuadrados, según los nuevos límites otorgados por el Gobierno Municipal. Esta ciudad se localiza al norte del callejón interandino a 110 kilómetros de la capital Quito y a 20 kilómetros de la ciudad de Ibarra, se encuentra a una altura de 2.565 metros sobre el nivel del mar. Sus límites son: al norte con los cantones Cotacachi, Antonio Ante e Ibarra; al sur limita con el cantón Quito (Pichincha); al este con los cantones Ibarra y Cayambe (Pichincha) y al oeste con los cantones Quito y Cotacachi.

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

Este centro ha acogido a un sinnúmero de estudiantes provenientes de diversas localidades del mismo cantón Otavalo y también de otros cantones aledaños como Cotacachi, Atuntaqui, Cayambe entre otros, convirtiéndose así como el único centro que brinda Educación Intercultural Bilingüe en toda la Provincia de Imbabura.

### 2.5.2 Promociones de docentes de EIB del Centro de Apoyo Otavalo

Tomando con referencia el año de creación de nuestro centro de apoyo Otavalo (2003) quisimos realizar un análisis de los estudiantes que han ingresado y han culminado su proceso de educación superior y conocer cuántos de ellos están ejerciendo su profesión y que grado de incidencia han tenido dentro de su espacio laboral.

En el siguiente cuadro se evidencia de manera más clara el número exacto de estudiantes que se han matriculado desde el 2003 hasta 2008 datos que hemos obtenido gracias a la colaboración de la secretaria de carrera en la ciudad de Quito:

Tabla 3. Estudiantes matriculados Centro de Apoyo Otavalo entre 2003-2008

<b>Año de Matricula</b>	<b>N° estudiantes matriculados</b>	<b>Mujeres</b>	<b>Hombres</b>
2003	34	22	12
2004	37	29	8
2005	46	36	10
2006	55	43	12
2007	57	43	14
2008	65	52	13
<b>Total</b>	<b>294</b>	<b>225</b>	<b>69</b>

Nota: Existe una variación considerable entre estudiantes mujeres y hombres

Fuente: Los datos son obtenidos desde la Secretaria General UPS-Quito, A. Alta, 2014.

Mediante esta tabla podemos observar claramente que año a año ha ido creciendo la población estudiantil y asimismo la responsabilidad de la UPS frente a esta carrera. Además demuestra también que hay más interés por estudiar, especialmente del género femenino. Seguidamente mostramos este tabla donde observamos el número de graduados después de cuatro años de duración que tiene la carrera desde el 2008 hasta la actualidad.

Tabla 4. Graduados centro de Apoyo Otavalo entre 2008-2014.

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

Nota:Existe diferencia considerable entre estudiantes matriculas y los que se graduaron.

Fuente: Secretaria General UPS-Quito, A. Alta 2014

Si realizamos una comparación del total de estudiantes que se han matriculado (294) entre hombres y mujeres, observamos que solo el 51% de estudiantes han logrado graduarse, mientras que el otro 49% de estudiantes no han logrado llegar a esta meta.

A partir de un análisis de esta situación podemos decir que a pesar de las facilidades que nos brinda la Universidad existen otros factores que impiden que muchos estudiantes culminen sus procesos de formación, según las entrevistas aplicadas a muchos docentes graduados nos comentaron y a partir de la experiencia estudiantil tenemos los siguientes factores: falta de recursos económicos, por que cada persona a más de estudiantes cumplen otros roles dentro de la familia; en el caso de mujeres se vio también que fueron víctimas del machismo y por causa de eso dejaron sus estudios; otros por el contrario tenían bajos rendimientos académicos que ocasionaban arrastres en muchas materias y esos impedía que continuaran los niveles de manera regular.

A pesar de este porcentaje de deserción educativa, la carrera se ha mantenido a flote rompiendo esos obstáculos y otros más que se han presentado a lo largo de este caminar académico. Es necesario ser perseverantes y constantes en nuestra formación profesional, es preciso moverse ser entes de cambio, no quedarse quieto, ni tampoco unirse a la corriente, porque si ocurre esto de nada servirá nuestra formación con enfoque intercultural. Estamos conscientes que no será nada fácil, pero es preciso seguir aprendiendo, practicar y enseñar nuestras sabidurías a nuestros semejantes para que lo conozcan, vivan y sientan permitiendo así que lo valores culturales se mantengan, ahora tenemos retos aún más grandes que cumplir, pero la pregunta que muchos de nosotros nos hemos hecho es ¿que estamos haciendo realmente como docentes interculturales bilingües por fortalecer la interculturalidad? y si existe o no algún ¿resultado positivo con la formación de docentes interculturales bilingües? Para responder estas preguntas y sobre todo conocer la incidencia que han tenido algunos de los docentes que se han graduado se hace un estudio de campo con diez docentes.

Como ya hemos mencionado desde su creación la Universidad Politécnica Salesiana han brindado la oportunidad de que muchos de los docentes especialmente indígenas culminen

sus estudios superiores a través de los centros que existen a nivel del país, en este caso del Centro de Apoyo Otavalo, donde desde el 2003 hasta el 2014 se han graduado siete promociones de docentes IB, de los cuales diez de ellos participan en el desarrollo de nuestro trabajo de titulación. Se ha escogido a estos docentes porque están laborando en las diferentes instituciones educativas, pertenecientes, a Imantag, Sagrario, San Francisco y Quiroga del cantón Cotacachi.

## **CAPÍTULO 3**

### **INVESTIGACIÓN DE CASO EN LAS PARROQUIAS IMANTAG, SAGRARIO, SAN FRANCISCO Y QUIROGA DEL CANTÓN COTACACHI, PROVINCIA DE IMBABURA**

Como hemos señalado en el capítulo anterior el presente trabajo de investigación nos ayudara a conocer el grado de incidencia que los docentes Interculturales Bilingües graduados en el Centro de Apoyo Otavalo que han logrado dentro del ámbito educativo, para el siguiente análisis se eligió el cantón Cotacachi, un cantón que esta al norte de la ciudad de Otavalo, siendo así uno de los catones beneficiados por la formación de Docentes Interculturales Bilingües, a continuación se hace una breve descripción del catón Cotacachi y de sus cuatro parroquias.

#### **3.1 Características del Cantón Cotacachi**

La ciudad Santa Ana de Cotacachi fue fundada el 6 de julio 1986, está asentada al norte del Ecuador, en las faldas del volcán Cotacachi; razón por la cual la ciudad y el Cantón llevan el nombre del majestuoso Volcán, con una superficie de 1.809km<sup>2</sup>, este cantón es el más extenso de los seis que conforman la provincia de Imbabura. Según el censo del INEC 2010 existe una población alrededor de 40.036 habitantes, 20.090 hombres y 1.946 mujeres y según la autodefinition de sus habitantes las tres principales etnias son: 53,53% mestizos, 40,5% son indígenas, 2,46% blancos (Cevallos, 2014).

Esta majestuosa ciudad tiene los siguientes límites: al norte: Cantón Urcuquí, al Sur: Cantón Otavalo y la Provincia de Pichincha, al este: Cantón Antonio Ante y al oeste: Provincia de Esmeraldas además es considerada capital musical del Ecuador por la gran devoción que tienen a la música, está llena de grandes riquezas culturales indígenas, elementos naturales, tradiciones, fiestas y rituales, pero sobre todo famosa por sus

artesanías y la industria del cuero, su centro histórico, sus territorios: el Valle de Intag, su imponente Volcán, la Laguna de Cuicocha, su reserva Cotacachi Cayapas entre otras, que hoy por hoy lo han convertido en un atractivo turístico.

El cantón está organizado territorialmente en parroquias y comunidades o comunas y de manera espacial en zonas. Existen 10 parroquias, de las cuales 8 son rurales y 2 son urbanas. Las zonas establecidas y reconocidas son tres: Urbana, Andina e Intag; la zona urbana comprende las parroquias urbanas de San Francisco y Sagrario, así como el área urbana de la parroquia de Quiroga. La zona andina comprende las parroquias rurales de Imantag, Quiroga y las comunidades rurales de la cabecera cantonal; la zona de Intag está conformada por las parroquias rurales de Apuela, Plaza Gutiérrez, Cuellaje, Peñaherrera, Vacas Galindo y García Moreno (Echeverría, 2011, pág. 2).

### 3.2 Datos generales de las Parroquias

A continuación tenemos una breve descripción solo de las cuatro parroquias pertenecientes al cantón Cotacachi que son parte de esta investigación, dentro de estas se encuentran los diez docentes laborando en sus respectivas instituciones educativas.

#### 3.2.1 Parroquia Imantag

La parroquia de Imantag pertenece al Cantón Cotacachi está ubicado a 15 km de la cabecera de la capital cantonal, posee una temperatura que oscila entre los 4°C a 16°C señalando que la ubicación de la Temperatura tiene relación con la altura es así que en la zona alta la temperatura son más bajas. Actualmente se encuentra en procesos de reconocimiento como un pueblo más de la nacionalidad kichwa de la sierra norte. Tiene una población aproximada de 4.941 habitantes, entre indígenas y mestizos; por su ubicación estratégica en las faldas del volcán Cotacachi posee un sin número de recursos

como lagunas, cascadas, miradores, bosques primarios y la cultura del pueblo Imantag. En esta parroquia radican haciendas y asociaciones comunitarias que se mantienen en base a la producción agrícola que poco a poco han logrado reconocimiento por dicha acción.

Dentro del ámbito educativo existen sucesos que han marcado esta parroquia de alguna manera, primero porque en la comunidad Colimbuela perteneciente a esta parroquia se vivió el cierre de un Centro de Educación Comunitaria Intercultural Bilingüe (CECIB) a causa de la creación de la Unidad del Milenio “Sumak Yachana Wasi” que acoge a la mayor parte de los estudiantes de esta y otras parroquias, curiosamente dentro de esta institución educativa tenemos laborando a dos docentes interculturales bilingües.

### 3.2.2 Parroquia Sagrario

La parroquia el Sagrario es considerada urbana, sin embargo la mayor parte de su territorio está conformado por comunidades, es decir por zonas rurales, no cuenta con juntas parroquiales, está directamente bajo la legislación de la Municipalidad del Cantón Cotacachi. Dentro de esta parroquia tenemos alrededor de 1.997 habitantes de los cuales son indígenas en su mayor parte y mestizos en un porcentaje menor.

En esta parroquia tenemos tres instituciones educativas ubicadas en tres comunidades rurales Tunibamba, Cercado y San Pedro donde están cinco docentes Interculturales Bilingües.

### 3.2.3 Parroquia San Francisco

La parroquia San Francisco es considerada urbana, sin embargo al igual que Sagrario cuenta con grandes sectores rurales pobladas por indígenas y mestizos, la totalidad de la población dentro de esta parroquia es de alrededor de 2.345 habitantes. Dentro de esta tenemos una institución educativa particular-religiosa ubicada justamente en el centro de

la ciudad de Cotacachi, donde labora una docente Intercultural Bilingüe y una docente que no ejerce su profesión pero labora como Técnica de salud.

### 3.2.4 Parroquia Quiroga

La parroquia de Quiroga está localizado en las bellas planicies al oriente del imponente volcán Cotacachi, aproximadamente a 3 kilómetros de la cabecera cantonal de Cotacachi, con una extensión aproximada de 65km<sup>2</sup>. Está rodeada por dos hermosos riachuelos (Pichavi y Pinchanviche), considerada como “la puerta dorada que conduce a la mágica y encantadora Laguna Cuicocha” (Cevallos, 2014).

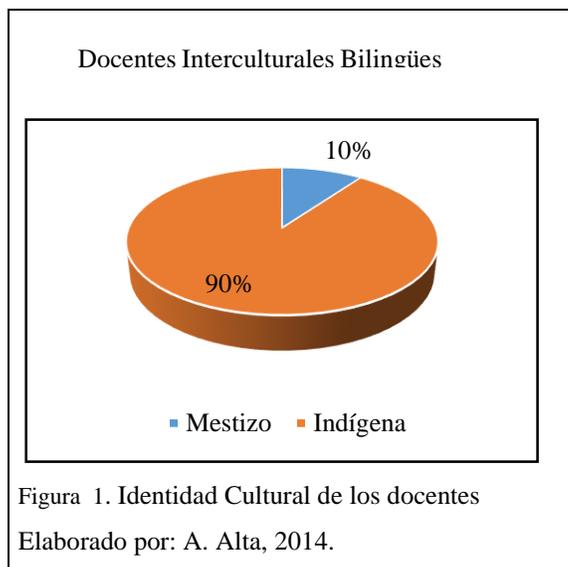
Los límites de la parroquia son: al norte con la Parroquia Urbana de San Francisco y la parroquia Plaza Gutiérrez ( Intag), al sur con la parroquia de San Luis de Quichinche (Otavalo), al este con la parroquia de San Francisco y al oeste con la parroquia Plaza Gutiérrez (Intag).

Esta parroquia cuenta con alrededor de 6.454 pobladores entre indígenas y mestizos, al igual que otros sectores los pobladores rurales de la parroquia de Quiroga han ido perdiendo de poco a poco la identidad cultura original, sin embargo ha ido desarrollándose mediante acoplamiento es decir ha ido adoptando valores de los distintos pobladores que radican en este sector. Frente al parque central de Quiroga esta una institución educativa donde tenemos un docente intercultural bilingüe que ejerce su profesión en el área de matemáticas. (Echeverría, 2011)

### 3.3 Docentes graduados del Centro de Apoyo Otavalo

Antes de mencionar las instituciones educativas realizamos una breve descripción de los diez docentes interculturales bilingües que son parte fundamental de este trabajo de titulación. Los docentes son de diferentes promociones de la carrera de EIB que realizaron sus estudios en el Centro de Apoyo Otavalo, de los diez tenemos un Director, uno que es

uni-docente, tres de docentes en segundo año de educación básica, cuatro imparten materias por horas y una no ejerce su profesión pero considero necesario conocer las causas de no ejercicio laboral.



Como se observa en una de las figuras tenemos el 90% de docentes indígenas kichwa hablantes y solo el 10% es mestizo, sin embargo de todos ellos no todos utilizan su idioma en las clases, las razones se detallaran en diferentes análisis de este capítulo, en la segunda figura se observa que la mayor parte de ellos tienen una amplia experiencia dentro de la profesión por que ya estaban inmersos en ese ámbito educativo antes de graduarse, con ello podemos decir que eso impulsó de laguna manera para que se involucren para su profesionalización en la carrera docencia Intercultural Bilingüe.

### 3.4 Escuelas para el Estudio de Caso

Dentro del cantón Cotacachi, provincia de Imbabura, según el registro de la Zona 1 del Ministerio de Educación en el periodo escolar del 2013-2014 existen 16 Instituciones de jurisdicción Bilingüe y 22 instituciones de la jurisdicción Hispana, dando así un total de 38 instituciones educativas; la sostenibilidad administrativa de estas instituciones son

fiscales, fisco-misionales y particulares. Estas instituciones educativas acogen alrededor de 9.190 estudiantes entre mestizos, indígenas y afro ecuatorianos.

Del total de instituciones enumeradas anteriormente solo se han escogido; uno de la parroquia Imantag, tres de Sagrario, uno de San Francisco y uno de Quiroga dando un total de 6 instituciones educativas de las cuatro parroquias del cantón; tres de jurisdicción bilingüe y tres de jurisdicción hispana.

Esta elección se lo ha realizado debido a que los nueve docentes que son parte de nuestra investigación laboran dentro de las mismas, en el siguiente cuadro se detalla de mejor manera la ubicación de cada docente y el tipo de contrato que mantienen.

Tabla 5. Instituciones Educativas para el Estudio de Caso

Instituciones Educativas	Parroquias/ Comunidad	Jurisdicción	Nº Docentes	Tipo de Contrato	Docentes Graduados en la UPS
Unidad Educativa Intercultural Sumak Yachana Wasi	Imantag-Colimbuela	Hispana	2	Contrato provisional	Luz María Menacho Menacho.
				Nombramiento	María Cristina Yanes Colta
CECIB “José Domingo Albuja”	Sagrario-Tunibamba	Bilingüe	1	Contrato provisional	Perugachi Juan José
CECIB “San Jacinto”	Sagrario-Cercado	Bilingüe	2	Nombramiento	Mauricio Arellano Cachimuel.
				Nombramiento	Isabel Robalino Fernandez
Escuela “Nazacota Puento”	Sagrario-San Pedro	Bilingüe	2	Nombramiento	Segundo de la Torre
				Nombramiento	María Ilamayu Conteron
Unidad Educativa “Las Lomas”	San Francisco-Cotacachi	Religiosa - Particular	1	Contrato provisional	Rosa Andrango
Unidad Educativa “Eloy Proaño”	Quiroga-Centro De La Ciudad	Hispana	1	Contrato provisional	Edison de Cachimuel
Ministerio de Salud Pública	Cotacachi		1	No ejerce la profesión	Enma Quezada
Total			10		

Nota: Uno de los diez docentes no ejerce su profesión.

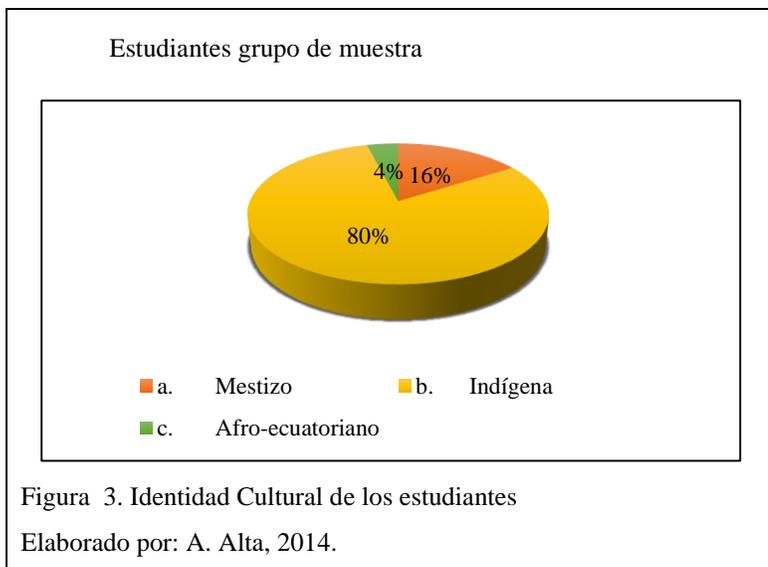
Fuente: Distrito 3 de Educación Intercultural Bilingüe 2013-2014, A. Alta, 2014

Las tres instituciones de jurisdicción Bilingüe se encuentran en las comunidades Kichwas Tunibamba, Cercado y San Pedro del cantón Cotacachi donde laboran cinco docentes Interculturales Bilingües, los tres restantes son hispanas donde cuatro docentes laboran con diferentes grupos estudiantiles y en diferentes contextos, esta situación se da debido a que los docentes como cualquier persona se involucra en diferentes ámbitos en busca de una remuneración económica estable y de acuerdo al acogimiento que logren en los diferentes espacios.

### 3.5 Identidad cultural de la población estudiantil

La identidad cultural de la población estudiantil varía de acuerdo a la jurisdicción donde se encuentren cada institución educativa, por ejemplo las tres instituciones educativas que son Bilingües, el 100% de sus estudiantes son indígenas, por el contrario dentro de las tres instituciones hispanas la población estudiantil, varía entre mestizos, afro-ecuatorianos e indígenas ya que estos centros se encuentran en zonas céntricas del cantón Cotacachi.

Según los datos obtenidos de la base de datos del Distrito de Educación Zona 1 departamento Intercultural Bilingüe, 2013-2014, las instituciones Interculturales Bilingües acogen alrededor de 520 estudiantes indígenas y las instituciones Hispanas alrededor de 1,652 estudiantes entre indígenas, mestizos y afro-ecuatorianos, a pesar de no contar con numero exactos, desde mi experiencia durante el trabajo de campo pude observar que del 100% de estudiantes por institución, el 60% son indígenas a excepción de la institución religiosa donde este porcentaje disminuye.



De los diez docentes nueve manejan grupos de estudiantes de diferentes edades, pero uno de ellos no; por esta razón solo se ha tomado en cuenta un grupo de muestra de 45 estudiantes en total, es decir cinco estudiantes por maestro para realizar este gráfico.

Como podemos evidenciar el 80% de estudiantes del grupo de muestra son Indígenas, el 16% son Mestizos y solo el 4% de los estudiantes son afro-ecuatorianos, con estos datos llegamos a comprender que los docentes están laborando en su mayor parte con niños, niñas y adolescentes indígenas, en especial en las comunidades, pero también existe esta población indígena en las ciudades debido a que desde hace más diez años los estudiantes migran a las instituciones educativas de las zonas céntricas.

Hemos visto muchos padres de familia de algunas de nuestras comunidades rechazan los Centros de Educación Comunitaria Intercultural Bilingüe y deciden enviar a sus hijos a las instituciones educativas de la ciudad, acudimos a este ejemplo para analizar la contradicción que aún se mantiene por que como se menciona en capítulos anteriores la falta de apoyo del estado a esta modalidad, también hay que hablar sobre la falta de apoyo de las mismas comunidades y familias a las instituciones de EIB.

Frente a esta realidad nace una incertidumbre de saber cómo estos docentes están laborando dentro de cada contexto y realidad estudiantil, tomando en cuenta también que cada profesor está sujeto a las diferentes lineamientos dependiendo de las instituciones

donde se encuentran, por esta razón realizamos conjuntamente con el apoyo de la misma Universidad un conversatorio denominado RIMARISHPA YACHAKUSHUNCHIK<sup>19</sup> con el propósito de establecer diálogos, pero no tuvimos la acogida que esperábamos, de la totalidad de 60 docentes que fueron invitados, asistieron menos del 50% personalmente considero que esto fue porque muchos de ellos tienen un desinterés por este tipo de actividades.

Después se procede a realizar entrevistas y encuestas para visibilizar de alguna manera la incidencia que están ejerciendo dentro de su ámbito laboral es decir, cómo se está trabajando para fortalecer la lengua y la identidad de estos estudiantes, como es la actitud, aptitud del docente y si existe o no la utilización de recursos didácticos entre otras cosas.

### 3.6 Percepción sobre docentes de EIB dentro de las Instituciones Educativas

Para continuar este proceso de análisis se toma en cuenta todas las tabulaciones realizadas de las entrevistas a directivos de las instituciones educativas, encuestas a padres de familia y estudiantes entre, niños/as y adolescentes aplicadas por cada profesor, esto se lo realiza para conocer qué opinión o expectativas tienen de sus docentes Interculturales Bilingües.

#### 3.6.1 Directivos

Se aplicó entrevistas a seis directores de las instituciones que forman parte de este trabajo que nos permitieron ampliar la información y sobre todo nos ayudó a conocer los criterios que mantienen desde la posición administrativa hacia nuestros compañeros docentes.

De acuerdo a las entrevistas aplicadas se puede evidenciar que las personas dan más énfasis en tres aspectos que vamos detallando:

---

<sup>19</sup> RIMARISHPAK YACHAKUSHUNCHIK, “Aprendiendo en el dialogo”, Jornada académica realizada con los compañeros de tesis para iniciar el trabajo de investigación de acuerdo a nuestro plan, el día 22 /03/2014.

Manifestaciones y elementos culturales: Realizando un análisis de las diferentes respuestas de los entrevistados podemos decir que varios consideran que los docentes IB debe conocer y manejar el idioma materno, debe trabajar en el fortalecimiento de los valores culturales desde el enfoque intercultural, fortalecer la identidad de los estudiantes, conocer las tradiciones y costumbres de la localidad donde ejerce su profesión, entre otras cosas.

Además de ello tenemos la actitud del docente, es decir según estos directivos consideran que un docentes IB debe contar con diferentes cualidades, ser de mente abierta, capaz de adaptarse a diferentes contextos, actitud innovadora, ser emprendedor, sobre todo tener la capacidad de liderazgo educativo, tener la capacidad de resolver conflictos, principalmente debe trabajar tomando en cuenta las necesidades culturales de los estudiantes.

También tenemos la aptitud del docente: debe ser capaz de desenvolverse en diferentes contextos, amplio conocimiento y manejo de metodologías adecuadas a la realidad cultural de los estudiantes, debe estar en constante formación, auto preparación, debe responder a las necesidades culturales y académicos de los estudiantes, manejo adecuado de recursos didácticos.

Sumando a lo antes mencionado muchos de los directores manifestaron que algunos de estos docentes si cumplen con algunas características y realizan algunas actividades para el fortalecimiento de la EIB, como la práctica de rituales, preparación y estudio de algunas comidas típicas de la localidad, además, conformación de grupos de danza, arte y música, en otros casos concursos de ensayos en idioma kichwa.

Frente a esto cabe mencionar también que existen docentes que no practican nada de esto, o no cumplen en gran parte con estas características, solo cumple con lo que le piden, tienen temor, mantienen un sentimiento de inferioridad y están inmersos en el mismo proceso de asimilación del sistema general de educación, no se auto preparan, son

conformistas por eso muchos no ejercen la profesión e inclusive caen en la mediocridad nos dice Segundo de la Torre<sup>20</sup>.

Por otro lado también tenemos lo negativo de los mismo directivos, en dos instituciones una hispana y otra religiosa particular, con las que se trabajó no conocían que en su institución laboraban docentes Interculturales Bilingües, y cuando se realiza las entrevistas a nuestros docentes manifestaron que las razones por las cuales no pueden realizar diferentes actividades de acuerdo a su formación universitaria es porque la institución no lo permite, por que no se puede salir de los lineamientos establecidos, nos dice Rosa Andrango<sup>21</sup>, esto por nombran un ejemplo.

Entonces en este caso no existe dicha fortalecimiento si no se está respondiendo a las necesidades y a la realidad socio-cultural de los estudiantes como se habló en capítulos anteriores. El docente “no solo debe limitarse a escuchar órdenes; debe ser una persona que lidere su grupo y mediante ese liderazgo realizar propuestas innovadoras buscando el beneficio de sus estudiantes de manera integral, si no se logran ese empoderamiento seguirán siempre sumisos” (De la Torre, 2014)

Con todo lo mencionando comprendemos que existen contradicciones entre las características que idealizamos con la realidad; realmente considero que si nos ponemos a discutir sobre quien es el culpable no llegaremos a ningún lugar, por ello me queda decir que concuerdo con lo que manifiesta Jairo Gómez Proaño<sup>22</sup> en una entrevista realizada.

(...) cada profesor con la formación de EIB debe tener una mente abierta y ser accesible a los requerimientos del contexto, tiene que ver las estrategias metodológicas y la oportunidad para hacer ese fortalecimiento, no puede decir no me permite la institución, (...) dentro de su hora clase puede haber

---

<sup>20</sup> Segundo de la Torre, Director del Centro de Educación Comunitaria Intercultural Bilingüe “Nazacota Puento”, docente graduado de la carrera de Educación Intercultural Bilingüe de la UPS-Centro de Apoyo Otavalo.

<sup>21</sup> Rosa Andrango, docente graduada de la carrera de Educación Intercultural Bilingüe de la UPS-Centro de Apoyo Otavalo.

<sup>22</sup> Jairo Gómez Proaño, Sociólogo y Docente de la Unidad Educativa “Sumak Yachana Wasi”.

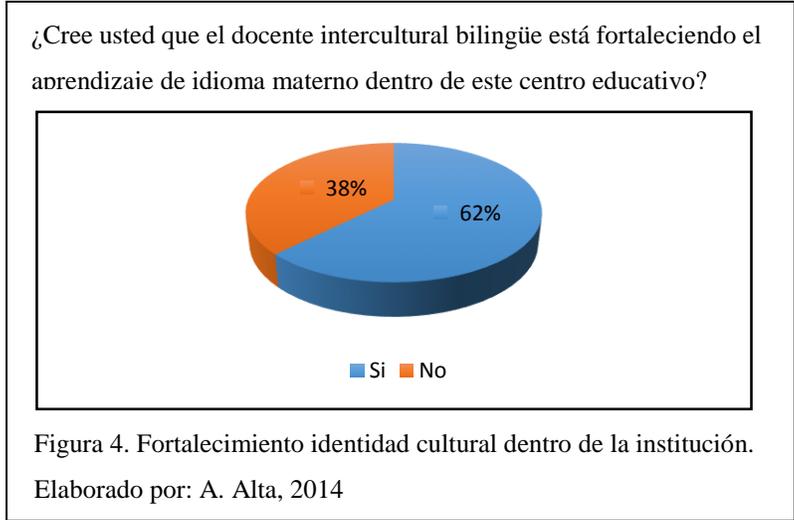
espacios cortos donde si logre implementar este enfoque intercultural, uno debe ver las posibilidades; entonces depende de la voluntad y la actitud del docente, no se puede esperar de permisos, cada docente tiene un enfoque de pensamiento (...) el maestro puede influir e incidir para la reflexión o formas de pensar de los estudiantes. Se debe dar mucha importancia a la interculturalidad por la búsqueda de una sociedad asimétrica dentro de la diversidad (Gómez Proaño, 2014).

Necesitamos cambios de ideología, dejar de pensar que los indígenas somos menos; todos seres humanos tenemos la misma capacidad intelectual, la única diferencia es que talves no tuvimos las mismas oportunidades que los demás, pero eso no significa que seamos inferiores, por la misma razón no debemos mostrar sumision ante nadie al hablar de interculturalidad se busca la asimetría en la relación de la sociedad.

### 3.6.2 Padres de familia

Continuando con este análisis tenemos las encuestas aplicadas a los padres de familia que permitieron conocer algunos criterios que mantiene acerca de los mismos docentes desde su rol como padres, también frente a la información obtenida tenemos las diferentes entrevistas recolectadas de los mismos docentes que permiten comprender la situación en la que se encuentran.

Considero que fue fundamental recolectar los diferentes puntos de vista de estos actores que son parte de la comunidad educativa y tanto como los docentes tienen la responsabilidad de brindar un acompañamiento en este proceso de aprendizaje de sus hijos, tomando en cuenta que la educación de los niños es responsabilidades de todos.

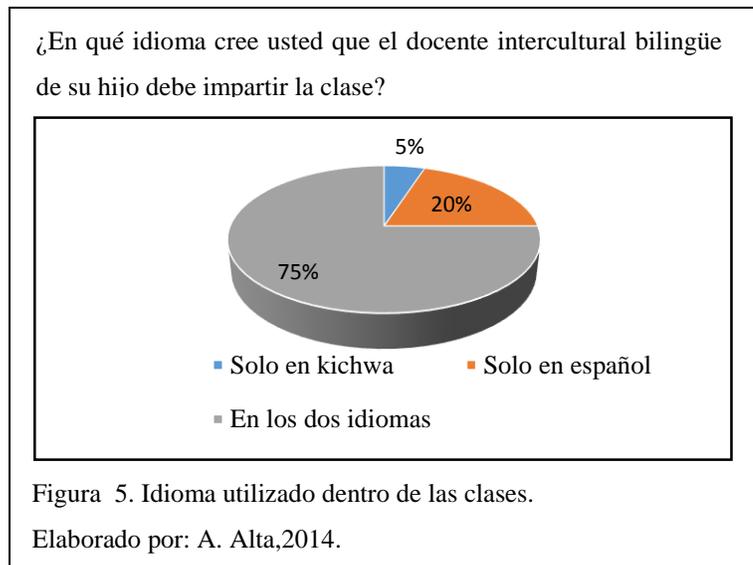


Con base a la siguiente figura podemos decir que del 100% de las personas encuestadas el 62% opinan que los docentes si están fortaleciendo el aprendizaje del idioma kichwa, por que argumentan que han visto que tales docentes se comunican en kichwa con los estudiantes. Mientras el 38% opina que no existe tal fortalecimiento por que los mismos docentes no manejan bien el idioma y no están en capacidad de enseñar en este caso el Kichwa a sus estudiantes.

Cabe menciona que las madres de familia son de diferentes contextos, rurales y urbanos, mestizos e indígenas, por tal motivo no es conveniente generalizar nada, por ello realizamos un análisis desde dos contextos. Durante la aplicación de las mismas, las madres de las instituciones comunitarias manifestaron que los docentes si saben hablar el idioma materno pero como madres de familia anhelan que sus hijos aprendan el idioma de manera correcta, que sepan expresarse sin mezclas de idiomas y si les gustaría que se fortalezca a través de un proceso continuo dentro de las instituciones.

Por otro lado tenemos a madres de las instituciones de la ciudad, quienes manifiestan que no existe este fortalecimiento porque muchos de sus hijos no hablan el idioma materno, Rocio una madre de familia nos comenta que “mi hijo no habla el español por lo mismo yo no he visto que el profesor enseñe hablar kichwa”. Realmente no existe un proceso de

concientización, ni de aprendizaje continua del idioma kichwa por muchos factores entre ellos tenemos: el ámbito familiar, reglamentos institucionales, la sociedad y el sistema del estado que ha hecho de caer todo el proceso de EIB en nuestro país.



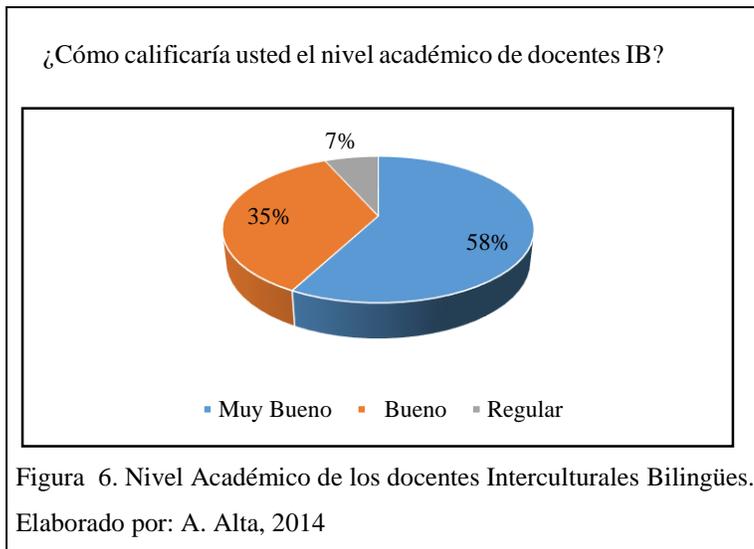
Tomando en cuenta que el bilingüismo es parte fundamental de este proceso educativo se procedió a realizar esta interrogante donde se muestra que el 75% de los padres de familia consideran que las clases de sus hijos deben ser impartidas en los dos idiomas, más aun si son docentes Interculturales Bilingües, el 20% considera que debe ser solo en español por que muchos niños no hablan el idioma kichwa, y el 5% opina que las clases deben ser solo en kichwa porque el idioma se aprende escuchando y escribiendo.

Frente a lo anterior tenemos la opinión de los docentes quienes al igual que padres y directivos fueron entrevistados con referente a los mismos temas, realizando un análisis de las diferentes respuestas nos dimos cuenta de que estas personas argumentan sus razones desde tres posturas diferentes a continuación tenemos las siguientes:

Rolando Cachiguango<sup>23</sup>, nos comenta fortalecer el idioma dentro de clases con estudiantes monolingües “se vuelve complicado para un maestro por que no se tiene las horas suficientes y unos entienden y otros no” (Cachiguango , 2014).

Mauricio Arellano<sup>24</sup> un docente que laboran dentro del contexto comunitario manifiesta lo siguiente “nosotros utilizamos el kichwa y el español dentro de las horas clase porque ambos idiomas ayuda a mejorar la comprensión de las clases, es decir lo utilizamos de acuerdo a las necesidades y sobre todo del contexto” (Arellano, 2014).

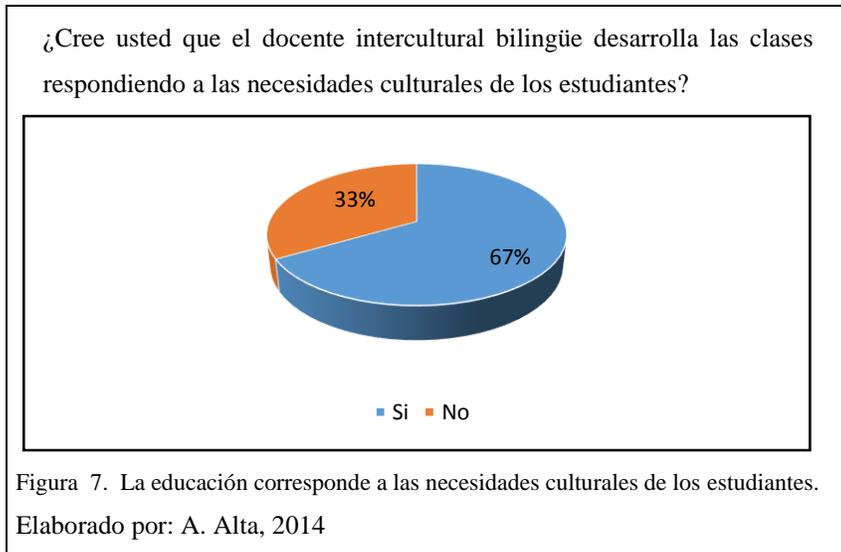
Por otra parte Rosita Anrango nos comenta que utilizan solo el idioma español dentro de sus clases, por que manifiestan que la mayor parte de sus estudiantes son hispano hablantes, porque las políticas institucionales, en especial en instituciones privadas no dan prioridad al kichwa, más bien a otros idiomas extranjeros como el inglés por tanto no van contra de lo establecido.



<sup>23</sup> Rolando Cachiguango docente graduado de la Carrera de Educación Intercultural Bilingüe de la UPS- Centro de Apoyo Otavalo.

<sup>24</sup> Mauricio Arellano docente graduado de la Carrera de Educación Intercultural Bilingüe de la UPS- Centro de Apoyo Otavalo.

El 58% de las madres opinan que la formación de los docentes interculturales es muy buena porque está preparados según lo que han podido observar, el 35% dicen que es buena su preparación académica y consideran que deben mejorar y el 5% considera que es regular y faltan algunos aspectos mejorar, se ha hecho notar las falencias que deben ser superadas, por este tipo de comentarios el docente debe estar en constante preparación académica, para responder de la mejor manera a las exigencias de los estudiantes..

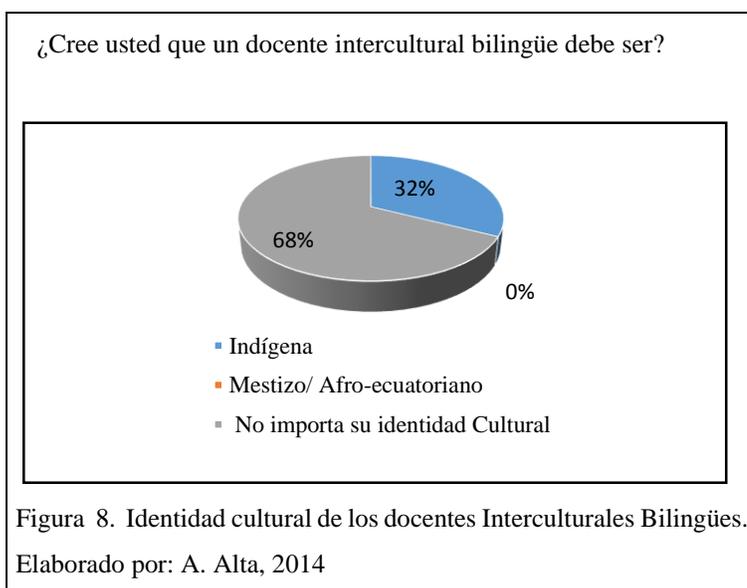


Como podemos ver según las encuestas aplicadas muestran que el 67% de padres piensan que los docentes Interculturales Bilingües están cumpliendo con las exigencias culturales de los estudiantes, porque hablan en el idioma kichwa, según las necesidades, algunos se involucran con la comunidad, se interesan por participar y aprender de lo que se está haciendo.

Mientras que el 33% opina que no están cumpliendo con la necesidad, por dicen que algunos docentes no saben hablar bien el idioma kichwa por lo cual mejor no lo hablan y que no se involucran con la comunidad, se dedica a impartir conocimiento de manera teórica entre otras cosas, por esta razón consideran que no están cumpliendo con su formación de manera integral.

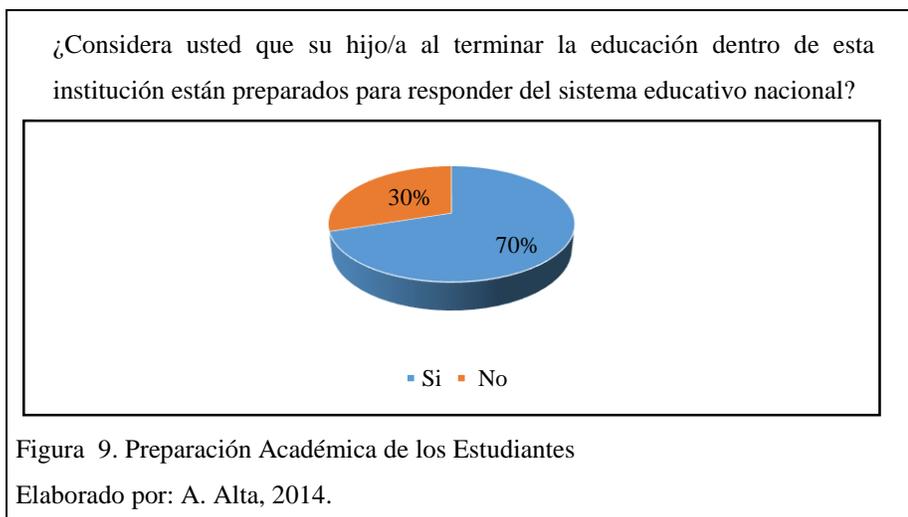
Sin embargo en las instituciones educativas hispanas la opinión cambia radicalmente por la siguiente razón; las madres no conocían la denominación que tenían los docentes de sus hijos, no sabían cuál era la diferencia entre docente intercultural bilingüe y un profesor no bilingüe, solo argumentaron que lo que importa es que sus hijos aprendan para que después no tengan problemas y que no importa el aspecto cultural porque sus hijos son mestizos y el estado no obliga a que hablen kichwa y que eso debe fortalecerse dentro de las comunidades dice una madre de familia.

Como mencionamos anteriormente podemos ver que las respuestas son diferentes y depende mucho de donde este laborando el docente, es decir el contexto. Entonces según a mi modo de ver seguimos pensando en el capitalismo neoliberal, el educarse de la misma manera que lo hacen la mayoría, dejando atrás las crarcteriscas culturales; esta problemática ha estado presente desde muchas décadas atrás y esta estrechamente relacionado con la misma familia que inconcientemente pretenden que olvidemos nuestros rasgos por adoptar las manifestaciones de los demás, sepultando las nustras; estamos consientes que ninguna cultura es estatica pero la perdida de las raíces culturales de lo una vez fue es lo que genera el conflicto . El éxito seria que a la misma media que vamos adaptando las manifestciones de otra sculturas también vayamos fortaleciendo las nustras.



Después de realizar un análisis con las madres de familia sobre el rol, que debe de cumplir realizamos los siguientes resultados donde muestra que 68% de la población considera que para ser un docente Intercultural Bilingüe no importa su identidad cultural, lo fundamental es que practiquen el bilingüismo para brindar una educación de calidad que baya de acuerdo a los requerimiento del contexto, “el docente debe esta actualizado enseñar a los estudiantes lo que necesitan, lo que debe saber y lo que les va a servir, no podemos ir a ofrecer una educación mediocre” (De la Torre, 2014).

Mientras el 32% considera que debe ser indígenas porque un docente especialmente en las comunidades debe compartir las características culturales de los estudiantes y así de alguna manera podremos fortalecer el proceso del bilingüismo y la interculturalidad.

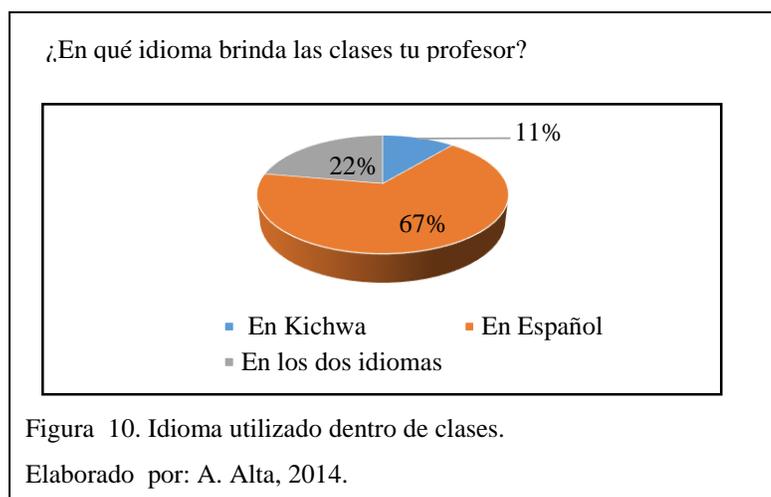


El 70% de los representantes consideran que sus hijos si están preparados de acuerdo a las exigencias de la institución e incluso eso se ve reflejado porque al pasar a niveles superiores no han tenido ningún problema, la educación de los hijos es debe de todos y dentro de este interviene múltiples factores.

El 30% consideran que no está recibiendo una buena preparación académica porque se ha logrado visibilizar algunas falencias, esto sucede más en sectores urbano, con todo lo que vengo hablando y con base a la experiencia puedo decir que hay muy buenos docentes que a pesar de las dificultades hacen lo mejor en su trabajo.

### 3.6.3 Estudiantes

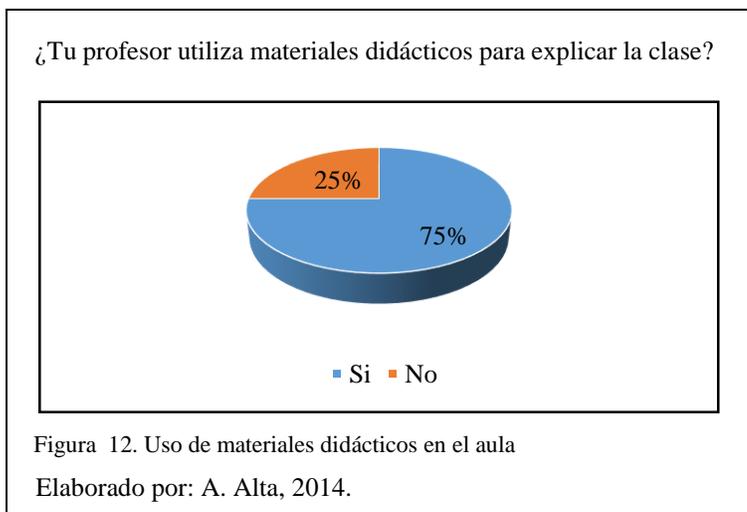
En este espacio tenemos las encuestas aplicadas a 45 niños de las diferentes instituciones educativas, es decir cinco estudiantes por maestro. Al igual que las anteriores análisis se ha enfatizado en aspectos del idioma, conocimientos de costumbres y tradiciones, utilización de recursos didácticos, aptitud y actitud del docente por que consideramos que estos seis aspectos son fundamentales de los docentes IB.



Mediante la presente figura evidenciamos que el 67% de los estudiantes muestran que reciben clases en idioma español, el 22% responde que las clases son dictadas en los dos idiomas y el 11% reciben las clases en idioma kichwa. Cabe recalcar que tales resultados varían de acuerdo al contexto y las características de los estudiantes, como se mencionó anteriormente, el docente hace uso de la lengua según los requerimientos es decir, donde el grupo estudiantil es monolingüe se da preferencia solo el idioma castellano, donde existen estudiantes bilingües los docentes utilizan el idioma según la necesidad, solo tenemos un caso particular de un docente, quien por manejar la materia de kichwa utiliza gran parte de su hora clase para hablar la lengua materna.



Ahora vemos que el 78% de los estudiantes encuestados afirman que determinados espacios recibieron temas referentes a costumbres y tradiciones comunitarias que les han permitido conocer sus raíces culturales, mientras que el 22% manifiestan que no han realizado un estudio profundo en estos aspectos debido a la diversidad estudiantil, es decir se ha hablado de festividades más relevantes pero no realizando particularidades por comunidades como proceso continuo.



En la presente figura observamos que el 75% de los estudiantes afirman que los docentes utilizan diferentes materiales didácticos al momento de impartir las clases, mientras que el 25% comentan que no utilizan suficiente recursos para la explicación de las clases por lo cual incluso dicho proceso de aprendizaje se ha tornado cansado esto se ha visibilizado

más en profesionales que tienen múltiples niveles (unidocentes), frente a esta afirmación Jose Perugachi<sup>25</sup> nos comenta que es complicado trabajar con varios niveles al mismo tiempo por que no se puede trabajar normalmente en el desarrollo de algunas habilidades y destrezas de los estudiantes, se trabaja mas con instructivos para que los desarrollen y con otro tipo de metodología. Esta situación

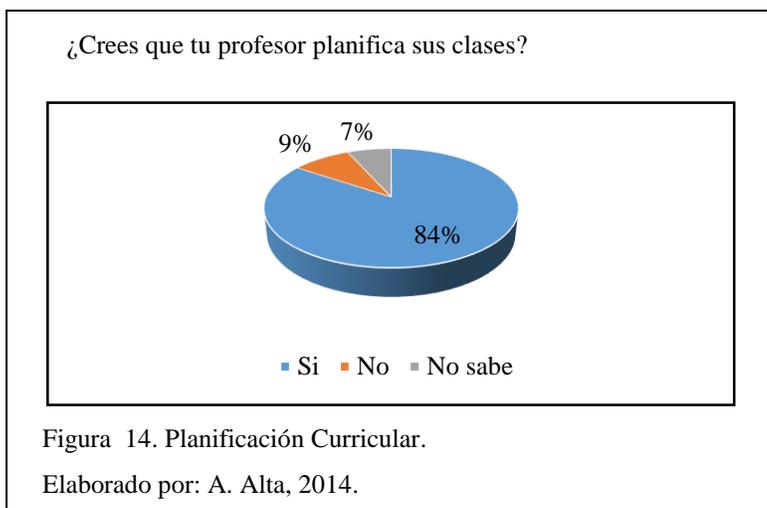


El 56% de estudiantes afirman que sus docentes han logrado involucrarse activamente en diferentes actividades que se presentan en las comunidades, el otro 33% dice que solo en algunos casos se muestra esa participación con la comunidad y por el contrario el 11% manifiesta que el docente no muestra ningún interés por ser partícipe de este tipo de eventos por la lejanía de las comunidades entre otros factores.

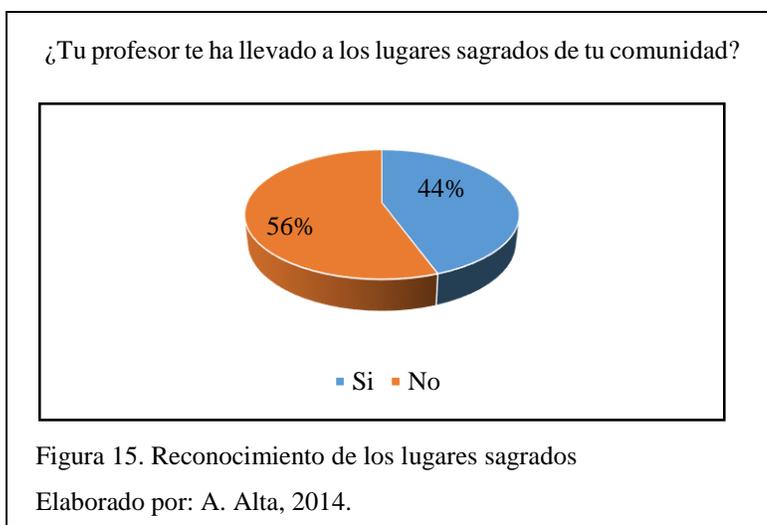
Es necesario recordar que la información recolectada varía de acuerdo con el contexto donde el profesional se desarrolla, esta participación puede ser más efectiva en las comunidades y sobre todo dependiendo de la predisposición que tenga dicha persona por involucrarse con aspectos comunitarios.

---

<sup>25</sup> José Perugachi docente graduado de la Carrera de Educación Intercultural Bilingüe de la UPS- Centro de Apoyo Otavalo.



Consideramos que es fundamental indagar también sobre procederes académicos de estos profesionales dentro de la hora clase, ante esta interrogante el 84% de encuestados afirman que las clases son planificadas, el 9% dice que algunas clases que reciben no son planificadas y el 7% no sabe si los docentes planifican o no. Este tipo de situaciones depende mucho de las exigencias del personal administrativo y de la responsabilidad del docente, inclusive se ve casos donde si no hay esa vigilancia los docentes no realizan tal planificación.

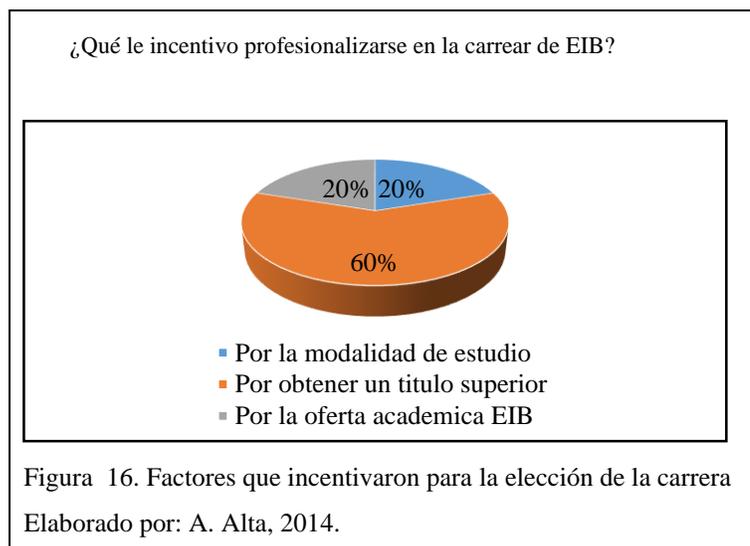


Como venimos diciendo conocernos, conocer el medio donde vivimos, conocer al otro y saber respetar las distintas manifestaciones culturales es parte del proceso intercultural,

con base a este se procedió a realizar esta interrogante donde el 56% de los resultados muestran que los niños están aprendiendo a reconocer y practicar dichos elementos, mientras que el 44% demuestra que aún existe carencia de este tipo de aprendizaje ya sea por la falta de interés, de los docentes, padres de familia inclusive de ellos mismos, sobre todo del sistema dominante de educación general que se mantiene hasta la actualidad. Después de conocer los diferentes criterios de los actores educativos frente a nuestros compañeros docentes es preciso conocer los puntos de vista desde su propia experiencia, las fortalezas que han logrado alcanzar y porque no también sus debilidades frente a este arduo proceso de educar seres humanos, diciendo esto damos paso a la siguiente parte.

### 3.7 Logros y dificultades que han tenido los docentes de EIB

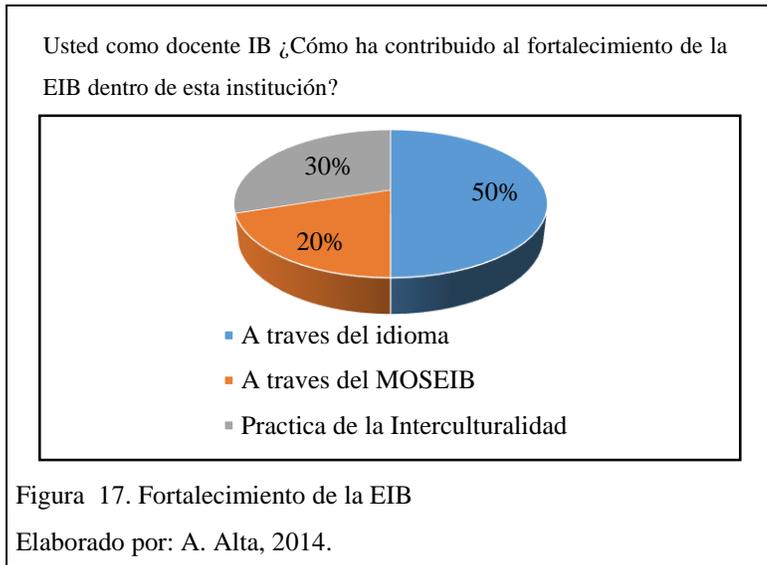
A pesar de ciertas dificultades que hemos venido mencionado con anterioridad como la modalidad de estudio de la carrera, la malla curricular, entre otras cosas es también necesario analizar aspectos positivos de estos profesionales a través de las entrevistas realizadas.



Una de las primeras interrogantes fue conocer las principales razones que llevaron a estos docentes profesionalizarse dentro de esta rama y a través de los resultados obtenidos podemos evidenciar el 60% de ellos mencionan que fue un título profesional, como

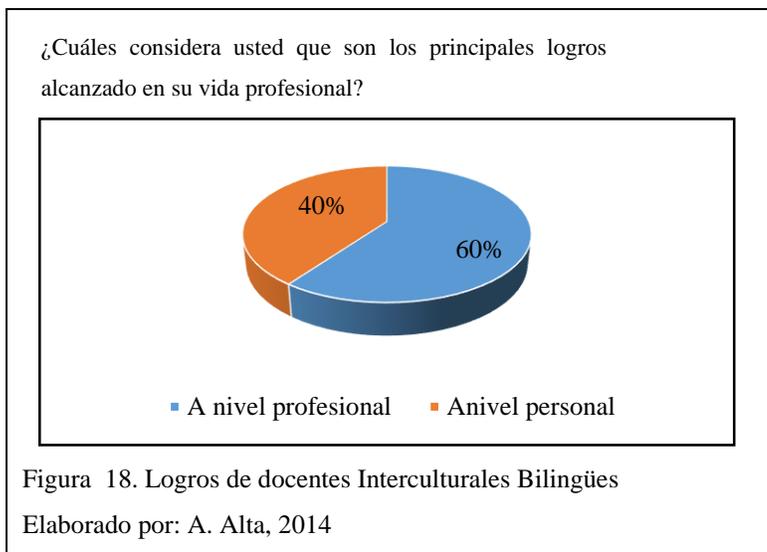
mencionamos anteriormente casi 90% de ellos tiene una amplia experiencia como docentes debido a que antes de profesionalizarse ya ejercían la docencia en sectores rurales eso de alguna manera incentivo a la elección de esta carrera, mientras que el 20 % y por la modalidad de estudio que ofrece la Universidad es decir, permite estudiar y trabajar al mismo tiempo, el otro 20% dicen que ingresó por ser indígena porque consideraron atractivo la denominación que tiene de EIB, “es más, es la única Universidad que oferta esta carrera en la Provincia de Imbabura” (Arellano, 2014),

Está claro que de alguna manera estos tres factores influyeron para cada persona, con ello podemos decir que aquí se ve plasmado uno de los fines por las que nació de la carrera.



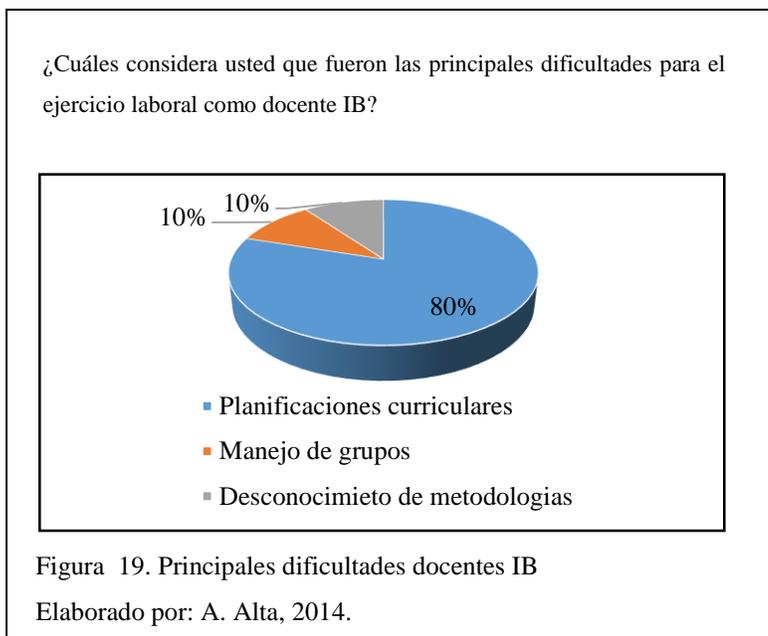
Mediante esta interrogante quisimos conocer que tan efectiva fue la carrera dentro de su ejercicio laboral, es decir si existe o no un fortalecimiento de la EIB después de su caminar académico y si el resultado es positivo, en que aspectos o de manera se presenta, se evidencia que el 50% de los docentes afirman que lo realizan a través del fortalecimiento del idioma porque de los diez docentes nueve son kichwa hablantes que les ha permitido comunicarse con la comunidad educativa, no olvidemos que esto sucede más en comunidades, mientras que el 20% manifiesta que lo hacen a través de la aplicación del Modelo Sistema de Educación Intercultural Bilingüe dentro de la planificación de las clases en base al contexto y a la realidad de los estudiantes pero, esto no sucede dentro de

las instituciones hispanas y el 20% manifiesta que a través de la interculturalidad entre ellos dicen respetar las distintas manifestaciones y elementos culturales e inclusive practica de los mismos de acuerdo a determinado espacios, frente a ello personalmente no estoy de acuerdo porque considero que la interculturalidad no solo involucra el respeto de aquellas manifestaciones es mucho más, hay que comprender que la interculturalidad es un proceso, un modo de vida que se lo construye día a día no solo en determinados momentos. Aún nos falta romper esquemas mentales que sin darnos cuenta mantenemos y dejar de pensar que la interculturalidad se puede hacer dentro de las comunidades.



En esta parte hemos querido detallar algunos de los logros que han tenido los docentes, como podemos observar en esta figura, el 60% de las personas manifestaron que uno de los logros es la oportunidad de mantener un empleo estable, muchos en las mismas instituciones educativas que laboraban antes de graduarse, mientras que los demás han logrado ganarse diferentes espacios, el 40% responde que tienen una satisfacción personal por haber logrado estudiar el nivel superior ya que no todos pueden acceder y consideran que la Universidad debe fortalecer la carrera acuerdo a las distintas falencias que hemos hablado en el segundo capítulo, al final todos dicen mantener una enorme gratitud hacia la Universidad por brindar esta oportunidad profesionalización.

Cabe mencionar no es preciso detallar cada uno de los logros por maestro porque son distintos pero hemos tomado en cuenta lo mas general de las diferentes respuestas obtenidas.



Como se conoce los diferentes procederes educativos han venido cambiando al pasar del tiempo, es decir, antes se visibilizaba de manera más profunda la mala calidad educativa a nivel nacional, por factores económicos, políticos y sociales pero vemos que actualmente existe un sistema educativa generalizado que tiene sus ventajas y desventajas para la EIB, dentro de este contexto he considerado necesario indagar sobre las principales dificultades que han tenido que superar estos docentes dicho esto tenemos los siguientes resultados, el 80% de los entrevistados muestran que una de las principales dificultades la carencia el manejo de planificaciones curriculares de acuerdo a las exigencias institucionales, dicen que existió muchas carencias en la Universidad, esa carencia se ha logrado vencer gracias a la auto preparación y al ejercicio laboral nos decían, a más de esto el 10% manifiesta que tuvo problemas en el manejo de grupos estudiantiles y el otro 10% dice que falta de manejo de recursos didácticos y modelos pedagógicos frente a este un docente nos dice “si no hubiesen tenido experiencia dentro del ámbito educativo antes de graduarme nos sabría ni donde estoy parado, es por esta razón que muchos compañeros de mi promoción no están ejerciendo su profesión” (Arellano, 2014).

Tenemos distintos criterios unos compartidos y otros no, sin embargo el hecho de que estén ejerciendo su profesión es un gran logro, lo que sí puedo decir es que aún no se ha logrado generar una verdadera incidencia, cada docente esta desenvolviéndose luchando en responder las exigencias institucionales, en seguir directrices ya establecidas por el modelo educativo nacional, no digo que sea ni bueno, ni malo, porque todos están desenvolviéndose en diferentes espacios, sin embargo en gran medida no están aportando al fortalecimiento del bilingüismo dentro de la educación intercultural bilingüe al menos en el Cantón Cotacachi.

## CONCLUSIONES

- Con todo lo que hemos hablado en los tres capítulos lo primero que hay que recalcar es que la Carrera de Educación Intercultural Bilingüe de la Universidad Politécnica Salesiana a través de sus seis Centro de Apoyo, brinda la oportunidad a docentes y no docentes de profesionalizarse, obteniendo un título de tercer nivel; desde el 2003 en Otavalo hasta la actualidad, siendo este un aspecto positivo para el contexto educativo y comunitario del Catón Cotacachi y para los demás sectores que están aledaños a este centro de formación en la provincia de Imbabura.
- Si revisamos los objetivos del PAC en sus inicios estaba encaminado a la formación de solamente dirigentes comunitarios que no han tenido la oportunidad de educarse en el sistema regular, sin embargo eso se ha modificado al pasar del tiempo ya que se ha visto la presencia de una diversidad de estudiantes y de generación más joven, permitiendo así que se modifique las exigencias de la Carrera.
- Mediante la oportunidad de superación académica y personal que brinda la universidad de alguna manera ha contribuido al fortalecimiento de la interculturalidad dentro de las instituciones educativas, un vivo ejemplo es el docente que labora como director de la escuela Nazacota Puento quien como muchos más han logrado influir de manera positiva dentro y fuera de las instituciones, además ha permitido a otros docentes obtener nombramientos definitivos, reconocimientos entre otras cosas también ha permitido mejorar las condiciones de vida, valorar su propia cultura e impulsar el rescate de los conocimientos ancestrales.
- Al igual que los aspectos positivos también hemos podido recolectar aspectos negativos o dificultades que se han presentado en el caminar de los docentes IB, muchos de inconvenientes son responsabilidad de la UPS, el mejoramiento del pensum académico de carrera en aspectos de lengua, pedagogía de acuerdo las diferentes exigencias; otras son de compromiso nacional, porque aún se mantiene una desigualdad entre el sistema nacional de educación y el sistema nacional de educación

bilingüe lo que no ha permitido que se fortalezca dicha educación respetando la pluriculturalidad y a nivel personal la falta de compromiso con la EIB como profesionales.

- Después de realizar varios análisis se ha visibilizado que muchos docentes aun no conocen el verdadero significado de ser un docente intercultural bilingüe y no existe un verdadero empoderamiento de ese rol, existe desinterés falta de liderazgo y auto preparación, muchos de estos docentes cumple solo con lo que está establecido y realizan lo que se requiere para la aplicación de los conocimientos, no le dan mucha importancia al aspecto cultural de los estudiantes, esto sucede más en centros educativos que están ubicados dentro de la ciudad, de modalidad hispana, con esto vemos que muchos seguimos teniendo esa idea de que la interculturalidad es cuestión solo de indígenas.
- En el desarrollo de este trabajo se ha podido evidenciar una falta de interés por parte de los docentes graduados de EIB por generar una propuesta pedagógica para fortalecer la Carrera de EIB a causa de la falta de diálogo y a las diferentes exigencias que se ha planteado el Sistema de Educación en la actualidad poniendo a un lado a las verdaderas necesidades de las diferentes comunidades.
- Finalmente considero los diferentes docentes han logrado sobresalir académicamente pero aún falta mucho por hacer dentro la EIB en nuestro país, necesitamos revitalizar, volver a valorar la importancia que tiene nuestra formación para el cumplimiento de nuestro rol y sobre todo comprender el verdadero significado de la interculturalidad, romper esquemas mentales que nos mantienen sometidos ante el neoliberalismo, acabar con ese complejo de inferioridad, comprometernos verdaderamente e impulsar el conocimiento del bilingüismo y la interculturalidad dentro de la educación.

## RECOMENDACIONES

- Con base a las experiencias de los docente interculturales bilingües se recomienda realizar un mejoramiento al pensum de estudios de la carrera de educación intercultural bilingüe por que ha dejado un abismo profundo en algunos temas como por ejemplo en las actividades prácticas, manejo de planificaciones de clase, manejo de grupos y la pedagogía, sin embargo algunos han vencido esta barrera y pero es necesario que las próximas promociones estén preparados en estos aspectos.
- Se recomienda profundizar la enseñanza del kichwa asumiendo que actualmente la carrera esta acogiendo en gran mayoría estudiantes monolingües tomando en cuenta que la lengua es uno de los elementos que definen nuestra identidad complementándose con los valores culturales la conciencia social, ya que el no hablar en este caso el kichwa es un factor limitante para responder verdaderamente las demandas e intereses del régimen educativo intercultural bilingüe.
- Se debe fortalecer el intercambio de experiencias como docentes interculturales bilingües a nivel local y nacional con todos los docentes en proceso de formación, a través de talleres o encuestros; eso permitirá ampliar la visión de los futuros profesionales, para que sean competitivos en el campo de la educación, que sean técnicos en el manejo y elaboración de instrumentos curriculares y por ultimo desarrollar conciencia de liderazgo y compromisos social.
- Se recomienda incrementar el tiempo de la practica docente durante la formación académica eso permitirá ampliar aplicación práctica de las planificaciones curriculares y de bloque para que no tengan desniveles al momento del ejercicio laboral.

## LISTA DE REFERENCIAS

- Arellano, M. (15 de Mayo de 2014). Experiencia como docente intercultural bilingüe. (A. Alta, Entrevistador)
- Bolaños, G., Tattay, L., & Pancho, A. (2009). Universidad Autónoma Indígena e Intercultural (UAIIN): Un proceso para fortalecer la Educación propia y comunitaria en el marco de la interculturalidad. Colombia. En D. Mato , *Instituciones Interculturales de Educación Superior en América Latina. Proceso de construcción, logros, innovaciones y desafíos*. (págs. 155-190). Caracas.
- Buenanbad, E. (2011). Retos de la Educación Intercultural y Bilingüe en México. En E. Lancon, & A. C. Hecht, *Educación Intercultural bilingüe en América Latina y el Caribe: Balances, desafíos y perspectivas* (pág. 343). Santiago de Chile.
- Cachiguango , R. (12 de Junio de 2014). Experiencia como docente Intercultural Bilingüe. (A. Alta, Entrevistador)
- Cachimuel, A. (28 de Mayo de 2014). Centro de apoyo otavalo. (T. Jimbo, & D. Chiza, Entrevistadores)
- Castillo, E. (2003). *Historia Educativa local, Popayan*. Cauca: Universidad del Cauca.
- Castillo, E., & Caicedo, A. (2003). *La educación Intercultural Bilingüe. El caso Colombiano*. Obtenido de <http://aprendeenlinea.udea.edu.co/revistas/index.php/revistaey/article/viewFile/9879/9076>
- Cevallos, J. (2014). *Plan de trabajo. Alcaldía del Cantón Cotacachi*. Cotacachi: s.ed.
- Chimento, F. (11 de Septiembre de 2014). Reseña histórica del Centro de Apoyo Wasakentsa. (A. Alta, T. Jimbo, & D. Chiza , Entrevistadores)
- Conejo, A. (2008). Educación Intercultural Bilingüe en el Ecuador. La propuesta educativa y su proceso. *Alteridad*, 64.

- Cuji, L. F. (2012). Decisiones, omisiones y contradicciones, interculturalidad y políticas públicas en educación superior en Ecuador. En D. Mato, *Educación Superior y Pueblos indígenas y Afrodescendientes en América Latina. Normas, políticas y prácticas* (pág. 288). Caracas: UNESCO.
- Dávalos, P. (2001). *Digamos lo que somos, antes que otros nos den diciendo lo que no somos*. Quito-Ecuador: Abya-Yala.
- De la Torre, S. (27 de Marzo de 2014). Experiencias como docente Intercultural Bilingüe. (A. Alta, Entrevistador)
- Dietz, G., & Mateos Cortés, L. (2011). *Interculturalidad y Educación Intercultural en México. Un análisis de los discursos nacionales e internacionales de impacto en los modelos educativos mexicanos*. Obtenido de <http://laisumedu.org/showNovedad.php?idNota=181&cates=Sistema+Educativo+Nacional&subcates=7.-+Educaci%F3n+ind%EDgena&ssc=7&m=mail1&p=mail1>
- Echeverría, E. (2011). *Informe del Plan de desarrollo y ordenamiento territorial del Cantón Cotacachi*. Cotacachi: Gobierno Municipal de Santa Ana de Cotacachi.
- Fajardo, D. M. (s.f). *Universidad de Ciencias y Artes de Chiapas, Centro de Estudios Superiores de México y Centroamérica*.
- Farfán, M. (2008). Experiencias del programa académico Cotopaxi. Formación en Educación Intercultural Bilingüe de la Universidad Politécnica Salesiana. En D. Mato, *Diversidad cultural e interculturalidad en educación superior- experiencias en América Latina* (págs. 285-304). Caracas: IESALC-UNESCO.
- Gardea, U. (2004). La importancia de la lengua en la educación. En I. Hernaiz, *Educación en la diversidad. Experiencias y desafíos en la Educación Intercultural Bilingüe* (págs. 275-278). Buenos Aires: IPE - UNESCO.
- Gobierno Autónomo Descentralizado de Otavalo. (2013). *Actualización del Plan de vida y formulación del plan de ordenamiento territorial del cantón Otavalo*. Obtenido

de [http://www.otavalo.gob.ec/web/wp-content/uploads/2013/08/PLAN\\_DOT-.pdf](http://www.otavalo.gob.ec/web/wp-content/uploads/2013/08/PLAN_DOT-.pdf)

Gobierno Nacional de la República del Ecuador. (2008). *Constitución de la República del Ecuador*. Quito.

Gómez Proaño, J. (3 de Junio de 2014). Educacion Intercultural Bilingüe. (A. Alta, Entrevistador)

Granda, S., & Flores, A. (2006). *Curso de formación ciudadana intercultural en el programa de educación intercultural bilingüe. Análisis y retos*. Quito: Universidad Politécnica Salesiana.

Granda, S., & Iza , A. (2012). Los Salesianos, la Educación Superior y los pueblos indígenas. El caso del Programa Académico Cotopaxi (PAC). En L. Vásquez, J. F. Regalado, B. Garzón, V. H. Torres, & J. Juncosa, *La presencia salesiana en el Ecuador* (pág. 658). Quito: Abya-Yala.

Granda, S., & Vacacela, V. (s.f). *Plurinacionalidad y ciudadanía intercultural en el Ecuador*. Quito-Ecuador.

Grandra, S. (2 de Marzo de 2007). *Pueblos Indígenas y Educación Superior en América Latina y el Caribe*. Obtenido de Encuentro de Universidades Interculturales e Indígenas de América Latina: [http://www.nacionmulticultural.unam.mx/boletin/PDFs/Universidad\\_politecnica\\_salesiana.pdf](http://www.nacionmulticultural.unam.mx/boletin/PDFs/Universidad_politecnica_salesiana.pdf)

Herrera, G. (2008). *La Educación Intercultural Bilingüe: El caso Nocaragüense*. Buenos Aires: Laboratorio de Políticas Públicas.

Hurtado, A. (29 de Junio de 2014). Programa Académico Cotopaxi. (A. Alta, Entrevistador)

Iza, A. (29-31 de Mayo de 2013). Pedagogía Salesiana y pueblos diversos. Experiencias de la Carrera de Educación Intercultural Bilingüe. En U. P. Salesiana, *Congreso Nacional de Pedagogía de Don Bosco: Reflexiones, experiencias y desafíos. Memoria académica*. Cuenca: Abya-Yala.

- Iza, A. (5 de Junio de 2014). Programa Académico Cotopaxi. (T. Jimbo, A. Alta , D. Chiza, & P. Sánchez, Entrevistadores)
- Ministerio de Educación. (7 de Agosto de 2009). *Actualización y Fortalecimiento Curricular de la Educación Básica 2010*. Obtenido de [http://www.educar.ec/noticias/fundamentos\\_pedagogicos.pdf](http://www.educar.ec/noticias/fundamentos_pedagogicos.pdf)
- Ministerio de Educación. (2013). *Modelo del Sistema de Educación Intercultural Bilingüe*. Obtenido de Ministerio de Educación: <http://educacion.gob.ec/wp-content/uploads/downloads/2014/03/MOSEIB.pdf>
- Ministerio de Educación Guatemala. (2009). *Modelos Educativo Bilingüe e Intercultural*. Guatemala.
- Moya, R. (1991). Un decenio de Educación Bilingüe y Participación Indígena: Ecuador. *Pueblos Indígenas y Educación*.
- Parga, J. (2013). *Qué significa ser indígena para el indígena*. Quito-Ecuador: Abya-Yala.
- Paucar, L. (2004). *Impacto del Modelo de Educación Intercultural (1993-2003)*. Riobamba: Universidad Politécnica Salesiana.
- Peña, L. (29 de Mayo de 2014). El programa Académico Cotopaxi. (T. Jimbo, A. Alta, & D. Chiza, Entrevistadores)
- Perugachi, J. J., & Bonilla, J. (2012). *La educación intercultural bilingüe y la revitalización del pueblo otavalo*. Quito-Ecuador: Universidad Politecnica Salesiana.
- Pocarreta, J. (14 de Enero de 2011). *Educación Intercultural reivindica idioma y costumbres de pueblos originarios de Venezuela*. Obtenido de Agencia Venezolana de Noticias: <http://www.avn.info.ve/contenido/educaci%C3%B3n-intercultural-reivindica-idioma-y-costumbres-pueblos-originarios-venezuela>
- Quishpe, C. (2001). Educación Intercultural Bilingüe. *Boletín ICCI-RIMAY*.
- Reyes, D. (Junio de 2006). La construcción de la interculturalidad desde las políticas educativas en la experiencia del sistema de formación docente en el Programa

Académico Cotopaxi de la Universidad Politécnica Salesiana. Quito, Pichincha, Ecuador: Universidad Politécnica Salesiana.

Román, M. (2000). *Educación Intercultural Bilingüe ¿Solución a la exclusión de nuestras minorías étnicas?* Recuperado el 15 de 04 de 2014, de <http://biblioteca.uahurtado.cl/ujah/reduc/pdf/pdf/8739.pdf>

Schmelkes , S. (Febrero de 2013). *La Interculturalidad en la Educación Básica*. Oaxaca, San Felipe del Progreso, Mexico.

Serrano, R. (2005). *Guía de conocimiento sobre Educación Intercultural II*. Obtenido de Revista Global hoy: [http://www.gloobal.net/iepala/gloobal/fichas/ficha.php?entidad=Textos&id=7717&opcion=documento#ficha\\_gloobal](http://www.gloobal.net/iepala/gloobal/fichas/ficha.php?entidad=Textos&id=7717&opcion=documento#ficha_gloobal)

Suárez, H., & Gil, B. (3 de Octubre de 2012). *Importancia de la pedagogía en la educación*. Obtenido de <http://www.implikablog.es/la-importancia-de-la-pedagogia-en-la-educacion/>

Suplemento del Registro Oficial No. 765. (26 de Julio de 2012). *Reglamento General a la Ley Orgánica de Educación Intercultural*. Obtenido de Educación de Calidad: <http://educaciondecalidad.ec/ley-educacion-intercultural-menu/reglamento-loei-texto.html>

Torres, R. (Marzo de 2013). *Otraeducación*. Recuperado el 15 de 01 de 2014, de <http://otra-educacion.blogspot.com/2013/08/la-escuela-de-la-libertad-de-los.html>

Universidad Politécnica Salesiana. (s.f.). *Univerisidad Politécnica Salesiana*. Obtenido de Reseña Historica: <http://www.ups.edu.ec/resena-historica>

Vaca, T. (2 de Junio de 2014). Programa Académico Cotopaxi. (A. Alta, Entrevistador)

Valdivieso, A., Sánchez, F., & Rogel, G. (2007). *Diseño de un sistema de inducción para el personal administrativo, docente y de servicios de la Universidad Politécnica Salesiana sede matriz cuenca para el periodo 2006-2007*. Obtenido de <http://dspace.ups.edu.ec/bitstream/123456789/503/1/Indice.pdf>

- Vélez, C. (2009). Trayectoria de la educación intercultural bilingüe en Ecuador. En A. Mendoza, & F. Yanéz, *Interculturalidad: reflexiones desde la práctica*. Cuenca: UNICEF.
- Villanueva, N. B. (2011). Educación en una Escuela para Indígenas en Yucatan. ¿Educación Intercultural y Bilingüe? En E. Lancon Atileo, & A. C. Hecth, *Educación Intercultural Bilingüe en América Latina y el Caribe: balances, desafíos, y perspectivas*. (pág. 52). Santiago de Chile.
- Walsh, C. (21 de 10 de 2005). *La interculturalidad en la educación*. Obtenido de [http://www.unicef.org/peru/\\_files/Publicaciones/Educacionbasica/peru\\_educacion\\_interculturalidad.pdf](http://www.unicef.org/peru/_files/Publicaciones/Educacionbasica/peru_educacion_interculturalidad.pdf)
- Walsh, C. (Marzo de 2009). *Interculturalidad, Estado, Sociedad. Luchas (de)coloniales de muestra época*. Quito: Abya-Yala.
- Walsh, C. (Diciembre de 2012). *Pedagogías Decoloniales. Prácticas insurgentes de resisitir, (re)existir y (re)vivir*. Obtenido de <http://es.scribd.com/doc/203155142/Catherine-Walsh-Pedagogias-Decoloniales>
- Zavala, V. (2007). *Avances y desafíos de la educación intercultural bilingüe en Bolivia, Ecuador y Perú*. Perú: Sonimágenes del Perú SCRL.
- Zimmermann, K. (1997). Modos de interculturalidad en la educación bilingüe. Reflexiones acerca del caso de Guatemala. *Revista Iberoamericana de Educación*, 113-127.

## ANEXOS

### Anexo 1. Invitación Jornada Académica Mushuk Nina



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

Ceremonia Ritual por el Mushuk Nina  
Foro central:

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

Fecha: Sábado 22 de marzo.  
Lugar: Instalaciones del Cabildo Kichwa de Otavalo.  
(edificio correos del Ecuador 3° piso, Plaza de Ponchos)  
Hora: 9h00 a.m.

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

 **UNIVERSIDAD POLITÉCNICA**  
**SALESIANA**  
— ECUADOR

**OTAVALO**

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

**Por Diana Ávila, docente**

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

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

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

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

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

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

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

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



Delegación de docentes de la Carrera de Educación Intercultural Bilingüe

### Anexo 3. Cuestionario de entrevistas a los actores educativos de la UPS

#### UNIVERSIDAD POLITÉCNICA SALESIANA

#### CARRERA DE EDUCACIÓN INTERCULTURAL BILINGÜE

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

#### ENTREVISTA PARA PERSONAS RELACIONADAS CON LA UPS

NOMBRES Y APELLIDOS: CARGO QUE DESEMPEÑA: FECHA: LUGAR:
--

1. ¿Cuál es su formación académica, y desde hace cuánto forma parte del equipo docente de la carrera de EIB de la UPS?  
\_\_\_\_\_
2. ¿Cuáles fueron las razones para crear el PAC y porque se inicia la propuesta en la provincia de Cotopaxi?  
\_\_\_\_\_
3. ¿Cuáles cree usted que fueron las necesidades educativas principales para que la carrera de EIB se expanda a los diferentes centros de apoyo que existen en la actualidad?  
\_\_\_\_\_
4. ¿Cuál cree usted que ha sido el principal aporte de la UPS, hacia los lugares en los que se encuentran los centros de apoyo?  
\_\_\_\_\_
5. Conoce usted ¿Cuáles fueron los elementos principales tomados en cuenta para elaborar la malla curricular de la carrera de EIB, quiénes participaron?  
\_\_\_\_\_
6. ¿Cree usted que Lengua, Cultura y Pedagogía son las bases para una verdadera EIB o existen a su modo de ver otros elementos que dinamicen la carrera?  
\_\_\_\_\_
7. ¿Cuáles son las principales falencias y fortalezas que ha podido identificar en los estudiantes durante el proceso de formación?  
\_\_\_\_\_
8. Según su criterio ¿Considera usted que los profesionales que se graduaron y se están graduando se encuentran suficientemente preparados para responder las demandas (ser competitivos) del sistema educativo actual?  
\_\_\_\_\_
9. Considerando la situación de la interculturalidad en la actualidad ¿Necesita la malla de la carrera modificaciones o ajuste?  
\_\_\_\_\_
10. ¿Cree usted que en la actualidad el trabajo del docente en EIB necesita re significarse, replantearse o revitalizarse, de ser así cuál sería su propuesta, de qué manera?  
\_\_\_\_\_
11. ¿Coméntenos acerca de las experiencias de la carrera de Docencia Básica de su centro de apoyo y/o como profesor?  
\_\_\_\_\_