

UNIVERSIDAD POLITÉCNICA SALESIANA SEDE QUITO

CARRERA:

EDUCACIÓN INTERCULTURAL BILINGÜE

Trabajo de titulación previo a la obtención del título de: LICENCIADA EN CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN CON MENCIÓN EN DOCENCIA PARVULARIA INTERCULTURAL BILINGÜE Y LICENCIADO EN CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN CON MENCIÓN EN DOCENCIA Y DESARROLLO COMUNITARIO INTERCULTURAL BILINGUE

TEMA:

EL DESEMPEÑO DE LOS DOCENTES DE LAS COMUNIDADES DE SAN PABLO DEL LAGO, CANTÓN OTAVALO, PROVINCIA DE IMBABURA, GRADUADOS EN LA CARRERA DE EDUCACIÓN INTERCULTURAL BILINGÜE DE LA UNIVERSIDAD POLITÉCNICA SALESIANA. MIRADAS DESDE LA UNIÓN DE COMUNIDADES DE SAN PABLO DE LAGO UNCISPAL

AUTORES:

NANCY PILAR MORALES ANTAMBA
JOSÉ MANUEL PERUGACHI CACHIMUEL

DIRECTOR:

FREDY ENRIQUE SIMBAÑA PILLAJO

Quito, mayo 2015

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

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

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

Quito, mayo 2015

.....

Nancy Pilar Morales Antamba

CI: 1003026547

.....

José Manuel Perugachi Cachimuel

CI: 1003319397

DEDICATORIA

Yo, José Manuel Perugachi Cachimuel dedico este trabajo a mi familia, mis padres María Rebeca Cachimuel y José Manuel Perugachi, hermanas y hermanos.

Yo, Nancy Pilar Morales Antamba, dedico este trabajo de tesis a mi querida familia especialmente a mi querido esposo Reymundo Cabascango por su paciencia y comprensión en todos estos años, a mis hijos, Sebastián y Mateo.

AGRADECIMIENTO

Yo, José Manuel Perugachi Cachimuel extiendo un sincero agradecimiento a la UPS, por permitir a los sectores relegados ingresar a sus aulas para formarnos. A los docentes que durante estos años compartieron sus conocimientos académicos y espíritu salesiano, a la Unión de Comunidades Indígenas de San Pablo de Lago UNCISPAL, y a los docentes graduados en la UPS de Angla, Primavera Uksha, El Topo y Araque por permitirnos mirar su desempeño en clase.

Yo, Nancy Pilar Morales Antamba agradezco a mi querida UPS de donde sustraje grandes conocimientos e inolvidables amistades, a mis queridos maestros quienes me transmitieron grandes conocimientos y de manera especial al Msc. Fredy Simbaña tutor de este trabajo de tesis, quien con su calidad humana y profesional supo orientarme acertadamente en el desarrollo de la misma.

ÍNDICE

INTRODUCCIÓN	1
CAPÍTULO 1: EDUCACIÓN, EDUCACIÓN INTERCULTURAL BILINGÜE E INTERCULTURALIDAD	
1.1. Concepción tradicional de los procesos educativos en el Ecuador.	4
1.1.1 Concepción política de la educación.	4
1.1.2. Concepción pedagógica de la educación.	6
1.2. Lucha, escuela y educación indígena.	8
1.2.1.- La educación indígena.	8
1.2.2. Dolores Cacuango.	9
1.3. Educación Intercultural Bilingüe.	10
1.3.1. Experiencias de EIB en el Ecuador.	10
1.3.2. Creación de la Dirección Nacional de EIB DINEIB.	14
1.3.3. Modelo del Sistema de EIB MOSEIB.	15
1.3.4. Crítica de la sociedad a la EIB.	17
1.3.5. Logros de la EIB.	19
1.4. La interculturalidad.	21
1.4.1. Acercamiento a la interculturalidad.	21
1.4.2. La interculturalidad crítica.	22
1.4.3. La interculturalidad en la educación bilingüe.	23
1.4.4. La interculturalidad en la LOEI.	24
1.5. Las organizaciones indígenas y la EIB.	24
1.5.1. Las comunas y/o comunidades y IEB.	25
1.5.2. El gobierno comunitario.	26
1.5.3. Conflictos.	27
1.6. Marco jurídico del EIB.	28
1.6.1. Declaración de las Naciones Unidas sobre los derechos de los Pueblos Indígenas.	28
1.6.2. Convenio 169 de la OIT.	28
1.6.3. Constitución de la República.	28
1.6.4. Ley orgánica de educación intercultural LOEI.	28

1.6.4.1. Sistema de educación intercultural bilingüe SEIB.	29
1.6.4.2. Niveles de gestión educativa según la LOEI.	30
1.6.4.3. Fusiones de instituciones de EIB.	30
1.7. La interculturalidad como paraguas de la homogeneización de la educación.	31
1.7.1. Creación de la subsecretaría de educación para el diálogo intercultural.	31
1.7.2. Fin de la DINEIB como instancia descentralizada.	31
1.8. Experiencias de educación superior en la formación de docentes en EIB.	33
1.8.1. La experiencia de la Universidad Intercultural de las Nacionalidades y Pueblos Indígenas "Amawtay Wasi".	33
1.8.2. Universidad de Cuenca.	34
1.8.3. Carrera de Educación Intercultural Bilingüe de la UPS.	35
1.9. El desempeño docente.	37

CAPÍTULO 2: CARACTERIZACIÓN DE LA PARROQUIA DE SAN PABLO DE LAGO Y UNIÓN DE COMUNIDADES INDÍGENAS DE SAN PABLO DE LAGO UNCISPAL.

2.1 Ubicación geográfica de la parroquia de San Pablo de Lago.	40
2.2. Superficie y límites.	41
2.3. Organización territorial y distribución espacial.	41
2.4. Población.	43
2.4.1. Población por edad.	44
2.4.2. Población por género.	44
2.4.3. Población según etnia y cultura.	45
2.5. Infraestructura y servicios básicos.	46
2.5.1. Agua para consumo humano.	46
2.5.2. Alcantarillado.	46
2.5.3. Salud.	47
2.5.4. Educación.	47
2.5.5. Áreas de deporte y recreación.	50
2.6. Breve historia de la Parroquia San Pablo de Lago.	50
2.7. Síntesis de la creación de la Unión de Organizaciones Campesinas UDOCAM.	52

2.7.1. Los ejes de trabajo de la UDOCAM.	53
2.7.1.1. Salud, agua de consumo humano.	53
2.7.1.2. Educación.	53
2.7.1.3. Capacitación agrícola.	54
2.7.1.4. Acciones frente al abuso de autoridades parroquiales.	54
2.7.2. Líderes, fundadores y participantes en la creación de la UDOCAM.	54
2.7.3. Cambio de UDOCAM a UNCISPAL.	55
2.7.4. Funciones del dirigente de ciencia, educación y cultura de la UNCISPAL.	57
2.7.5. Los docentes de las comunidades de San Pablo de Lago graduados en la UPS.	58

CAPÍTULO 3: EL DESEMPEÑO DE LOS DOCENTES DE LAS COMUNIDADES DE SAN PABLO DEL LAGO, CANTÓN OTAVALO, PROVINCIA DE IMBABURA, GRADUADOS EN LA CARRERA DE EDUCACIÓN INTERCULTURAL BILINGÜE DE LA UNIVERSIDAD POLITÉCNICA SALESIANA.

3.1. Aspectos generales sobre el proceso de investigación.	59
3.2. El desempeño de los docentes de las comunidades de San Pablo de Lago.	62
3.2.1. Desempeño docente caso 1.	62
3.2.2. Desempeño docente caso 2.	67
3.2.3. Desempeño docente caso 3.	71
3.3.4. Desempeño docente caso 4.	75
CONCLUSIONES.	79
RECOMENDACIONES.	81
LISTA DE REFERENCIAS.	84

ÍNDICE DE TABLAS:

Tabla 1. Concepción bancaria de la educación.	6
Tabla 2. Evolución de la población de San Pablo de Lago.	43
Tabla 3. Población por grupos de edad.	44
Tabla 4. Población por género.	45
Tabla 5. Instituciones educativas de San Pablo de Lago.	48
Tabla 6. Listado de observación de campo (desempeño docente).	82
Tabla 7. Listado de interlocutores.	82

ÍNDICE DE FIGURAS:

Figura 1. Ubicación de la parroquia de San Pablo de Lago.	40
Figura 2. Organización territorial y distribución espacial de la parroquia de San Pablo de Lago.	42
Figura 3. Población según cultura.	45

RESUMEN

El desempeño de los docentes de las comunidades de la parroquia de San Pablo de Lago del cantón Otavalo, graduados en la carrera de Educación Intercultural Bilingüe de la Universidad Politécnica Salesiana es una investigación para conocer en qué medida ayudan a fortalecer la Educación Intercultural Bilingüe EIB, miradas desde la Unión de Comunidades Indígenas de San Pablo de Lago UNCISPAL, una organización indígena de segundo grado.

El primer capítulo contiene reseñas de la educación general del país desde la colonia hasta el surgimiento del movimiento indígena cuando también aparece la EIB, las experiencias de EIB, la creación de la Dirección Nacional de EIB DINEIB, la Interculturalidad en el contexto educativo, los conflictos entre las organizaciones indígenas y el Estado, algunas experiencias de educación superior en la formación de docentes en EIB y el desempeño docente.

El segundo capítulo contiene características geográficas, población, infraestructura y servicios básicos, educación e historia de la parroquia de San Pablo de Lago. Las causas del origen y los ejes de trabajo de la primera organización de carácter campesino de la parroquia Unión de Organizaciones Campesinas UDOCAM y su posterior cambio a UNCISPAL.

En el tercer capítulo se halla la descripción del desempeño docente en el aula realizados a cuatro docentes graduados en la UPS de las comunidades de Angla, El Topo, Uksha y Araque, encaminado a identificar las estrategias de enseñanza y aprendizaje en la práctica educativa para el fortalecimiento de la EIB,

Finalmente, están las conclusiones y recomendaciones de este trabajo de investigación.

ABSTRACT

The performance of teachers in the communities of the parish of San Pablo Lake Canton Otavalo, graduates in the Bilingual Intercultural Education EIB Polytechnic Salesian University UPS is an investigation to determine the extent to help strengthen the EIB, look from the Union of Indigenous Communities of San Pablo Lake UNCISPAL.

The first chapter contains reviews of education in the country from colonial times to the emergence of the indigenous movement when the EIB, EIB experiences, creating the National EIB DINEIB, Interculturalism in the educational context, conflict also appears in indigenous organizations and state, some experiences of higher education in teacher training in IBE and teacher performance.

The second chapter contains geographical, population, infrastructure and basic services, education and history of the parish of San Pablo Lake. The causes of the origin and axes of work the first organization of peasant character of the Union of Peasant Organizations UDOCAM parish and later change to UNCISPAL.

In the third chapter the description of teacher performance in the classroom is made to four teachers communities, Angla, El Topo, Spring Uksha and Araque, focused on identifying strategies for teaching and learning in educational practice for strengthening the EIB.

Finally, there are the conclusions and recommendations of this research.

INTRODUCCIÓN

La Educación Intercultural Bilingüe EIB en el Ecuador es resultado de luchas reivindicativas de los pueblos indígenas.

Durante la época colonial y la república, los pueblos indígenas estaban excluidos del goce y acceso a derechos fundamentales como la educación, aquello sensibilizó a líderes como Dolores Cacuangó quien miró en la educación una oportunidad para alcanzar una vida digna y un medio para conservar la cultura. Su esfuerzo y lucha se vio reflejada en la creación de las primeras escuelas indígenas en la zona de Olmedo-Cayambe a mediados del siglo XX.

Desde aquel alumbramiento las experiencias en educación indígena se multiplicaron en todo el país, el debate sobre el tema educativo tomó importancia y ocupó la agenda del movimiento indígena en construcción, pero para que el Estado reconozca e institucionalice formalmente la EIB fue necesaria la irrupción del movimiento indígena como actor político nacional, la Confederación de Nacionalidades Indígenas de Ecuador CONAIE y otras organizaciones tuvieron un rol importante. La EIB es una conquista de los pueblos indígenas del Ecuador, pero al mismo tiempo es una construcción desde abajo, de las comunidades, pueblos y nacionalidades.

Las organizaciones indígenas en los diferentes niveles han sido coadministradores, veedores y cuidadores de la EIB, porque fue concebida como una herramienta de poder de las comunidades, un medio para la formación de la persona y la familia, para fortalecer la identidad cultural y el uso de los idiomas indígenas, propiciar la organización de los pueblos indígenas, y, construir una sociedad Intercultural y Plurinacional.

Paralelamente, y aunque la EIB fue gestada como un modelo alternativo para los pueblos y nacionalidades indígenas del Ecuador, desde los inicios hasta nuestros días se encuentra en medio de la crítica de distintos sectores sociales, del Estado y los mismos actores de EIB.

La visión y misión, los principios, fines y objetivos, así como la malla curricular del Modelo del Sistema de Educación Intercultural Bilingüe MOSEIB no ha podido ser aplicados adecuadamente, en la EIB no cuentan con materiales didácticos ni metodologías adecuadas para la enseñanza y aprendizaje, no todos los docentes son bilingües tampoco hay compromisos para ayudar a la EIB. Solo pocos docentes tienen compromiso para fortalecer la EIB, estos son algunos problemas comúnmente diagnosticados.

Ante estas dificultades, muchos padres de familia como dirigentes de las mismas organizaciones que forjaron la EIB envían a los hijos/as a escuelas hispanas.

Recientemente, con la vigencia de la Ley Orgánica de Educación Intercultural LOEI y otras normas conexas, las organizaciones indígenas perdieron autonomía la administración de la Dirección Nacional de Educación Intercultural Bilingüe DINEIB y las direcciones provinciales.

La sectorización, fusión de centros educativos de EIB de sectores rurales, organización de niveles desconcentrados en zonales, distritos, circuitos y comunitarios ha ocasionado inestabilidad en el trabajo educativo, causando malestar, desmotivación y hasta miedo en los docentes.

Todos estos elementos hacen palpar que la EIB está atravesando una etapa muy difícil.

Las organizaciones indígenas por su parte tienen diferentes reacciones ante dichos acontecimientos, la UNCISPAL por ejemplo no se ha pronunciado ante la fusión de varias escuelas bilingües en las comunidades de San Pablo de Lago, lo que hace presumir su debilidad, falta de coordinación y comunicación con las bases.

Por otro lado, la UPS desde hace varios años atrás viene ofreciendo a la comunidad la carrera de docencia en EIB, donde se forman profesionales con el perfil que demandan las organizaciones, con capacidades para poner en práctica los principios, objetivos, fines y políticas del MOSEIB.

Actualmente muchos profesionales graduados/as en la UPS laboran en calidad de docentes en diferentes instituciones interculturales bilingües e interculturales antes conocidos como hispanos, otros han optado por no ejercer la profesión ocupándose en otras ramas, mientras que algunos no logran espacios de trabajo, no obstante es importante mirar el desempeño de los docentes de las comunidades de la parroquia de San Pablo que actualmente están ejerciendo la docencia.

Para llegar a los objetivos se realizó observaciones a cuatro docentes de las comunidades de Angla, El Topo, Primavera Uksha y Araque, en las áreas de Matemáticas, Kichwa, Estudios Sociales y Lenguaje enfocado a identificar las estrategias de enseñanza y aprendizaje en la práctica educativa y como estas ayudan a fortalecer la EIB, y, observar si la práctica docente está encaminada en coherencia con la misión, visión, principios, objetivos, fines y lineamientos del Modelo del Sistema de Educación Intercultural Bilingüe MOSEIB.

CAPÍTULO 1

EDUCACIÓN, EDUCACIÓN INTERCULTURAL BILINGÜE E INTERCULTURALIDAD

1.1. Concepción tradicional de los procesos educativos en el Ecuador.

Según la enciclopedia Larousse en español la educación es “acción y efecto de educar, formar e instruir”, llevar a un hombre de un estado a otro, para este cometido la sociedad ha creado una institución llamada escuela, lugar donde interactúan el docente quien forma e instruye y los estudiantes quienes aprenden para convertirse en modelos positivos y ejemplares de la sociedad.

1.1.1 Concepción política de la educación.

Teniendo la educación como objetivo la transformación de la persona, la definición anterior es válida, pero también se insiste que debe provocar un impacto colectivo o la educación debe ser un factor “[...] de desarrollo, como un medio de movilidad social o como solución a los males y problemas de la sociedad [...]” (Méndez, 2.010: 03), es decir en la educación radica una profunda intención, que se concibe como el canalizador del desarrollo, la libertad tanto de las personas como la sociedad y un pilar para forjar una sociedad distinta.

Sin embargo, el sistema educativo Ecuatoriano mantiene rasgos desiguales por ejemplo en las zonas rurales y zonas periféricas de las ciudades, la infraestructura y el mobiliario educativo presenta innumerables deficiencias, docentes insuficientes, ofertas que no van más allá del bachillerato limitando a los indígenas, campesinos, afroecuatorianos educarse hasta el nivel superior, mientras que otro estrato de la sociedad haciendo una comparación poseen infraestructura, medios, recursos, tecnologías y mejores posibilidades que los anteriores. De esta realidad es factible decir que unos reciben una mejor educación que otros y tal proceso desigual hace que en la vida unos tengan mejores posibilidades frente a los otros, convirtiendo a la educación

camuflada en conceptos positivos y románticos en un “[...] instrumento de legitimación y mantenimiento del orden social imperante en una sociedad que favorece a ciertos sectores y obedece a ciertos intereses.” (Méndez, 2.010: 03).

Una idea más ampliada nos ofrece Alfredo Astorga en el libro Educación y Buen Vivir, donde señala lo siguiente:

La educación ecuatoriana ha sido marcada históricamente por ejes de modelos de desarrollo en vigencia no importa si este se agotó o quedó inconcluso. En los inicios del siglo, la educación jugó un papel protagónico en la construcción del Estado-nación que pugnaba por encontrar identidad. Desde los años cincuenta la educación, en cambio, apuntaló modelos desarrollistas con un importante papel del Estado. Desde los ochenta no fue ajena a las tendencias neoliberales que buscaron funcionalizar el aparato educativo a los requerimientos de los recursos humanos para la producción, con claros intentos de mercantilizar todos los espacios. (Contrato Social por la Educación Ecuador, 2012: 21)

Los pueblos indígenas como el resto de pueblos tienen la “suerte” de haber sido parte de aquellos procesos económicos, políticos y sociales que el Estado ha cimentado, pero el norte común de la educación en el indigenado según (Conejo, 2.008: 64) ha estado “[...] orientado tradicionalmente a promover la asimilación indiscriminada, lo que ha contribuido a limitar el desarrollo socio-cultural y económico”. En tal virtud el Consejo de Desarrollo de las Nacionalidades y Pueblos del Ecuador CODENPE señala que “El sistema educativo ha sido uno de los pilares de la colonización mental de nuestros pueblos para adoctrinar a la población con conocimientos y realidades diferentes a los existentes en nuestros pueblos [...]” (CODENPE, 2011: 38).

¿Que hacer frente a esta realidad? Huanacuni (2.010: 55) propone que hay que “restablecer nuestras propias formas de educación” ¿es viable esta propuesta, de serlo cuáles son aquellas formas propias de educación? es posible que la respuesta podamos encontrar en el Modelo del Sistema de Educación Intercultural Bilingüe MOSEIB que es una propuesta alternativa formulada desde los pueblos indígenas.

La Unión Nacional de Educadores UNE por su parte presentó la propuesta llamada “Educación para la Emancipación” donde expone como principio que “El papel de la educación consiste en participar por el cambio social [...]” (UNE, 2.007: 10).

Las dos propuestas con fundamentos políticos, sociológicos, pedagógicos, psicológicos corresponden a dos sectores distintos reflejo de una sociedad que mira la educación de acuerdo a una realidad, pero es posible que haya semejanzas.

Bajo estas premisas y argumentos la educación no es ajena de la concepción política.

1.1.2. Concepción pedagógica de la educación.

Otro tema tan importante y debatido constantemente es aquella que se refiere al tipo de relación que se da dentro del aula entre el educador y los educandos, conocemos previamente que el primero goza de jerarquía y estatus porque es quien posee la luz del conocimiento, mientras que el segundo pertenece a un estrato menor, es el objeto donde el educador deposita el conocimiento para que de un estado de ignorancia pase a un estado con conocimientos para desenvolverse en la sociedad, con razón señala que “Históricamente, la política educativa y los procesos pedagógicos y de gestión se han diseñado concibiendo, de forma consiente o no, como centro de su acción al docente y, más recientemente, a la autoridad educativa central.” (Contrato Social por la Educación Ecuador, 2.012: 2).

Paulo Freire nos aclara mejor este panorama.

Tabla1. Concepción bancaria de la educación.

	EDUCADOR (PROFESOR)	EDUCANDOS (ESTUDIANTES)
a)	Es siempre quien educa	Es el educado
b)	Es quien sabe	Son quienes no saben
c)	Es quien piensa	Son los objetos pensados
d)	Es quien habla	Son los que escuchan
e)	Es quien disciplina	Son los disciplinados
f)	Es el que actúa	Tienen la ilusión de que actúan
g)	Escoge el contenido programático	Se acomodan a él
h)	Es el sujeto del proceso	Son meros objetos

Nota: Pedagogía del Oprimido, Paulo Freire.

Elaborado por: Nancy Morales y José Manuel Perugachi

Estos son los argumentos de Freire (2.003: 22) para plantear la educación bancaria como “un acto de depositar en el cual los educando son los depositarios y el educador quien deposita”.

La concepción pedagógica tradicional, por otra parte nos ha enfocado la idea como único sitio donde se enseña y aprende a la escuela, sin embargo las personas aprendemos en el hogar, la comunidad, la sociedad, en la naturaleza durante toda la vida, ahí están los conocimientos ulteriores para la vida.

Los esfuerzos pedagógicos para transformar estas situaciones han sido importantes, pero aún no hay resultados palpables y la relación en el aula sigue bajo los mismos rasgos de antaño, donde el docente es el sujeto, mientras que al estudiante recae la condición de objeto del proceso de enseñanza y aprendizaje.

Frente a esta realidad Agenda Ciudadana por la Educación 2.013-2.021 propone para el futuro “[...] un sistema educativo que tenga como centro al sujeto que aprende, al ser humano, al estudiante, priorizando a niñas y niños y a las personas de las diferentes edades que han sido excluidas del derecho de la educación.” (Contrato Social por la Educación Ecuador, 2.012: 7), que la educación apunte “[...] a formar mujeres y hombres libres y realizados, contentos consigo mismos y con sus familias, capaces de convivir en armonía entre ellos con la naturaleza y los animales [...]” (Contrato Social por la Educación Ecuador, 2.012: 3), en todo caso que la educación contribuya a las

personas a alcanzar el buen vivir o sumak kawsay¹ el nuevo paradigma de la sociedad ecuatoriana.

1.2. Lucha, escuela y educación indígena.

1.2.1. La educación indígena.

La violenta conquista española ha borrado las huellas de los sistemas educativos de los pueblos indígenas, muy poco se conoce sobre aquello, algunos dicen que el saber se transmitía de una generación a otra basada en los siguientes conocimientos: movimientos de los astros y su influencia en la tierra que definía los ciclos agropecuarios de siembras y cosechas, las fechas festivas y ceremoniales atado a los ciclos agrícolas, conocimiento de plantas medicinales, los códigos éticos en la familia y la comunidad, la convivencia con la Pacha Mama o madre naturaleza, elementos que marcaban la vida de los pueblos, en otras palabras, la educación tal como hoy conocemos mediada por la escuela en la época antes de la conquista al parecer no existió.

La escuela por lo tanto es un concepto y una institución producto de la conquista española, como es de suponerse en la colonia la escuela no era pública, fuertemente regentado por la iglesia estaba reservado para los conquistadores y colonizadores, la escuela y la educación servían para formalizar, administrar e institucionalizar el dominio a los pueblos colonizados, realidad que permaneció intacta durante varios siglos.

Pérez (2.010: 78) menciona que “Los indios estuvieron incrustados en la categoría de los miserables teniendo unicamente deberes mas no derechos [...]” por ello la educación durante la época colonial y muy adentro de la República era un bien al que accedía un sector privilegiado de la sociedad, el resto estaban confinados a vivir en la ignorancia y la servidumbre, suponiendo que un pueblo letrado representaría un riesgo para la

¹ Sumak Kawsay son términos kichwas que significan Sumak= grandioso, en plenitud y Kawsay= Vivir, traducida como Buen Vivir y acuñada en la Constitución de la República se ha convertido en eje de las políticas estatales.

estabilidad colonial y los grupos dominantes como los hacendados, a quienes paradójicamente a veces el Estado encargaba la enseñanza de la lectura y escritura, pero salvo pocas excepciones por obvias razones ellos “[...] tenían poco interés en que sus peones aprendan.” (Martínez, 2.009: 179).

Durante el siglo XIX hubo indicios estatales para promover la educación indígena, como a continuación se señala:

A pesar de la existencia de leyes republicanas que promovían la educación de los indios, la mayoría estuvieron exentos de la alfabetización básica. En 1833 un decreto presidencial estableció que debería haber una escuela para indios en cada parroquia. Mas tarde, en 1895, el gobierno liberal de Eloy Alfaro ordenó fundar escuelas especiales para la educación de indios [...] (Martínez, 2.009: 178)

Pero las iniciativas no parecen radicar en una acción de buena fé y justicia con los pueblos indígenas, citando nuevamente a Alfredo Astorga, “En los inicios del siglo, la educación jugó un papel protagónico en la construcción del Estado-Nación que puganaba por encontrar identidad” (Contrato Social por la Educación Ecuador, 2012: 21), donde a los indígenas debía darse un rol. De igual manera la educación indígena en el contexto de la evangelización, tenía como objetivo la asimilación “[...] es decir la adaptación de los pueblos indígenas a la civilización, es decir a normas y valores occidentales.” (Ströbele, Krainer, & Giebeler, 2.010: 10), y no en el sentido estricto de derechos ni oportunidades para mejorar las condiciones de vida.

1.2.2. Dolores Cacuango².

Antes de Dolores Cacuango la educación indígena se entendía como actos caritativos del Estado, con mama Dolores tomó una nueva dimensión porque se convierte en una demanda desde la comunidad para una colectividad que se sentían y aceptaban ser

² Una de las líderes indígenas más notables del Ecuador, defendió y luchó toda su vida por las causas sociales del pueblo indígena, derecho a la tierra, al lenguaje, a no ser maltratados y tratados con respeto, participo junto a otros líderes en la creación de la FEI Federación Ecuatoriana de Indios. Nació el 26 de octubre de 1881 en la comunidad de San Pablo Urco de la parroquia Olmedo, de cantón Cayambe y murió en 1971.

diferentes en términos culturales, por lo tanto reclamaron una educación que responda a dicha realidad, un derecho pese a la indiferencia del Estado.

Mama Dolores como fue conocida levantó la voz para reclamar educación para su pueblo, fue la primera en exigir la enseñanza en el idioma autóctono “[...] para la conservación de la diferencia cultural [...]” (Martínez, 2.009: 173), en un periodo donde la educación se constituía en la mejor herramienta para asimilar a los pueblos indígenas, miró a través del mismo sistema educativo de los opresores la posibilidad de fortalecer la cultura indígena como su prosperidad, por eso fue ella misma quién participó “[...] en la creación y ejecución del programa de educación y alfabetización indígenas.” (Ströbele, Krainer, & Giebeler, 2.010: 38) en Cayambe en la década de los 40 del siglo XX.

La lucha de mama Dolores fue ejemplar, no se limitó sólo al ámbito educativo sino en reclamos más amplios como acceso a la tierra, el agua, a ser respetados y tratados como seres humanos dadas las humillantes condiciones de vida de los pueblos indígenas.

Esta situación y una marcada exclusión social determinó a lo largo del siglo XX procesos de lucha reivindicando el derecho de los pueblos indígenas a la educación y cultura, del cual nace la EIB Educación Intercultural Bilingüe “vinculada primeramente con la idea de una educación para indígenas y está acompañada por la reivindicación lingüístico-cultural.” (Valiente & Catter, 2.008: 25), pero otra razón importante era “[...] abrir oportunidades educativas donde antes no había ninguna.” (Martínez, 2.009: 173).

1.3. Educación Intercultural Bilingüe.

1.3.1. Experiencias de EIB en el Ecuador.

Desde que Dolores Cacuangó organizó las primeras escuelas indígenas en Cayambe en la década de los 40 del siglo XX salpicaron en los decenios subsiguientes otras cuantiosas experiencias de educación indígena en el país, iniciativas que según el MOSEIB de 1.993 “[...] han mantenido una orientación propia, y han alcanzado

distintos grados de cobertura (local, regional y/o nacional)”, estos constituyen los referentes de la EIB en el Ecuador.

Experiencias previas:

1.3.1.1. Escuelas Indígenas de Cayambe: (1.940-1.963) Fue liderado por Dolores Cacuango, trabajaron maestros indígenas de las mismas comunidades, revalorizando la cultura y la defensa de la tierra.

1.3.1.2. Instituto Lingüístico de Verano IVL: (1.952-1.981) El principal objetivo fue la evangelización y la traducción de la biblia a las lenguas indígenas en las tres regiones del país.

1.3.1.3. Misión Andina: (1.956-1.970) Prepararon cartillas en lengua kichwa sobre la mitología y aspectos sociales y otros relacionados con la naturaleza.

1.3.1.4. Escuelas Radiofónicas Populares del Ecuador ERPE: Surgió en 1.963, tenía como objetivo la alfabetización de la población adulta kichwa, se centró en Chimborazo.

1.3.1.5. Sistema Radiofónico Shuar: Emplean la lengua materna y el español en materias para primaria y secundaria producidos en los dos idiomas, algo importante ha sido la formación de auxiliares radiofónicos y maestros Shuar y Achuar.

1.3.1.5. Escuelas Indígenas de Simiatug: Está ubicado en la provincia de Bolívar, ahí se elaboró un texto para alfabetización de los niños utilizando el sistema kichwa de escritura unificada.

1.3.1.6. Sistema de Escuelas Indígenas de Cotopaxi: Emplean el kichwa como lengua principal de educación y han formado maestros de las propias comunidades.

1.3.1.7. Escuelas Bilingües de la Federación de Comunas “Unión de Nativo de la Amazonia Ecuatoriana (FCUNAE): Realizaron algunas investigaciones en el campo

de la historia, produjeron material didáctico en lengua kichwa para niños y formaron maestros de las mismas comunidades.

1.3.1.8. Subprograma de Alfabetización Kichwa: (1.978-1.986) Funcionó por convenio entre la Pontificia Universidad Católica del Ecuador y el Ministerio de Educación y Cultura, se elaboró materiales para alfabetización y post-alfabetización en lenguas Kichwa, Paikoka, Waotededo, Cha'pala y en Castellano como segunda lengua.

1.3.1.9. Chimborazoca Caipimi: Fue parte del Subprograma de Alfabetización Kichwa exclusivo para la provincia de Chimborazo, se elaboró materiales de lectura para adultos utilizando escritura de habla local.

1.3.1.10. Colegio Nacional “Macac”: Atiende el nivel de educación secundario con la formación de prácticos y bachilleres técnicos.

1.3.1.11. Proyecto de Educación Bilingüe Intercultural: Trabajaron en la elaboración de una propuesta curricular, material didáctico de educación primaria Kichwa, capacitación y apoyo a las organizaciones indígenas en el campo de la promoción educativa y cultural.

1.3.1.12. Proyecto Alternativo de Educación Bilingüe de la COFENIAE: Se elaboró material educativo para los primeros grados de primaria, empleando el sistema de escritura unificada el trabajo fue en Napo y Pastaza

1.3.1.13. Convenio entre el MEC y la Confederación de Nacionalidades Indígenas del Ecuador CONAIE: La CONAIE presentó una propuesta educativa al gobierno nacional, lo que dio como resultado la creación de la Dirección Nacional de Educación Intercultural Bilingüe DINEIB en 1.988.

1.3.1.14. Convenio MEC y la Federación Nacional de Indígenas Evangélicos: Fue suscrito en 1.990 con el fin de realizar investigaciones destinadas a producir material didáctico para la enseñanza de ciencias sociales y de español como segunda lengua.

En el MOSEIB 2.013, expedida por el Ministerio de Educación, enumera más experiencias en EIB que son los siguientes:

1.3.1.15. Proyecto de Desarrollo de la Educación Intercultural Bilingüe para las Nacionalidades Indígenas (PRODEIB) (1.995-2.002): Se elaboró materiales educativos para diez lenguas de las nacionalidades, se dio acompañamiento pedagógico en la implementación de innovaciones educativas en diez CECIB de las nacionalidades, se profesionalizó a maestros bilingües a nivel de bachillerato.

1.3.1.16. Programa de Licenciatura en Educación Intercultural Bilingüe para Maestros de las Nacionalidades de Menor Población PLEIB 1 (2.002-2.006) y PLEIB (2.007-2.013): Se profesionalizó con el título de tercer nivel en once Centros de Desarrollo Curricular CDC, ubicados en territorios de las respectivas nacionalidades. Se formó a un número elevado de profesionales indígenas.

1.3.1.17. Educación Infantil Familiar Comunitario (EIFC): Se implementó los lineamientos estratégicos para el cuidado, atención y formación de los niños, este proceso generó la aplicación del MOSEIB a partir de la edad temprana hasta el nivel superior, bajo el enfoque de educación comunitaria, basada en conocimientos ancestrales de ancianos, parteras y líderes comunitarios.

1.3.1.18. Proyecto de Mejoramiento de la Calidad de Educación Básica Intercultural Bilingüe de la Nacionalidad Kichwa Andina (2.003-2.008): Se emprendió procesos para elevar la calidad del aprendizaje de los niños y jóvenes de los CECIBs de nueve provincias.

1.3.1.19. Apliquemos el Modelo de Educación Intercultural Bilingüe en la Amazonia (AMEIBA): Se estableció la organización de la educación por unidades en reemplazo de los años lectivos, guías de aprendizaje interactivos, fortalecimiento del idioma ancestral y la identidad de los pueblos de la Amazonia, promoción flexible, matrícula abierta, calendario educativo comunitario y evaluación cualitativa y continua.

1.3.1.20. Programa de Educación Intercultural Bilingüe para la Amazonia EIBAMAZ (2.005-2.012): Se desarrolló en tres países Ecuador, Perú y Bolivia, se centró en la producción de materiales educativos, capacitación docente e investigación.

1.3.1.21. Proyecto Sasiku (2.007-2.013): Brinda servicio de educación básica y bachillerato por medio de los Centros de Desarrollo Curricular CDC de la Unidad Educativa “La Paz”, y la formación de licenciatura en Educación Intercultural Bilingüe y Gestión Pública y Liderazgo con el aval de la Universidad de Cuenca, en los territorios de las nacionalidades con menor población.

1.3.1.22. Implementación de Bachillerato en Ciencias y Bachillerato Técnico: Tenía como finalidad posibilitar a los estudiantes acceder a cualquier carrera universitaria.

1.3.1.23. Programa Universitario del Sistema de Educación Intercultural Bilingüe PUSEIB-paz: En convenio con la Universidad de Cuenca, la Universidad Técnica Particular de Loja y la Universidad Politécnica Salesiana han venido formando profesionales en el área de pedagogía, lingüística, investigación, gestión pública y recursos naturales. (MOSEIB, 2014:14-23).

Por más de 70 años las experiencias en educación indígenas han sido múltiples, abarcando a todas las regiones y provincias donde están los pueblos y nacionalidades desde educación inicial, educación básica, bachillerato y hasta el nivel superior, lo destacable en estos procesos además de la participación de la comunidad y las organizaciones es la cooperación de diferentes instancias tanto estatales, universidades públicas y privadas, agencias y organismos de cooperación, haciendo de la EIB una minga de actores nacionales e internacionales, con resultados muy importantes pero que aún quedan desafíos y tareas pendientes.

1.3.2. Creación de la Dirección Nacional de EIB DINEIB.

Décadas de lucha, presiones constantes por parte de las organizaciones indígenas a los gobiernos y valiosas experiencias en educación indígenas dio como resultado la creación

desde el Estado de una institución responsable de dirigir la educación para los pueblos y nacionalidades, es así que el 15 de noviembre de 1.988 se institucionaliza la EIB con la creación de la Dirección Nacional de Educación Intercultural Bilingüe DINEIB, mediante Decreto Ejecutivo 203 en el que la CONAIE jugó un papel decisivo. “La DINEIB forma parte del Ministerio de Educación y Cultura con autonomía parcial” (Ströbele, Krainer, & Giebeler, 2.010: 39).

Por un convenio firmado entre la CONAIE y el Ministerio de Educación y Cultura en 1988, “El Estado se comprometió a financiar la EIB mientras que la gerencia del sistema de Educación Intercultural Bilingüe fue delegada a las organizaciones indígenas.” (Martínez, 2.009:179), quienes tenían facultades como elegir el personal administrativo responsables de elaborar materiales educativos y el currículo, en cambio las comunidades y organizaciones designaban a los docentes de acuerdo a sus requerimientos.

1.3.2.1. Funciones y atribuciones de la DINEIB: Estas son algunas de las funciones.

- Desarrollar un currículo apropiado según las necesidades de la población indígena. MOSEIB
- Promover la producción y utilización de materiales didácticos, de acuerdo con los criterios lingüísticos pedagógicos y sociales adecuados.
- Planificar, dirigir y ejecutar la educación Intercultural bilingüe.
- Implementar y evaluar las acciones de educación para la salud, conservación del medio ambiente y bienestar estudiantil.
- Formar y capacitar profesores y demás recursos básicos para la educación intercultural (Ströbele, Krainer, & Giebeler, 2.010: 39).

1.3.3. Modelo del Sistema de EIB MOSEIB.

En 1993 entró en vigencia el Modelo del Sistema de Educación Intercultural Bilingüe MOSEIB, mediante Acuerdo Ministerial Nro. 112 y en el que se definen las políticas, los principios, fines y los objetivos de la EIB.

1.3.3.1. Políticas, principios, fines y objetivos de la EIB.

Políticas: El Estado asume las siguientes responsabilidades:

- Garantizar la continuidad de la educación intercultural bilingüe para todas las culturas indígenas independientemente del número de miembros que las integran, y para todos los niveles y modalidades del sistema educativo;
- Administrar conjuntamente con las organizaciones indígenas, la dirección y gestión de todos los programas de educación intercultural bilingüe;
- Garantizar la calidad de la educación intercultural bilingüe, así como la provisión de material educativo incluyendo bibliotecas, videos, laboratorios etc.;
- Formar educadores provenientes de las propias comunidades indígenas en base a los programas diseñados para el efecto, y garantizar su estabilidad y continuidad en la tarea educativa;
- Asignar los fondos necesarios para la implementación y desarrollo de la educación intercultural incluyendo gastos de investigación, producción de material didáctico, impresión, cursos de formación y remuneración del personal docente y administrativo entre otros;

Principios: Son principios de la EIB los siguientes:

- El eje principal del proceso educativo es la persona a cuyo servicio debe estar el sistema de educación;
- La familia representa la base del proceso educativo de formación de la persona y es la principal base de su educación;
- La comunidad y la organización comunitaria son corresponsables, junto con el Estado, de la formación y educación de sus miembros;

- La lengua nativa corresponde la lengua principal de educación, y el español tiene el rol de segunda lengua y lengua de relación intercultural.

Fines: Son fines de la EIB los siguientes:

- Apoyar el fortalecimiento de la interculturalidad de la sociedad ecuatoriana;
- Fortalecer la identidad cultural y la organización de los pueblos indígenas;
- Contribuir a la búsqueda de mejores condiciones de la calidad de vida de los pueblos indígenas;

Objetivos: Son objetivos de la EIB los siguientes:

- Promover la revalorización personal de la población;
- Evaluar y consolidar la calidad de la EIB;
- Contribuir al mejoramiento de la calidad de vida de los pueblos indígenas tomando en cuenta sus conocimientos y prácticas sociales;
- Recuperar y fortalecer el uso de las distintas lenguas indígenas en todos los ámbitos de la ciencia y la cultura;
- Buscar los mecanismos para que las lenguas indígenas sean empleados en los distintos medios de comunicación;
- Fortalecer las formas organizativas propias de los pueblos indígenas;
- Fomentar la relación intercultural entre todos los pueblos socio-culturales que conforman el país;
- Desarrollar el sistema de EIB en función de la realidad socio-cultural, lingüística y económica de la población indígena, así como de sus necesidades y expectativas.

1.3.4. Crítica de la sociedad a la EIB.

Hemos mencionado insistentemente que la EIB nace como resultado de las luchas protagonizadas por los pueblos indígenas por una educación que responda a sus realidades y demandas concretas, pero al mismo tiempo es una propuesta alternativa

frente a las dificultades del modelo de educación tradicional ecuatoriano que en acápite anteriores hemos señalado brevemente.

A pesar de los esfuerzos ante la sociedad sensibilizando las políticas, principios, fines y objetivos, así como los logros y limitaciones de la EIB lo que más abundan son cuestionamientos y críticas, no obstante, las vertientes más persistentes y enconosos proviene de los mismos actores inmiscuidos en EIB como docentes que laboran en instituciones bilingües, padres de familia, organizaciones indígenas y líderes.

A lo anterior se puede añadir que el Estado no adquiere un compromiso sincero para fortalecer la EIB, las organizaciones indígenas han sido claros en señalar que el presupuesto asignado para la DINEIB no son los requeridos, como consecuencia los docentes bilingües no están adecuadamente capacitados o existen en números reducidos, escaso material académico, deficiencias pedagógicas que provoca que los objetivos tengan alcances muy por debajo de los planteados, mientras que el Estado no ha vacilado en señalar que la EIB es ineficiente, a lo que Conejo (2.008: 80) califica como “Ataques contra la institucionalidad de la DINEIB por parte del gobierno y otros organismos”, es decir los gobiernos aunque no lo han dicho públicamente estarían en desacuerdo con la EIB.

Continuando este tema polémico, la calidad genera división de criterios, es común escuchar que la escuela hispana es mejor y la escuela bilingüe mala, razones que obligan a muchos padres de familia elegir la educación que ofrecen en los centros urbanos “[...] una educación occidental, con computación e inglés para sus niños y niñas.” (Ströbele, Krainer, & Giebler, 2.010: 3), es una manera de impugnar a la escuela de la comunidad que no despierta sus expectativas.

En cuanto al idioma sucede casi lo mismo, muchos padres de familia exigen que se enseñe en español bajo la premisa que es más útil o que el kichwa ya saben.

Si los padres de familia vacilan para sus hijos entre la escuela hispana y bilingüe, es admirable que docentes de instituciones bilingües y dirigentes de las organizaciones

indígenas pese al efusivo discurso indigenista de reivindicación cultural envíen a sus hijos/as a instituciones hispanas, estas prácticas considerados incoherentes a los principios han sido muy criticadas en las organizaciones de base, provinciales, regionales o nacionales, tal situación ha provocado que desde algunos sectores críticos se culpe “[...] al movimiento indígena de haber usado a la EIB solamente como un instrumento para alcanzar fines políticos [...]” (Ströbele, Krainer, & Giebeler, 2010: 3), solo “Pocos líderes y maestros envían a sus hijos a estudiar en escuelas bilingües [...]” (Martínez, 2009: 181).

Finalmente, “La EIB es percibida incluso por el liderazgo indígena como una situación de segunda clase, porque todo lo indígena ha sido históricamente estigmatizado.” (Martínez, 2009: 170), entonces queda el reto de reflexión para fortalecer la EIB que recaer en toda la sociedad y el Estado porque es un patrimonio de todos los ecuatorianos.

1.3.5. Logros de la EIB.

Existen limitaciones en el ejercicio de la EIB, pero también hay logros muy significativos que tiene diferentes enfoques según los actores.

Benjamín Inuca³ sostiene que hay logros en lo político, educativo, lingüístico y cultural.

Político porque la EIB es una lucha de los pueblos y nacionalidades frente al Estado; esa lucha permitió que las comunidades históricamente relegadas accedan a la educación; lingüístico porque la lengua materna es la base de la educación que ha permitido fortalecer y revitalizar; y, cultural porque a través de la educación ha permitido valorar la cultura de cada pueblo y nacionalidad. (En 3: Benjamín Inuca, 2014).

Alberto Conejo⁴ (2008: 79-80), de su parte señala los siguientes logros:

Gestión administrativa organizacional: Hasta el año 2008, “la gestión administrativa se genera por intermedio de 16 direcciones provinciales de educación intercultural bilingüe, 6 direcciones de las nacionalidades y 1 dirección kichwa de la Costa y Galápagos”.

³ Ex presidente de la Federación Indígena y Campesina de Imbabura FICI, docente Bilingüe y funcionario de la DINEIB.

⁴ Profesor de la Carrera de Educación Intercultural de la UPS y Supervisor Nacional de la DINEIB.

Gestión técnica y pedagógica: Cuenta con un modelo intercultural bilingüe MOSEIB y el modelo de educación infantil familiar comunitario EIF-CIB.

Desarrollo social organizativo: Se encuentra organizada la comisión nacional de educación intercultural bilingüe, con los representantes de cada una de las nacionalidades. La DINEIB se ha constituido en un espacio oculto de unidad de las comunidades, pueblos y nacionalidades indígenas y un escenario donde se dinamiza los procesos de la interculturalidad, entre otros.

Luis Montaluisa⁵ valora de manera cuantitativa y cualitativa el trabajo de la DINEIB:

- Formación de más de cinco mil cien maestros indígenas de las propias comunidades con título de profesores primarios.
- El Modelo de Educación Intercultural Bilingüe elaborado por indígenas ecuatorianos fue considerado el mejor de Latinoamérica por la UNESCO.
- Estudio de la fonología y la sintaxis de todas las 14 lenguas indígenas del Ecuador.
- Formación de escritores indígenas que elaboran material educativo en 13 lenguas.
- Elaboración de diccionarios infantiles ilustrados por campos semánticos en 12 lenguas.
- Elaboración de diccionarios generales en 5 lenguas.
- Formación de 389 licenciados especialistas en educación intercultural bilingüe.
- Formación de 38 magísteres en educación superior intercultural bilingüe.
- Formación de 88 licenciados en desarrollo amazónico.
- El CONESUP aprobó las licenciaturas en recursos naturales y gestión pública para ejecutarse en los Institutos Superiores Tecnológico-Pedagógicos Bilingües.
- Elaboración del Modelo de Educación Infantil Familiar Comunitaria.
- Aprobación y ejecución del Bachillerato general en ciencias.
- Elaboración de más de 100 títulos de textos, mapas y afiches para la EIB.

⁵ Líder indígena oriundo de la provincia de Cotopaxi, primer director de la DINEIB.

- Publicación de más de un millón de textos educativos.
- Elaboración y publicación de la serie de materiales educativos Kukayu.
- Organización de 58 redes educativas.

Estos logros son huellas palpables de que hay muchos docentes y autoridades comprometidos a seguir forjando la EIB, que necesita de mayor compromiso y coordinación entre las organizaciones indígenas y el Estado.

1.4. La Interculturalidad.

1.4.1. Acercamiento a la interculturalidad.

Uno de los fines de la EIB es “Apoyar el fortalecimiento de la interculturalidad de la sociedad ecuatoriana [...]” pero existe la idea muy generalizada que tiene que ver sólo con los indígenas, en esto concuerdan Lourdes Tibán y Ruth Moya, aunque también es cierto que “[...] la noción de la Interculturalidad nace ligada al desarrollo de la EBI/EIB, los movimientos indígenas se han apropiado para ampliarla y enriquecerla.” (Moya & Moya, 2.004: 81).

La interculturalidad como propuesta se justifica en que:

[...] la construcción del Estado uninacional y unicultural como república (1.830) las nacionalidades y pueblos indígenas no fueron tomados en cuenta como actores sociales diferentes, como una civilización rica en culturas, lenguas, tradiciones, saberes y conocimientos; al contrario, el Estado ecuatoriano se construyó desde la práctica de la exclusión, violencia, subordinación, discriminación, racismo y paternalismo tanto del Estado como de la sociedad. (Tibán, 2.010:103).

Aún en nuestros días estos males persisten, no hemos tomado la suficiente distancia de la sociedad de castas en la colonia, sumemos además que vivimos indiferentes a las realidades culturales y sociales, una compleja identidad ocultando las raíces indígenas no así el pasado hispano, nos negamos a entender que la diversidad, las “fusiones y mixturas” (Walsh, 2.000: 03) resultado de la presencia de indígenas, mestizos, blancos, negros entre otros son sinónimo de riqueza, razones ulteriores para promover la convivencia armónica entre todos.

Los sectores indígenas también se han esforzado por proponer conceptos de la interculturalidad, la CONAIE la define como “[...] la relación armónica e igualitaria entre las diversas comunidades, pueblos y nacionalidades, hacia no indígenas respetando las diversas expresiones culturales [...]” citado en (Tibán, 2.010: 105).

El Consejo de Desarrollo de las Nacionalidades y Pueblos del Ecuador en la serie Diálogo de saberes nos brinda este enfoque:

En los espacios de las organizaciones e instituciones, academias, la interculturalidad se debate como: diálogo de culturas, diálogo de saberes, convivencia armónica entre pueblos y culturas de equivalencia. Sin embargo la interculturalidad no es suficiente el discurso teórico, es la praxis de accionar. (CODENPE, 2.011: 17).

Finalmente Lourdes Tibán plantea lo siguiente:

La interculturalidad se da entre pueblos y nacionalidades, entre las colectividades indígenas, ofros o montubios y la cultura mestiza, en sí, entre toda la sociedad ecuatoriana que vive al interior del país y con cualquier otra cultura de los países y culturas del mundo. (Tibán, 2.010: 106).

Como apreciamos la interculturalidad como propuesta habla en términos positivos, la de buscar la igualdad, la convivencia, el diálogo, respeto, reconocimiento cultural entre los ecuatorianos, valores y nociones que tanta falta nos hace.

1.4.2. La interculturalidad crítica.

Podemos apreciar que discurren ideas significativas acerca de la interculturalidad, enfatizando el diálogo entre culturas, la diversidad cultural o la convivencia armónica, pero deja una sensación subjetiva y folklorizada, esta posición teórica Trapnell & Vigil lo han encasillado como “interculturalidad funcional” que pone en relevancia las cuestiones culturales pero en cambio encubre los problemas de subordinación histórica que existen en la sociedad ecuatoriana entre unos y otros.

Entonces la interculturalidad crítica “[...] lejos de eludir el conflicto busca la transformación de la sociedad, sobre la base del respeto a la diversidad y la ciudadanía

diferenciada.” (Trapnell & Vigil, 2.011: 8), más claro la interculturalidad crítica “[...] busca cambiar radicalmente sus estructuras para posibilitar el mejoramiento de las condiciones de vida culturales, sociales y economicos.” (CODENPE, 2.011: 17), romper el colonialismo y las formas de opresión a los pueblos y nacionalidades, buscar la igualdad social, “La interculturalidad critica tiene un carácter descolonial” sostiene Walsh citado en (Trapnell & Vigil, 2.011: 9).

En conclusión, cuando tratamos la interculturalidad en nuestros espacios, es importante poner de relieve las diferencias culturales, el diálogo en base a esas diferencias, pero a priori la interculturalidad tiene sentido cuando sin descarrilarse de lo anterior apunta a eliminar las injusticias sociales historicas, por ello los pueblos indígenas, mestizos, negros y demás pueblos tenemos el reto de insistir en la construccion del diálogo en base a esos objetivos distintos y transformadores.

1.4.3. La interculturalidad en la educación bilingüe.

Es importante señalar que la interculturalidad como lo bilingüe se puede analizar independientemente.

Es un hecho importante a la vez simbólico que se haya logrado la oficialización de uso de la lengua indígena en las escuelas, en los principios del MOSEIB de 1.993 señala que “la lengua nativa constituye la lengua principal de educación y el español como lengua de relación intercultural”, por eso aunque podemos estar equivocados suponemos que el bilingüismo es una práctica habitual entre los docentes y los estudiantes en los procesos de enseñanza-aprendizaje. Pero es difícil decir que el solo uso de ambas lenguas produzca procesos interculturales.

Promover la interculturalidad debe ser un tema transversal de toda la sociedad, el Estado a su vez debe cumplir su papel y no sea un esfuerzo aislado del movimiento indígena noción que ha sido fuertemente trascendido entre los ecuatorianos; en la situación actual donde las indiferencias entre los pueblos es habitual, desestimando la cultura y conocimientos de los pueblos y nacionalidades “El sistema educativo es uno de

los contextos más importantes para desarrollar la interculturalidad ya que es la base de la formación humana y un instrumento no solo de mantenimiento de una sociedad, sino de desarrollo, crecimiento, transformación y liberación de esa sociedad y de todas sus potencialidades humanas.” (Walsh, 2.000:15). Es decir, que a más de los métodos y contenidos en educación bilingüe sean acordes con la cultura, se promueva además “[...] una relación comunicativa y crítica entre los seres y grupos distintos, y también extender esa relación en la tarea de construir sociedades realmente plurales y equitativas.” (Walsh, 2.000: 27).

Los criterios pedagógicos de la interculturalidad en educación bilingüe son: el contexto sociocultural de la escuela, la realidad sociocultural de estudiantes y familias, y, la relación de los docentes con los estudiantes, familias y comunidad, quienes deben convertirse en agentes de la interculturalidad.

1.4.4. La interculturalidad en la LOEI.

Después de la Constitución la Ley es una herramienta importante porque ahonda el tema educativo, la virtud es que la Ley Orgánica de Educación Intercultural da un enfoque intercultural a la educación ecuatoriana, en los principios artículo 2 literal z señala que “garantizan a los actores del sistema el conocimiento, el reconocimiento, el respeto, la valoración, la recreación de las diferentes nacionalidades, culturas y pueblos que conforman el Ecuador...”. En el artículo 26 párrafo 2 detalla que “Las máximas autoridades educativas tendrán como una de sus funciones primordiales transversalizar la interculturalidad para la construcción del Estado plurinacional...”.

Esta ley y su aplicación dado su poco tiempo no permite dar criterios evaluativos aún, no sabemos en qué medida estos mandatos son de cumplimiento de las autoridades educativas en todos los niveles, los alcances como las limitaciones.

1.5. Las organizaciones indígenas y la EIB.

La mayoría somos susceptibles a pensar la educación como autónoma y desligada de la sociedad, fijada por leyes propias, por eso cuando hablamos de educación y sociedad, organizaciones indígenas y EIB se hacen temas muy sensibles, polémicos, conflictivos, difíciles de asimilar las posiciones de unos y otros.

En primer lugar, los pueblos indígenas independientemente de la región han mantenido unas formas tradicionales de organización, Aguilar y otros, (2.006: 27) sobre la estructura organizativa y territorial del sistema indígena señala que son comunas, pueblos y nacionalidades.

En segundo lugar “la persona, la familia y la comunidad” son actores sociales reconocidos en el MOSEIB, en la Ley Orgánica de Educación Intercultural LOEI artículo 91 párrafo 3 dice que “La comunidad participará activamente en el proceso de Educación Intercultural Bilingüe, mediante sus autoridades comunitarias y formará parte del Gobierno Educativo Comunitario [...]”.

Por ello la CONAIE y sus organizaciones “comunidades, organizaciones de segundo grado OSGs, federaciones provinciales y regionales”, basándose en los derechos colectivos han propuesto la importancia de participar en los procesos EIB, como ejemplo en los estatutos de las organizaciones hay una dirigencia para el área de educación, por ejemplo el/la dirigente de Ciencia, Educación y Cultura⁶ de la comunidad de Loma Kunga, o de la Unión de Comunidades Indígenas de San Pablo de Lago UNCISPAL, con funciones propias.

1.5.1. Las comunas y/o comunidades y IEB.

Las comunidades “[...] son entidades antiguas con orígenes precolombinos que sufrieron decaimiento durante varios siglos.” (Castañeda, 2.009: 33), su visibilización ha

⁶ Esta figura es dada por el CODENPE Consejo de Desarrollo de las Nacionalidades y Pueblos del Ecuador. Por ejemplo el Consejo de Gobierno de la UNCISPAL son: PRESIDENTE, VICEPRESIDENTE, SECRETARIO, TESORERO, DIRIGENTE DE SALUD Y GÉNERO, DIRIGENTE DE TIERRA Y TERRITORIO, DIRIGENTE DE CIENCIA, EDUCACIÓN Y CULTURA, Y, DIRIGENTE DE SEGURIDAD Y FISCALIZACIÓN, en cambio las comunas reconocidas por el MAGAP Ministerio de Agricultura Ganadería y Pesca bajo la figura del cabildo se nombran PRESIDENTE, VICEPRESIDENTE, TESORERO, SECRETARIO, SÍNDICO Y VOCALES.

sido como producto de las resistencias. Aguilar y otros, (2.006: 29) se refieren a la comunidad como “[...] la unidad básica en la cual se desarrollan y reproducen todas las prácticas culturales [...]”. Sánchez, (2.007: 28) complementa que “La comuna es la matriz asociativa territorial (llajta o llakta) y ayllus”.

La importancia de esta parte radica en que las escuelas de EIB se levantan en las comunidades, Luis Montaluisa sostiene que “[...] la educación bilingüe es un ejercicio del poder de las comunidades y de las nacionalidades indígenas, por lo tanto es un reto, por que si ejercemos bien el poder avanzaremos, pero si no ejercemos bien el poder, iremos para abajo.” en (Torres, 1.993: 215).

1.5.2. El gobierno comunitario.

En la comuna/comunidad existen dos instancias de autoridad la asamblea y el cabildo o gobierno comunitario como representantes legales. Cuando nos referimos al gobierno comunitario “está asociado con autonomía y autoridades propias con capacidad de ejercer derechos colectivos y diversas competencias en el ámbito jurídico, **educativo**, salud, control de recursos naturales en el territorio” ideas de Ortiz y Pilataxi citado en (Castañeda, 2.009: 32).

De lo anterior podemos deducir lo siguiente, si una escuela EIB está dentro del territorio de la comunidad, dicha comunidad a través de sus representantes legales pueden ejercer control en los diversos ambitos de la educación y de la misma institución, porque desde “[...] nuestra cosmovisión se concibe que todo es parte de la comunidad [...]” (Huanacuni, 2.010:57). La capacidad de ejercer derechos colectivos del gobierno comunitario⁷ en el ámbito educativo es diferente de la participación de la comunidad o los padres de familia, porque lo primero es ejercicio de autoridad comunitaria y lo segundo vigilancia, veeduría a docentes y autoridades para que se cumpla la acción educativa de la mejor manera.

⁷ No se refiere a imponer decisiones, sino que la autoridad sea reconocida.

1.5.3. Conflictos.

La participación de la comunidad en EIB es un principio reconocido en el MOSEIB como la LOEI, este derecho sin embargo contrasta con la posición de directivos como docentes de los centros educativos de EIB que no siempre están de acuerdo que los gobiernos comunitarios intervengan en temas que consideran exclusivo de las autoridades educativas, lo que ha generado ásperos conflictos en unos casos, mientras en otros casos se han generado procesos muy positivos y constructivos dignos de resaltar como recomendar.

El conflicto más reciente de organizaciones indígenas (comunidades) con algunos docentes y el Estado en el tema educativo gira en torno a las posiciones antagónicas por la sectorización y fusión de centros educativos de EIB desde un par de años atrás, es posible que esto tenga origen en los nudos problemáticos que señalamos en el acápite de “Crítica de la sociedad a la EIB”.

Estas acciones (sectorización y fusión de centros educativos de EIB) se han ejecutado de forma vertical por parte de la autoridad educativa obviando criterios de la comunidad, padres de familia y estudiantes, estos procesos según Pacha Terán (2.012-2.013) dirigente de Educación y Cultura de la Federación Indígena y Campesina de Imbabura FICI 2.012-2.015 están violando derechos fundamentales de los estudiantes y padres de familia, ponen en riesgo la EIB al cerrarse escuelas de las comunidades bajo la figura de sectorización y fusión, por lo tanto Terán se ha enfrentado a los directivos zonal y distrital del Ministerio de Educación, dicha lucha ha sido incomprendida al inicio pero finalmente ha recibido el respaldo de comunidades, OSGs y organizaciones representativas como ECUARUNARI y la CONAIE.

Recientemente en una acción que demuestra organización y resistencia a las políticas estatales, la comunidad de Peguche en el cantón Otavalo ha evitado que su escuela se cierre, convirtiéndose en un referente de lucha y defensa de la EIB, al mismo tiempo es una evidencia que el Estado y los sectores indígenas tienen posiciones muy distintas.

1.6. Marco jurídico del EIB.

Cuando nos referimos al marco jurídico sobre el sistema de Educación Intercultural Bilingüe, no son solo las herramientas constitucionales y legales de nuestro país, sino además los instrumentos internacionales que en términos jurídicos estarían por encima de la misma Constitución, tal es el caso de Declaración de las Naciones Unidas sobre los Derechos de los Pueblos Indígenas, el Convenio 169 de la Organización Internacional del Trabajo OIT.

1.6.1. Declaración de las Naciones Unidas sobre los derechos de los Pueblos Indígenas.

Los derechos de revitalizar, utilizar, transmitir los sistemas de escritura, a establecer y controlar los propios sistemas e instituciones que impartan educación en sus propios idiomas y en todos los niveles, sin ningún tipo de discriminación lo encontramos en los artículos 13, 14.

1.6.2. Convenio 169 de la OIT.

En los artículos 27, 29 hace referencia a los servicios de educación deben desarrollarse en cooperación de los pueblos indígenas que abarque sus necesidades particulares, historia, conocimientos y técnicas, como las aspiraciones sociales, económicas y culturales; como las obligaciones de los gobiernos.

1.6.3. Constitución de la República.

Es una de las herramientas jurídicas más importantes y amplias respecto a la educación, la interculturalidad y el Sistema de Educación Intercultural Bilingüe, podemos encontrar los enunciados en diversos artículos como 26, 57 y párrafos, 343, 347 y numerales.

1.6.4. Ley orgánica de educación intercultural LOEI.

Esta ley publicada en el registro oficial No. 417 el 31 de marzo del 2.011 se elaboró con la finalidad de romper la dicotomía tradicional de la educación entre hispana y bilingüe, dar un enfoque intercultural a todo el sistema educativo nacional, quizás se podría interpretar como buenas intenciones “para interculturalizar el sistema hispano” (Ströbele, Krainer, & Giebeler, 2.010:42) con respeto a la identidad y diversidad.

Actualmente se diferencia las instituciones educativas interculturales lo que antes se conocía como hispanas, y las instituciones y escuelas interculturales bilingües.

1.6.4.1. Sistema de educación intercultural bilingüe SEIB.

En el capítulo IV de la LOEI reconoce el Sistema de Educación Intercultural Bilingüe SEIB, como “[...] parte del Sistema Nacional de Educación, a través de la Subsecretaría de Educación Intercultural Bilingüe, [...]”, artículo 77.

En el artículo 88 en cuanto a la estructura del Sistema de Educación Intercultural Bilingüe es la siguiente:

- a. La Autoridad Educativa Nacional;
- b. El consejo Plurinacional del Sistema de Educación Intercultural Bilingüe.
- c. Subsecretaría de Educación Intercultural Bilingüe, con sus niveles desconcentrados: zonal, distrital, circuital y comunitario; y, los organismos de coordinación en los respectivos niveles;
- d. La Dirección Nacional de Educación Intercultural Bilingüe; y,
- e. El Instituto de Idiomas, Ciencias y Saberes Ancestrales del Ecuador.

Sobre la Autoridad Educativa Nacional en el artículo 21 de la LOEI indica que corresponde al Ministro o Ministra del ramo representante de la Función Ejecutiva. De igual manera en el Consejo Plurinacional del Sistema de Educación Intercultural Bilingüe de quienes conforman está un delegado de la Autoridad Educativa Nacional

artículo 85 literal a. y finalmente la Dirección Nacional de Educación Intercultural Bilingüe DINEIB queda solo como enunciados sin funciones ni atribuciones.

Aunque en la ley reconoce la EIB, está se encuentra bajo la rectoría total del Estado, la autonomía que en otros tiempos tenía fue afectada, en términos simples, la LOEI es uno de los últimos recursos legales desde el Estado, después de la creación y supresión Subsecretaria de Educación para el Diálogo Intercultural SEPDI y la eliminación de la DINEIB como instancia descentralizada el en el año 2.009 para ejercer un control absoluto de la EIB.

1.6.4.2. Niveles de gestión educativa según la LOEI.

La LOEI plantea una reorganización para la gestión educativa entendida también como sectorización, en el artículo 27 señala que “[...] gestionan y ejecutan las políticas educativas definidas por el nivel central. Están conformadas por los niveles zonales, distritales y circuitales, todos ellos interculturales bilingües.”, en el artículo 83 literal c incluye el nivel desconcentrado comunitario, sin embargo esta reorganización sumados a las fusiones de centros de educación de EIB sobre todo del sector rural según Gabriel Cachimuel docente indígena de EIB de la parroquia de San Pablo de Lago manifiesta que ha “ocasionado inestabilidad en el aspecto social comunitario, el ambiente educativo de los y las estudiantes, inestabilidad de las funciones del personal docente, administrativo y de servicio” (En 1: Gabriel Cachimuel, 2.014).

1.6.4.3. Fusiones de instituciones de EIB.

Una de las competencias de la Autoridad Educativa Nacional es “Fusionar centros de educación pública...” artículo 22 literal q LOEI.

La dirigente indígena Pacha Terán en un documento borrador sobre las fusiones de centros educativos señala que:

[...] de acuerdo al Ministro de Educación Jorge Espinosa, ha declarado “iniciar un proceso de reordenamiento de la oferta educativa con la **fusión y reducción de instituciones**, disminución del número de autoridades educativas y “aumento de docentes” *españoles que ganarían entre 2 mil a 5 mil dólares*, dentro del plan estatal previsto hasta el 2017”, declara que “en cuatro años, **de los 19.023 planteles que hay en Ecuador hasta el 2017 se reducirán a 5.189**”. Aunque el número de planteles existentes sería muchos más de las declaradas por el Ministro. (Terán, 2.012-2.013:14)

Estas fusiones una vez entrado en marcha afectan principalmente a instituciones bilingües de las comunidades, los procesos han sido arbitrarios e inconsultos violando según Terán derechos constitucionales, la LOEI y tratados internacionales que reconocen el derecho de ser consultados antes de la aplicación de cualquier medida, todo esto ha generado tensiones y reacciones en defensa de las escuelas por parte de los padres de familia, dirigentes, líderes y organizaciones encabezados por Pacha Terán.

1.7. La interculturalidad como paraguas de la homogeneización de la educación.

Sobre esta temática, a continuación se analizará algunos eventos políticos desde el Estado que permiten sostener esta intensión.

1.7.1. Creación de la Subsecretaría de Educación para el Diálogo Intercultural SEPDI.

La creación de esta subsecretaría en agosto del 2.006 es resultado de una visión crítica al sistema de la DINEIB, críticas que provienen desde los mismos docentes, padres de familia, intelectuales indígenas quienes no han estado de acuerdo con el tipo de manejo de la DINEIB y la influencia de la CONAIE. El primer personero a la cabeza de la subsecretaría fue Arurima Kowi que tenía la misión de “[...] proponer políticas educativas que permitan la articulación y la interculturalización de los sistemas hispano y bilingüe.” (Ströbele, Krainer, & Giebler, 2.010: 42) en el tiempo de funcionamiento de esta subsecretaría no se encuentran avances o aportes significativos.

1.7.2. Fin de la DINEIB como instancia descentralizada.

La DINEIB desde su creación y reconocimiento por parte del Estado en 1.988 había mantenido la autonomía en la gestión de la EIB, hasta que “el 20 de febrero del 2.009” (Martínez, 2.009: 174) el estado retomó el control, la justificación a esta medida por parte del Estado es que “Al “integrar” los sistemas hispanos y bilingües, se quiere lograr una mayor armonización de visiones sobre los sistemas de educación intercultural y sus reestructuración dentro de una nueva territorialización indígena.” (Ströbele, Krainer, & Giebeler, 2.010: 42), como era de esperarse esta decisión fue muy criticado por el movimiento indígena y autoridades de la DINEIB, sin que dichas acciones logren revertir la situación.

En la línea crítica pero al fin constructiva sobre el modelo de sociedad para nuestro país, conociendo que rige un Estado de derecho, uno de los paradigmas es la interculturalidad, se plantea a esta como eje transversal de toda la sociedad, es decir que tanto la educación como los otros aspectos sociales incluida las decisiones de carácter político, social, económico haya participación de los pueblos y nacionalidades indígenas, pueblo montubio y afroecuatoriano, la interculturalidad como medio para fortalecer la democracia, la participación, afirmar la identidad, así como el dialogo, el reconocimiento y convivencia entre las culturas, con miras de buscar la justicia social.

La creación de DINEIB y su gerencia por parte de los mismos indígenas, no fue un logro solamente social, es a la vez político, después se crearon otras instituciones entre ellas el Consejo de Desarrollo de las Nacionalidades y Pueblos del Ecuador CODENPE que han gozado de autonomía. Pero esta autonomía incluida la designación de autoridades por parte de las mismas organizaciones no ha sido bien vista por los gobiernos, por ello Lucio Gutiérrez aprovechando la debilidad del movimiento indígena (CONAIE) revertió dicha facultad al gobierno, y “Recientemente el presidente Correa ha completado el proceso acabando con el control autónomo de las organizaciones y revirtiendo la responsabilidad al Estado ecuatoriano.” (Martínez, 2.009: 178), y “según fuentes oficiales, esta medida apuntan hacia la interculturalidad y busca evitar excesos multiculturales (instituciones separadas, practicas etnicistas.)” (Ströbele, Krainer, & Giebeler, 2.010: 42), en los hechos se ha confiscado la autonomía de la DINEIB y el

manejo administrativo basada en participación directa de las organizaciones indígenas, con estos hechos la educación ha sido homogenizada a pretexto de la interculturalidad.

El ejemplo de aquello es que muchos estudiantes de los centros educativos de EIB fusionados en la provincia de Imbabura asisten a centros educativos hispanos.

1.8. Experiencias de educación superior en la formación de docentes en EIB.

Katerin Walsh (2.006) considera que “El sistema educativo es uno de los contextos mas importantes para desarrollar y promover la interculturalidad”, pero no hay políticas claras desde el Estado, tampoco existen docentes suficientes como consecuencia de que hay pocas universidades que se han preocupado en formarlos, en el caso ecuatoriano existen algunas experiencias que a continuación resumimos.

1.8.1. La experiencia de la Universidad Intercultural de las Nacionalidades y Pueblos Indígenas "Amawtay Wasi"⁸.

Es una institución de educación superior reconocida por el Estado, fue creada mediante Ley n° 2004-40 del 28 de julio de 2.004 expedida por el H. Congreso Nacional y publicada en el Registro Oficial n° 393 del 5 de agosto de .2.004, su nacimiento es producto de la lucha de la CONAIE.

Su misión según Luis Sarango es “contribuir en la formación de talentos humanos que prioricen una relación armónica entre la Madre Naturaleza y el Ser Humano sustentándose en el buen vivir comunitario como fundamento de la construcción del Estado Plurinacional y la Sociedad Intercultural” (UNESCO, 2.014: 270).

Su objetivo es “Formar educadores proactivos que orienten e implementen un sistema de educación intercultural plurilingüe, que mejore la calidad del servicio educativo actual, a fin de contribuir al mejoramiento de las condiciones de vida de los pueblos y nacionalidades.” tomado de (Gavilanes & Córdova , 2.014: 17).

⁸ En kichwa, Casa de sabiduría o conocimiento.

Una de las carreras que ofrece es licenciatura en Ciencias de la Educación con mención en Pedagogía Intercultural, pero no hay datos de cuantos docentes se han graduado hasta el momento, y como estos han contribuido desde la educación a la construcción de la interculturalidad y la calidad del servicio educativo, los únicos indicadores disponibles son 281 estudiantes matriculados desde el año 2.007 en pregrado, postgrado y comunidades de aprendizaje, el 90% de estos son indígenas, 34 docentes del que el 60% son indígenas. Es la única universidad en el que su mayoría son indígenas tanto estudiantes, docentes como personal administrativo.

1.8.2. Universidad de Cuenca.

La UC es una institución pública fundada en 1.867, reconocida oficialmente por el Estado; otorga por sí misma títulos, diplomas y certificaciones.

El proceso ha sido reconocido en el MOSEIB como experiencia de EIB, Alejandro Mendoza Orellana en “Diversidad Cultural e Interculturalidad en Educación Superior” realiza una reseña sobre la experiencia:

Este servicio a las nacionalidades indígenas se inició en 1991 y continuó con varios programas: 6 licenciaturas en Educación Intercultural Bilingüe (EIB), 3 licenciaturas en Desarrollo Amazónico (LEDA), 3 programas de tecnología en Desarrollo Integral Comunitario (PROTEDIC), una maestría en Educación Superior con mención en Interculturalidad y Gestión (MES) y un programa de Formación de Investigadores de las Culturas Amazónicas (PROFOICA). En abril de 2008 se iniciarán las licenciaturas en Ciencias de la Educación con mención en EIB, Gestión de Recursos Naturales para el Desarrollo Sustentable y Gestión Pública y Liderazgo. Los cursos de tecnología se realizaron en 2 años; los de licenciatura en 3 ó 4; la maestría, en 2. Esta última es de 4to nivel; los restantes, de 3er nivel (pregrado). (UNESCO, 2.014: 275).

Esta experiencia sumamente positiva fue motivada por la gestión de la CONAIE (no nos olvidemos que la CONAIE era coadministradora de la DINEIB), con apoyo de agencias internacionales, el Ministerio de Educación y Cultura, y la Universidad de Cuenca. Se desarrolló básicamente en la provincia de Azuay y otras con concentración de población indígena. Los programas no fueron continuos, dependía de los proyectos y convenios entre las organizaciones e instituciones, el 100% de los estudiantes fueron

indígenas de los pueblos y nacionalidades de las tres regiones con becas y otras facilidades, al finalizar las carreras regresaban a sus lugares de origen para trabajar en EIB, muchos consiguieron puestos de trabajo y ascensos, durante esta experiencia se han publicado varios trabajos relacionadas con el mundo indígena para contribuir en la EIB.

Entre los objetivos y la visión general los más importantes son:

- Mejorar la calidad educativa en la EIB, principalmente entre las nacionalidades de menor población, a través de la profesionalización y la capacitación a docentes bilingües en servicio, así como el mejoramiento de la calidad de vida de profesionales indígenas que contribuyan al desarrollo sustentable y planificado del Ecuador.
- Incentivar el desarrollo académico y la investigación lingüística y pedagógica.
- Redimensionar los campos de la Lingüística y la Antropología dentro de un enfoque holístico que los sitúe como componentes fundamentales para el mejoramiento de la calidad de la EIB.
- Promover la preparación académica de profesionales capaces de generar procesos de investigación-reflexión, conceptualización y transformación en los diferentes ámbitos de la calidad educativa.

1.8.3. Carrera de Educación Intercultural Bilingüe de la Universidad Politécnica Salesiana.

En 1.989 se institucionalizó el sistema de Escuelas Indígenas de Cotopaxi SEIC como resultado de las experiencias que desde 1.974 religiosos salesianos del grupo pastoral habían gestado y se designa Sistema de Educación Experimental Intercultural Cotopaxi (SEEIC), Reyes sintetiza que:

En 1995, luego de conversaciones entre los directivos del SEEIC 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.

En 2002, los directivos de la universidad deciden trasladar el programa a la capital de provincia, Latacunga, con la finalidad de ampliar la cobertura, mejorar la calidad académica y atender las demandas de otras zonas puesto que en Zumbahua, la educación se restringía a los estudiantes de las zonas aledañas.

Al año siguiente de este cambio, en 2003, se inaugura el programa en Otavalo y en los últimos años se ha abierto en tres lugares más: Cayambe (provincia de Pichincha), Wasak'entza (provincia de Morona Santiago) y Simiatug (provincia de Bolívar). En los últimos cuatro años, el programa ha sido objeto de múltiples cambios, concomitantes con las transformaciones que se han llevado a cabo en la Universidad. (Martínez & Granda, 2.014: 17)

Uno de los fines de la carrera implementada en la UPS es, “Ofrecer, preferentemente a la población indígena [...] 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.”, entre los objetivos están “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.” y “Desarrollar un proceso educativo, que esté al servicio de comunidades, organizaciones, instituciones y dirigentes y que se caracterice por responder permanentemente, sistemática y progresivamente a los requerimientos de formación socio-política de la población indígena.”, tomado de (Gavilanes & Córdova , 2.014:15-16).

Como podemos apreciar los aspectos comunes a raíz de la experiencias de las tres universidades son contribuir al mejoramiento de la EIB, por ende la interculturalidad, la plurinacionalidad y el buen vivir mediante la formación de profesionales y docentes de los pueblos y nacionalidades, que han sido principios y proyectos políticos del movimiento indígena ecuatoriano. En el caso de la experiencia impulsada desde la UPS la contribución ha sido mas amplia, porque en la carrera de EIB se han formado muchos líderes indígenas que han ocupado espacios en las organizaciones comunitarias y/o Gobiernos Autónomos Descentralizados como el actual alcalde de Cayambe Guillermo

Churuchumbi, o el presidente de la Junta Parroquial de Cancagua del mismo cantón Bayardo Lanchimba, no obstante, el aporte más significativo sigue siendo la formación de docentes con visión alternativa sobre la educación, en la actualidad muchos docentes graduados trabajan en zonas rurales y urbanas poniendo en práctica los conocimientos adquiridos.

1.9. El desempeño docente.

En educación, un aspecto en constante mirada de la comunidad educativa es el desempeño del docente en el aula, esta se refiere a las capacidades pedagógicas y didácticas, en otros terminos la actitud profesional de la práctica docente.

La práctica docente no es espontánea, para dictar una clase su guía es la planificación, la misma que debe estar acorde a la planificación institucional y la malla curricular, estas son las herramientas del docente en el proceso de enseñanza y aprendizaje, sin olvidar que el centro de todo el proceso están los estudiantes, quienes según el objetivo de la educación deben incrementar sus capacidades y conocimientos, en esta vía los docentes siempre buscan e innovan las estrategias para sus cometidos.

Aunque lo expuesto en el párrafo anterior es ulterior, el desempeño no debe circunscribirse sólo al aula, como las sociedades se han convertido en espacios cada vez mas complejos por factores como la modernidad y los avances tecnológicos que moldean a los estudiantes a veces para bien y otras veces para mal, su desempeño debe tambien ser considerada fuera del aula, es decir su vínculo cotidiano con los estudiantes en otros entornos, los padres de familia y la misma comunidad.

Es conocido que muchos docentes se han convertido en guías y soporte de toda la comunidad. Un docente intercultural bilingüe para que su desempeño sea de acuerdo a lo requerido por la comunidad educativa debe “Reunir diferentes capacidades, saberes para poder involucrarse en su sitio de trabajo, dominando el idioma, siendo creativo, amable, dinámico, ético; ante todo demostrar vocacion de maestro, estar actualizado, ser

un padre, amigo, consejero profesional, un guía para los estudiantes [...]” (Gavilanes & Córdova , 2.014: 87).

El Ministerio de Educación (2.011) sostiene que “el modelo de estándares de desempeño profesional docente está compuesto por cuatro dimensiones que llevan a mejorar el aprendizaje de los estudiantes: a) desarrollo curricular, b) desarrollo profesional, c) gestión del aprendizaje, y d) compromiso ético”.

Desarrollo curricular:

- El docente conoce, comprende y tiene dominio del área del saber que enseña.
- El docente conoce, comprende y utiliza las principales teorías e investigaciones relacionadas con la enseñanza y su aprendizaje.
- El docente conoce, comprende, implementa y gestiona el currículo nacional.

Desarrollo profesional:

- El docente se mantiene actualizado respecto a los avances e investigaciones en la enseñanza de su área del saber.
- El docente participa en forma colaborativa con otros miembros de la comunidad educativa.
- El docente reflexiona antes, durante y después de su labor, sobre el impacto de la misma en el aprendizaje de sus estudiantes.

Gestión del aprendizaje:

- El docente planifica para el proceso de enseñanza - aprendizaje.
- El docente crea un clima de aula adecuado para la enseñanza y el aprendizaje.
- El docente actúa de forma interactiva con sus alumnos en el proceso de enseñanza - aprendizaje.
- El docente evalúa, retroalimenta, informa y se informa de los procesos de aprendizaje de los estudiantes.

Compromiso ético:

- El docente tiene altas expectativas respecto al aprendizaje de todos los estudiantes.
- El docente se compromete con la formación de sus estudiantes como seres humanos y ciudadanos en el marco del Buen Vivir.
- El docente enseña con valores garantizando el ejercicio permanente de los derechos humanos.
- El docente se compromete con el desarrollo de la comunidad más cercana.

CAPÍTULO 2

CARACTERIZACIÓN DE LA PARROQUIA DE SAN PABLO DE LAGO Y UNIÓN DE COMUNIDADES INDÍGENAS DE SAN PABLO DE LAGO UNCISPAL.

2.1 Ubicación geográfica de la parroquia de San Pablo de Lago.

San Pablo de Lago es una de las nueve parroquias rurales que pertenecen al cantón Otavalo provincia de Imbabura, se encuentra en la cuenca de la Laguna San Pablo o Imbakucha, al suroriente de la ciudad de Otavalo (ver figura 1), en las siguientes coordenadas: Latitud norte $0^{\circ}12'$; latitud sur $0^{\circ}14'29''$; longitud este $72^{\circ}15'$; longitud oeste $70^{\circ}10'$.

Figura 1. Ubicación de la parroquia de San Pablo de Lago.

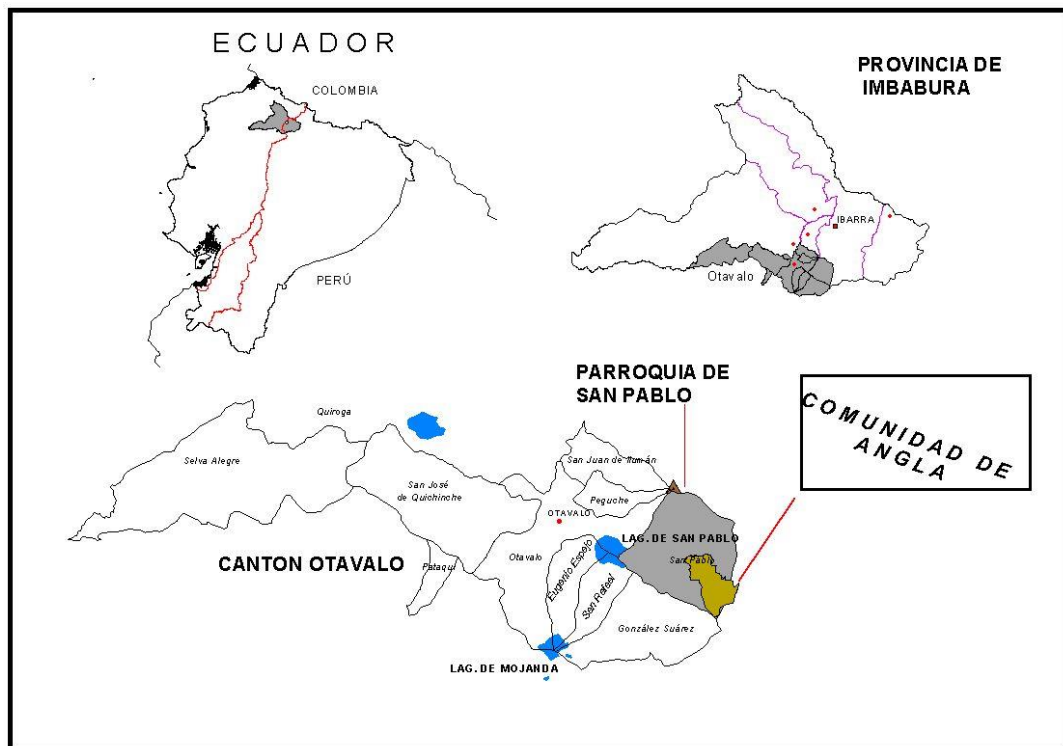


Figura 1. La parroquia de San Pablo está en gris dentro del cantón Otavalo.
Elaborado por: José Manuel Perugachi

2.2. Superficie y límites.

La superficie de la parroquia de San Pablo de Lago es 64 km² incluida la masa de agua de la laguna del mismo nombre, en hectáreas alrededor de 6.400, en términos territoriales no representa una extensión significativa, sin embargo de entre las parroquias rurales es la tercera más extensa del cantón Otavalo (PDOT San Pablo de Lago, 2.012: 2), después de Selva Alegre y Quichinche respectivamente.

Los límites son los siguientes:

Norte: Desde la cumbre del cerro Imbabura, por el divisor que pasando por la cumbre de la Loma Punguloma se extiende al Este hasta alcanzar los orígenes de la quebrada Estanco; la Quebrada Estanco, aguas abajo, hasta el cruce con un sendero que va en dirección al Norte a San Rafael.

Este: Desde el cruce de la Quebrada Estanco con el sendero que hacia el Norte va a San Rafael, por dicho sendero hacia el Sur hasta alcanzar el extremo Norte de la Zanja Guantug Loma; por esta Zanja hacia el Sur hasta el cruce con la Vía a San Pablo – Angochagua; de este punto de cruce, la línea imaginaria al Sur que pasando por la cumbre de la Loma Atohuasi se extiende hasta alcanzar la cumbre del Cerro Cusín.

Sur: Desde la cumbre del Cerro Cusín, la línea imaginaria al Nor – Oeste hasta alcanzar los orígenes del Río Itambi; el Río Itambi, aguas abajo, hasta su afluencia en el Lago San Pablo; de esta afluencia, la línea imaginaria al Nor – Oeste hasta alcanzar el centro geométrico aproximado del Lago san Pablo.

Oeste: Del centro geométrico del Lago de San Pablo, la línea imaginaria a la afluencia de la Quebrada Camuendo, aguas arriba, hasta sus orígenes; de los orígenes de la Quebrada Camuendo, la línea imaginaria al Nor – Este hasta alcanzar la cumbre del Cerro Imbabura. (PDOT de San Pablo de Lago, 2.012: 2).

2.3. Organización territorial y distribución espacial.

La zona urbana que es además la cabecera de la parroquia se encuentra organizado por barrios que son los siguientes: Mariscal Sucre, Eugenio Espejo, Central, Colonial, Calluma, La Unión y Lindo.

La zona rural es territorialmente más extensa que el urbano, está organizado en comunidades, algunas muy antiguas y otras conformadas más recientemente: Abatag, Angla, Araque, Cusimpamba, Gualabí, Casco Valenzuela, El Topo, Imbabura, Cochaloma, Ugsha y Lomakunga.

Araque la comunidad más poblada de la parroquia constituye con San Pablo de Lago un único cordón urbano (ver figura 2), en ella se encuentran dos barrios Brisas del Lago y Bellavista.

En términos espaciales, tradicionalmente se dividen en dos zonas, una denominada baja y otra alta, el casco urbano más las comunidades de Araque, Cusinpamba, Abatag, Gualabí, el barrio La Unión se encuentran en la parte baja, a una altura promedio de 2.700 msnm; y el resto de comunidades, Angla, Casco Valenzuela, Loma kunga, Uksha, El Topo, Imbabura y Cocha Loma están situadas en la zona alta sobre los 3.000 msnm. (ver figura 2).

Figura 2. Organización territorial y distribución espacial de la parroquia de San Pablo de Lago.

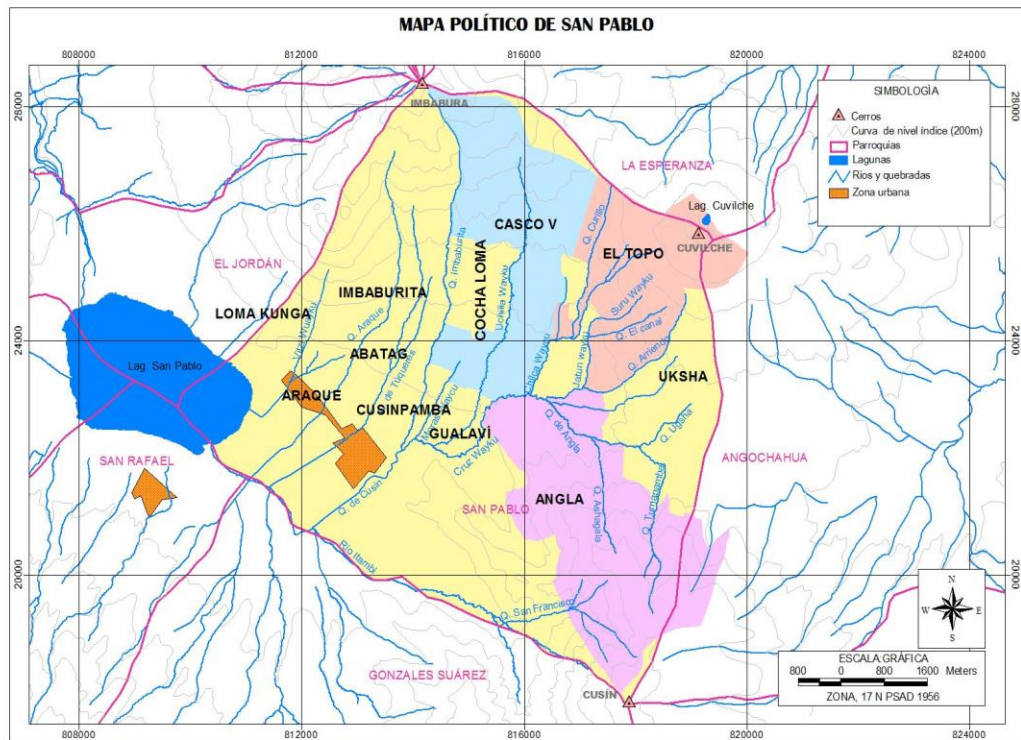


Figura 2. La cabecera parroquial y las comunidades de San Pablo de Lago.
Elaborado por: José Manuel Perugachi

2.4. Población.

El resultado del Censo de Población y Vivienda CPV 2.010 realizado por el INEC Instituto Nacional de Estadísticas y Censos dan cuenta que la población de la parroquia de San Pablo de Lago es de 9.901 habitantes, lo que representa alrededor del 9% de la población del cantón en consideración que Otavalo tiene 104.874 habitantes. Según datos del Plan de Desarrollo y Ordenamiento Territorial PDOT de la parroquia encontramos que en 1.990 San Pablo tenía una población de 8.833 habitantes, mientras que en el año 2.001 contaba con 9.106 habitantes.

En el periodo intercensal 1.990-2.001 hubo un crecimiento de 273 personas, mientras que entre el 2.001-2.010 el crecimiento fue de 795.

Tabla 2. Evolución de la población de San Pablo de Lago.

AÑO CENSO	POBLACIÓN	CRECIMIENTO	% CRECIMIENTO
1990	8833		
2001	9106	273	2.9%
2010	9901	795	8.0%

Nota: PDOT San Pablo y Censo de Población y Vivienda INEC 2.010

Con estos datos podemos deducir que el crecimiento entre 1.990 y el 2.001 es de apenas 25 personas por año, es posible que este comportamiento obedezca a la alta migración sobre todo hacia Quito tanto de las comunidades como del casco urbano. En el periodo siguiente es decir entre los años 2.001 y 2.010 hay un incremento significativo de la población como se puede apreciar en el gráfico 3, sin embargo no queda claro los factores que han motivado dicho incremento, podemos especular que la migración disminuyó y la tasa de natalidad fue alta.

Según el PDOT, el casco urbano cuenta con una población de 5.200 habitantes es decir el 52% de la parroquia, mientras que en las comunidades rurales se encuentran el resto de la población, las más pobladas son Araque, Cusinpamba y Angla.

La densidad poblacional de la parroquia es 155hab/ km² lo que es significativamente alto haciendo referencia a la densidad provincial y nacional, sin embargo no supera la densidad cantonal que se ubica en 239hab/km² según datos del PDOT.

2.4.1. Población por edad.

Como es recurrente en el país o en la provincia de Imbabura, la población parroquial es eminentemente joven, este hecho podemos testificar en el gráfico 4, la población de entre 0 a 14 años constituye el 35.2% del total y de entre 15 a 34 años el 32%, juntas suman el 67,2 %. La población de edad media constituye el 23.7% y la población adulta o de tercera edad el 9.1%.

Tabla 3. Población por grupos de edad.

GRUPOS DE EDAD	POBLACIÓN	%
De 0 a 14 años	3487	35.2%
De 15 a 34 años	3165	32%
De 35 a 64 años	2344	23.7%
Mas de 65 años	905	9.1%
TOTAL	9901	100%

Nota: Censo de Población y Vivienda INEC 2.010

2.4.2. Población por género.- La población de la parroquia, que cuenta con una población mayoritariamente joven, también se caracteriza porque hay mayor población femenina (mujeres) que masculina (hombres), en números absolutos según el censo 2.010 las mujeres superan en 499 a los hombres (ver gráfico 5), esta tendencia produce un desequilibrio de género, es decir muchas mujeres no pueden formar un hogar, pero tal desequilibrio puede ser producto de la migración de la población masculina para buscar fuentes de trabajo fuera de la parroquia.

Tabla 4. Población por género.

GÉNERO	POBLACIÓN	%
Hombres	4701	47.5%
Mujeres	5200	52.5%
TOTAL	9901	100%

Nota: Censo de Población y Vivienda INEC 2.010

2.4.3. Población según etnia y cultura.

Según el censo 2.010 San Pablo se conforma por dos grupos culturales muy diferenciados, en primer lugar están los mestizos (5.673 personas) que constituyen la mayoría siendo el 57.3% de la población, y los indígenas con (4.098 personas), que porcentualmente representan el 41.4% del total parroquial. La población indígena se identifica como parte de la nacionalidad Kichwa, en base al mismo censo el grupo más numeroso son los Kayambis con 2.476 miembros, seguido de kichwas de la Sierra 1.005 y los Otavalos con 451 personas respectivamente.

Figura 3. Población según cultura.

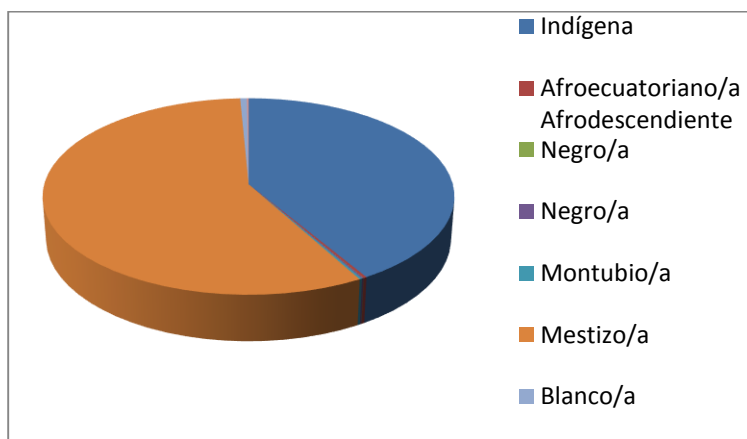


Figura 3. En la parroquia de San Pablo de Lago, los grupos culturales mayoritarios son mestizos e indígenas.

Fuente: Censo de Población y Vivienda INEC 2.010

2.5. Infraestructura y servicios básicos.

2.5.1. Agua para consumo humano.

Las formas de provisión de agua en la parroquia son las siguientes: mediante red pública 1.722 familias; de pozo 15 familias; de río, vertiente, acequia 629 familias; y por agua lluvia 52 familias, estos según datos del CPV 2.010.

En las comunidades quienes dan el servicio de agua son las JAAP Juntas Administradoras de Agua Potable; la junta regional Angla sirve a las comunidades de la parte alta, Angla, Uksha, El Topo Casco Valenzuela y Cocha Loma constituyen más de 3.000 usuarios; la junta regional Moraswayco está integrado por las comunidades de Gualabí, Cusinpamba, Abatag; una parte de la comunidad de Araque y Loma Kunga son parte de la junta regional Sumak Yaku; la comunidad de Imbabura tiene un propio sistema y el resto de la parroquia accede al servicio público de agua potable a través del municipio de Otavalo.

La calidad del agua es la principal dificultad de manera particular de los sistemas comunitarios, porque económica y técnicamente tienen limitaciones para potabilizar, en síntesis el agua para consumo humano no es potable. Otro factor negativo en la sequías es el racionamiento por varios días, debido a la reducción del caudal en las mismas fuentes de agua ubicado en los páramos, estos problemas afectan la salud principalmente de la población infantil.

2.5.2. Alcantarillado.

Según el CPV del 2.010, la parroquia tiene 2.418 viviendas, de las cuales 1.218 están conectados a redes de alcantarillado público lo que equivale al 50.4% de las viviendas existente en la parroquia, durante los años 2.012 y 2.013 se hizo la mejora del sistema de alcantarillado del casco urbano, también se amplió a algunas comunidades circundantes a la cabecera parroquial, por lo que el porcentaje de acceso a este servicio debió elevarse de forma módica. Las viviendas que carecen de alcantarillado disponen de pozo séptico

y pozo ciego, letrina, o descargan las agua tratadas de forma directa a los quebradas y un último núcleo de viviendas no tiene ningún servicio higiénico. Esta realidad obedece sobre todo a las comunidades de la zona alta que históricamente han sido excluidas de la atención y el desarrollo.

2.5.3. Salud.

En la cabecera parroquial existe un centro de salud del Ministerio de Salud Pública, presta servicio de consulta externa y emergencias las 24 horas a la población de la parroquia (PDOT San Pablo de Lago, 2.012: 15).

Existe también el dispensario médico del Seguro Social Campesino SSC ubicado en la comunidad de Casco Valenzuela, brinda atención a más de 412 afiliados y familiares, sin embargo trabajan solo de lunes a viernes y la carencia de medicamentos y médicos es constante.

Los afiliados al SSC son de las comunidades Uksha, El Topo, Angla, Casco Valenzuela, Cochaloma, Gualaví, Abatag y Cusimpamba. Concomitante a la atención que pueden recibir tanto en el centro de salud o el dispensario, en las comunidades frecuentan dependiendo de los problemas de salud y emergencias a parteras, curanderos, sobadores que aplican conocimientos ancestrales para tratar los males y urgencias.

2.5.4. Educación.

Hasta el año 2.012 en las comunidades y en la cabecera parroquial existían 12 instituciones educativas (ver tabla 5).

Tabla 5. Instituciones educativas de San Pablo de Lago.

COMUNA	NOMBRE DE LA INSTITUCION	TIP O	AÑOS DE EGB	OBSERVACION
IMBABURITA	GERRARDO BARBA	PLURIDOCENTE	2 ^{do} - 7 ^{mo}	BILINGÜE
ABATAG	LUIS GUANDEMBERG	PLURIDOCENTE	2 ^{do} - 7 ^{mo}	BILINGÜE
ARAQUE	ANDRÉS BELLO	COMPLETA	1 ^{ro} - 7 ^{mo}	BILINGÜE
CUSIMPAMBA	SIGLO XXI	COMPLETA	1 ^{ro} - 7 ^{mo}	BILINGÜE
GUALAVÍ	JULIÁN JUEZ	PLURIDOCENTE	2 ^{do} - 7 ^{mo}	BILINGÜE
EL TOPO	CEIBEP GALO PLAZA LASSO	COMPLETA	1 ^{ro} - 10 ^{mo}	BILINGÜE
PRIMAVERA UGSHA	TARQUINO IDROVO	COMPLETA	2 ^{do} - 7 ^{mo}	BILINGÜE
SAN PABLO	LEOPOLDO N. CHÁVEZ	COMPLETA	1 ^{ro} - 7 ^{mo}	HISPANA
	MARÍA ANGÉLICA IDROVO	COMPLETA	1 ^{ro} - 7 ^{mo}	
	APLICACIÓN PEDAGÓGICA	COMPLETA	1 ^{ro} - 7 ^{mo}	
	INSTITUTO ALFREDO PÉREZ GUERRERO	COMPLETA	8 ^{vo} - 10 ^{mo} EGB 1 ^{ro} - 3 ^{ro} de Bachillerato y superior post-Bachillerato	
	COLEGIO NACIONAL SAN PABLO	COMPLETA	1 ^{ro} - 10 ^{mo} EGB 1 ^{ro} - 3 ^{ro} Bachillerato	

Nota: PDOT San Pablo de Lago 2.012

En el año 2.013 bajo las recientes políticas educativas de sectorización y fusión de escuelas unidocentes y pluridocentes implementadas por el Ministerio de Educación, el Instituto o Normal Alfredo Pérez Guerrero donde se formaban docentes de educación básica cerró sus puertas, en su lugar se creó la Unidad Educativa Alfredo Pérez Guerrero a donde se fusionaron todas las instituciones educativas del casco parroquial.

De igual manera desde el año 2.012 se han fusionado varias instituciones educativas de las comunidades, acciones que responden a las nuevas políticas educativas como Gerardo Barba de Imbabura, Andrés Bello de Araque, Luis Guandemberg de Abatag, Julián Juez de Gualabí, todas interculturales bilingües, a pesar de la resistencia de padres de familia y dirigentes de las comunidades. En cambio la Unión de Comunidades

Indígenas de San Pablo de Lago UNCISPAL no ha realizado mayores acciones para evitar las fusiones de las escuelas, que en los hechos deja sin escuelas a las comunidades, evidenciando la debilidad organizativa de la UNCISPAL.

En el año 2.012 la población estudiantil en instituciones de la cabecera parroquial de San Pablo de Lago sumaban más de 1.500 estudiantes según el (PDOT de San Pablo de Lago, 2.012: 32).

En cambio en el periodo lectivo 2.014-2.015 están matriculados más de 3.000 estudiantes, tal crecimiento obedece a la fusión de los centros educativos señalados en el acápite anterior, hoy la Unidad Educativa Alfredo Pérez Guerrero se ha convertido en la más grande por población estudiantil del cantón Otavalo.

La escuela Siglo XXI con sede en la comunidad de Cusinpamba que era particular ha cerrado sus puertas, las familias con posibilidades económicas podían educar a hijos/as en esta institución.

La parroquia y varias comunidades cuentan con los Centros Infantiles del Buen Vivir CIBV donde son atendidos niños y niñas comprendidos entre 0 a 4 años.

Pese a contar con varias instituciones educativas, según el CPV 2.010 existen en la parroquia 1.056 personas sin ningún nivel de instrucción, este problema se visualiza básicamente en mujeres de las comunidades, como consecuencia de los prejuicios y preferencias para los hombres al momento de invertir en educación.

La presencia del Instituto Alfredo Pérez Guerrero desde 1.967 hasta el 2.012, ha hecho de la parroquia una tierra de educadores, hay varios sanpableños hombres y mujeres destacados por su trabajo en el campo educativo como Leopoldo Nicolás Chávez, María Angélica Hidrobo, Gerardo Barba, entre otros.

Datos del CPV del 2.010, arrojan que la actividad más importante después de la agricultura/ganadería y la construcción está la enseñanza con 408 personas, pero algo

singular es que de este universo hay 107 docentes hombres y 301 docentes mujeres existiendo una diferencia de 3 a 1, es decir la actividad de la enseñanza en la parroquia está orientada para las mujeres. Este fenómeno obedece a varias razones por ejemplo los hombres quienes buscan oportunidades de trabajo migran a otras latitudes o para estudiar carreras de tercer nivel en universidades de Ibarra o Quito, recayendo en las mujeres a veces con o sin vocación la incursión en la rama de la educación y la enseñanza por la cercanía del Instituto Alfredo Pérez Guerrero, hoy desaparecida.

De los 408 docentes de la parroquia de San Pablo 40 son indígenas y el resto son mestizos, una muestra más que las personas de las comunidades han tenido menos posibilidades de formarse en el Instituto Alfredo Pérez Guerrero.

2.5.5. Áreas de deporte y recreación.

En la cabecera parroquial encontramos el estadio de “Pusaco y San Pablo donde asiste la población y los diferentes clubes deportivos de la parroquia para encuentros deportivos” (PDOT de San Pablo de Lago, 2.012: 17). Existen también canchas de uso múltiple en varios barrios.

Las comunidades cuentan con estadios y canchas, aunque estas no presentan condiciones adecuadas, hacen falta cerramientos, baños, alumbrados, césped entre otros, dichos problemas en la infraestructura física no impide que los jóvenes practiquen en estos escenarios varios deportes de carácter recreativo.

2.6. Breve historia de la parroquia San Pablo de Lago.

Según el Plan de Ordenamiento Territorial PDOT, “La Parroquia de San Pablo de la Laguna, se remonta hasta los años de 1.570, en que según el sacerdote Antonio Borja fue fundado como pueblo mediante Reducción Eclesiástica ordenada por el Obispo Alonso de la Peña, el 29 de junio de 1.576” (PDOT San Pablo de lago, 2012, 38).

Sobre la parroquialización de San Pablo existen dos fechas: 29 de mayo de 1.867 y 29 de mayo de 1.861.

San Pablo del Lago es tan antiguo como Cayambe y Otavalo, Tuvo dos Ayllus propios hasta 1.680, a raíz de la reducción se amplía a doce, ellos son: Abatag, Araguillín, Antamba, Curnango, Tuña Coango, Angla, Lluqui, Gualacata, Pizsalqui y luego Valenzuela, quienes serían los primeros moradores de San Pablo.

San Pablo fue plaza estratégica de Bolívar para la batalla de Ibarra, existe aún la casa en la que el Libertador se hospedó.

El 14 de octubre de 1.948 se funda el Normal Femenino Rural y desde el 29 de diciembre de 1.967 inicia su trabajo como Instituto Alfredo Pérez Guerrero. Entre las personas que han sobresalido en el área educativa están: Leopoldo Nicolás Chávez, María Angélica Hidrobo, Gerardo Barba, entre otros.

Los datos históricos de la parroquia son innumerables, de los cuales entre los más importantes constan los siguientes:

- Fundación de la parroquia San Pablo del Lago el 29 de mayo de 1.861.
- Fundación de la escuela María Angélica Hidrobo 1.936.
- Servicio de luz eléctrica para San Pablo del Lago en 1.945.
- Construcción del parque central de la parroquia 1.960.
- Fundación de la cooperativa Justicia Social en 1.960.
- Llegada de las madres Salesianas a la parroquia de San Pablo el 5 de agosto de 1.963.
- Construcción del ramal de la panamericana a San Pablo 1.968.
- La creación del colegio Rubén Tobías Silva en el año de 1.968 y se cambia de nombre a colegio Nacional San Pablo en el año de 1.985.
- La UDOCAM – Unión de Organizaciones y Comunidades de San Pablo del Lago se creó en el año de 1.983.
- Creación del centro educativo Galo Plaza Lasso en 1.988.

- Empresa intercomunitaria El Topo se creó en el año de 1.992.
- La coordinación del pueblo kichwa kayambi se creó en el año de 1.999.
- Red de agua potable de la cabecera parroquial fue construida en 1.972
- Obtención de frecuencia de buses cooperativa Otavalo para ocho comunidades con intervalos de una hora entre Otavalo – Angla – Casco – El Topo desde 1.998.
- La categoría de sub centro a centro de salud en 2.011.
- La UDOCAM cambia a UNCISPAL en el año 2.005.

2.7. Síntesis de la creación de la Unión de Organizaciones Campesinas UDOCAM.

José María Casco,⁹ uno de los gestores en la creación de la primera organización campesina de la parroquia UDOCAM, indica:

Que el factor político fue el punto de incentivo, pues en la etapa final de la dictadura militar¹⁰ hacia los años 1.978-79 con el ascenso de Jaime Roldós Aguilera¹¹ a la dirección de la república llovieron ideas frescas, perspectiva de una nueva sociedad, esperanza, actitud de renovación, hechos que atrajeron la atención de la juventud.

Entrado a la década de los 80, cuando el país había recuperado la democracia, el departamento de desarrollo campesino del MAG Ministerio de Agricultura y Ganadería impartía cursos en el que participaban dirigentes de los cabildos de Casco Valenzuela, Angla y Topo. En esos cursos conocieron a Miguel Lluco y Luis Macas¹² quienes hablaban de formar organizaciones, federaciones y uniones. Con los aprendizajes adquiridos en los diferentes cursos y los anhelos de ayuda a las comunidades sumidos en esos años en pobreza, surgieron ideas de crear una organización que los represente, la primera propuesta fue una unión de cabildos pero no había marco legal para aquello.

En 1.982 la Central Ecuatoriana de Servicios Agrícolas CESA ingresó a las comunidades de San Pablo de Lago para dar capacitaciones y apoyo a pequeños agricultores, ellos sugirieron que es más factible crear una unión de organizaciones campesinas, después de esta sugerencia realizaron las gestiones y cabildeos, en 1984 finalmente constituyeron la UDOCAM.

Al inicio fueron solo cuatro organizaciones, tres comunidades: Angla, Topo y Casco Valenzuela y la Aso. Agrícola Casco Valenzuela. (hoy comunidad de Cocha Loma), en

⁹ Docente de la Unidad Educativa Galo Plaza Lasso, líder y cofundador de la UDOCAM, nació en la comunidad de Casco Valenzuela, parroquia de San Pablo de Lago.

¹⁰ Etapa en el que los militares gobernaron.

¹¹ Presidente Constitucional de la República del Ecuador entre 1.979 y 1.981, murió en un accidente aéreo.

¹² Líderes indígenas, fundadores y dirigentes de la Confederación de Nacionalidades Indígenas del Ecuador CONAIE.

los años subsiguientes se aceptó la incorporación del resto de comunidades de la parroquia, la última es Loma Kunga la única comunidad Kichwa Otavalo.

Las razones para que solo cuatro organizaciones dieran origen a la UDOCAM fueron la identidad, costumbres, idioma y problemas comunes, nos sentíamos más indígenas, hablábamos en Kichwa, en cambio con las otras comunidades desde aquellos tiempos habían dificultades, protestaban para que hablemos español, porque no entendían Kichwa. (En 2: José María Casco, 2.014)

Las comunidades de Angla, Topo, Uksha, Casco Valenzuela. y Cocha Loma comparten un pasado, territorio e identidad, en la actualidad y con más frecuencia los matrimonios se dan entre personas de estas comunidades, los apellidos Anrrango, Casco, Perugachi, Cacuango, Imbaquingo, Farinango están ampliamente diseminados, posiblemente provengan de un tronco común de los antiguos cacicazgos.

2.7.1. Los ejes de trabajo de la UDOCAM.

Se plantearon algunos ejes de trabajo, como medidas a los problemas más urgentes de las comunidades en esos años.

2.7.1.1. Salud, agua de consumo humano.

Al no haber sistemas de agua en las comunidades las familias acudían a lo pogyos¹³, por esta razón se emprendieron gestiones en el Instituto Ecuatoriano de Obras Sanitarias IEOS entidad estatal acreditada en el tema para diseñar un proyecto.

Las gestiones se realizaron con apoyo de congresistas Imbabureños de esos años como Enrique Ayala Mora y Luis Montesdeoca, finalmente se consiguieron los recursos para construir un sistema comunitario de agua, hoy Junta Regional Angla que abarca cinco comunidades, las mismas que iniciaron en la UDOCAM Angla, Uksha, El Topo, Casco Valenzuela y Cocha Loma.” (En 2: José María Casco, 2.014).

2.7.1.2. Educación.

“Las escuelas de las comunidades de Casco Valenzuela, Angla y Uksha eran pequeñas y antiguas, con pocos estudiantes y maestros, por lo tanto la intención fue unir todas ellas para crear una escuela básica de 10 grados, idea audaz que adquirió cuerpo en un congreso de educación en Cancún-México al que José María Casco fue invitado. En 1988 nació el Centro Educativo Experimental Piloto Intercultural Bilingüe “Galo Plaza Lasso”, es la primera escuela de este tipo en el país y modelo para escuelas rurales e

¹³ Término Kichwa que significa vertiente, naciente o donde reposa el agua.

indígenas interculturales bilingües, ahora se llama Unidad Educativa Galo Plaza Lasso. (En 2: José María Casco, 2.014).

2.7.1.3. Capacitación agrícola.

En el área de capacitaciones la ayuda de CESA fue positivo, muchas familias accedieron a créditos en el Banco de Fomento para producción parcelaria que ayudó la economía familiar. Se incentivó la producción de tierras comunitarias de El Topo y Casco Valenzuela. (En 2: José María Casco, 2.014)

2.7.1.4. Acciones frente al abuso de autoridades parroquiales.

Como una acción sumamente importante fue la marcha a San Pablo con más de 100 personas de las comunidades en desacuerdo con las mingas obligadas por las autoridades en la cabecera parroquial, y los primiceros quienes sin ninguna autorización de los dueños entraban y recogían una cierta cantidad de granos de las chakras¹⁴ para el párroco.

Ante esta acción el cura de San Pablo amenazó con excomulgar a los cabecillas, acusó a José María Casco de ser comunista y estar poseído por el demonio, a lo que respondió lo siguiente: Nosotros no estamos en contra que se lleven nuestros granos, pero si quieren los granos también queremos que nos ayuden en todas las labores de la siembra. (En 2: José María Casco, 2.014)

Esta acción una de las primeras a nivel local, afectó el sistema de la primicia y las mingas obligatorias de las personas de las comunidades en el casco urbano de la parroquia.

2.7.2. Líderes, fundadores y participantes en la creación de la UDOCAM.

Según José María Casco hay muchas personas que ayudaron a conformar la UDOCAM los mismos que nombramos a continuación:

Vidal Casco (fallecido) de la comunidad de Uksha.

Segundo Yáñez (fallecido), Santos León y Teodoro Casco de la comunidad de El Topo.

Nolberto Curillo (fallecido), Luis Cacuangó, Antonio Cacuangó y Francisco Ortiz de la comunidad de Angla.

¹⁴ Término Kichwa que significa terreno cultivado

Alberto Farinango (fallecido), Rafael Imbaquingo y José María Casco de la comunidad de Casco Valenzuela.

Juan María Casco y José Males de la comunidad de Cocha Loma.

Feliciano de la Torre de la comunidad de Abatag.

Manuel Guatemal de Gualavi.

Aunque compartieron muchas ideas entre ellas la importancia de la organización con líderes jóvenes que después serían los promotores de la creación de la Confederación de Nacionalidades Indígenas del Ecuador CONAIE en el que José María Casco habría tenido un liderazgo notable, la UDOCAM no nació alineada con estas organizaciones ni la Federación Indígena y Campesina de Imbabura FICI, porque:

El discurso político de los líderes de aquellas organizaciones marxista-clasista¹⁵ era irrealizable en la parroquia de San Pablo, como las personas de las comunidades eran campesinos agricultores-ganaderos y no obreros no entendían de qué se trataba [...] (En 2: José María Casco, 2.014).

La UDOCAM como apreciamos en los acápites anteriores surgió bajo la bandera de algunos objetivos muy puntuales, antes de 1.990 habrían logrado materializar la mayoría de los objetivos, mostrando un trabajo eficiente en sus primeros años, al mismo tiempo valorando la organización. Con ayuda de instituciones otros dirigentes en los años subsiguientes gestionaron la cobertura de energía eléctrica para las comunidades, manejaron proyectos de desarrollo, vialidad, productivo entre otros.

Políticamente la UDOCAM pasó a ser una organización base de la FICI, participando de muchas acciones convocadas por dicha organización.

2.7.3. Cambio de UDOCAM a UNCISPAL.

¹⁵ Partidario de las diferencias de clase (rico y pobre), generalmente propone la igualdad de clases (socialismo) eliminando el status social del rico, cuya riqueza se origina en la explotación de los pobres.

En el congreso de la UDOCAM del 5 de febrero del 2.006 realizado en la comunidad de Angla, se aceptó oficialmente el cambio de denominación de la organización parroquial UDOCAM a UNCISPAL Unión de Comunidades indígenas de San Pablo de Lago posiblemente sin ninguna oposición.

Recordemos que la intención inicial de los fundadores de la UDOCAM era crear una unión de cabildos más el marco legal no había, la figura de unión de organizaciones campesinas tenía más rasgos campesinos que indígenas, esta característica parece haber influenciado en algunos dirigentes para plantear el cambio de denominación pero que tiene mucho de fondo, pues como UNCISPAL son comunidades indígenas y no organizaciones campesinas, esta definición en el marco de pueblos y nacionalidades como políticamente son más fuertes como históricos y una clara demostración de vínculo con el movimiento indígena provincial y nacional.

Los términos comunidad e indígena son hasta ahora motivo de muchos debates en las organizaciones como la CONAIE y sus filiales y el cambio de denominación parece ser una muestra de una inclinación más comprometida y fuerte al menos del segmento dirigencial de los postulados políticos y filosóficos que plantean, y claro está hoy es una organización base de la FICI, sin embargo la incidencia en la vida social de las comunidades ya no trasciende a lo que José María Casco ha señalado como “ausencia de sintonía con las necesidades de las comunidades versus una asistencia muy fuerte desde el Estado que hace ver a la gente que todos los problemas deben ser solucionados desde las instituciones ya no por vía de las organizaciones [...]” (En 2: José María Casco, 2.014).

El estatuto de la UNCISPAL señala que está “integrado por 11 comunidades Kichwas Kayambis y 1 comunidad Kichwa Otavalo” que son Angla Primavera Uksha, El Topo, Casco Valenzuela, Cochaloma, Imbabura, Gualavi, Cusinpamba, Abatag, Barrio La Unión, Araque y Loma Kunga es comunidad Kichwa Otavalo.

En síntesis, la UNCISPAL está integrado por 12 comunidades de base, constituyéndose en una de las organizaciones más amplias dentro de la parroquia, sin embargo su incidencia es mínima.

No obstante, de la UNCISPAL han surgido reconocidos dirigentes como Marco Guatemal, Benjamín Inuca, José Manuel Anrango, Amadeo Casco que han ocupado espacios en organizaciones indígenas provinciales, regionales y nacionales como FICI, ECUARARI, PUEBLO KAYAMBI, CODENPE.

La incidencia como organización parroquial es muy pobre en las comunidades, no así la incidencia política ya que Pachakutik el brazo político del movimiento indígena tiene un apoyo no despreciable, los discursos indigenistas y reivindicativos calan en jóvenes como adultos, en la última elección seccional contra todo pronóstico Amadeo Casco de la comunidad de El Topo ganó la primera vocalía, el Gobierno Autónomo Descentralizado parroquial de San Pablo de Lago por primera vez está bajo dirección de un indígena, pero quedando interrogantes ya que San Pablo es una parroquia donde los prejuicios y racismos siguen arraigados.

La UNCISPAL es una Organización de Segundo Grado OSG reconocida en el Consejo de Desarrollo de la Nacionalidades y Pueblos del Ecuador CODENPE.

2.7.4. Funciones del dirigente de ciencia, educación y cultura de la UNCISPAL.

Las funciones del dirigente según reposa en el estatuto de la UNCISPAL son varios, como “Impulsar la formación de elementos humanos de las comunidades; promover el aspecto educativo en las comunidades, talleres, alfabetizaciones, con miras al fortalecimiento educativo de cada comunidad; impulsar la recuperación de la cultura Kayambi” entre otros.

No hay algo concreto como organización en cuanto a orientaciones de participación, control o veeduría con las comunidades en EIB, a esto se suma que el/la dirigente no ejerce su responsabilidad al igual que sus colegas, reflexionamos que dichas situaciones

impidieron para que la UNCISPAL no haya reaccionado organizativamente frente a las fusiones de escuelas bilingües, a día de hoy solo la escuela Tarquino Hidrobo de Uksha se ha salvado al menos por estos años de ser fusionada, por un proceso de empoderamiento de los derechos en educación y alianzas de lucha con otras comunidades de otras parroquias que también son afectados por las fusiones de sus escuelas.

2.7.5. Los docentes de las comunidades de San Pablo de Lago graduados en la UPS.

No conocemos el número exacto de graduados de la UPS, antes de hacer esta investigación habían de las siguientes comunidades: Angla, El Topo, Gualavi, Casco Valenzuela, Uksha, Araque y Abatag.

Varios de ellos ejercen la docencia con nombramientos, otros con nombramientos provisionales y a contrato, algunos no ejercen la docencia ocupandose en otras actividades.

Muchos de los docentes graduados en la UPS han sido dirigentes de las comunidades y organizaciones.

CAPÍTULO 3

EL DESEMPEÑO DE LOS DOCENTES DE LAS COMUNIDADES DE SAN PABLO DEL LAGO, CANTÓN OTAVALO, PROVINCIA DE IMBABURA, GRADUADOS EN LA CARRERA DE EDUCACIÓN INTERCULTURAL BILINGÜE DE LA UNIVERSIDAD POLITÉCNICA SALESIANA.

3.1. Aspectos generales sobre el proceso de investigación.

El primer reto para desarrollar esta investigación fue conocer cuántos graduados de la UPS hay en las comunidades de la parroquia de San Pablo de Lago, cuántos estarían dispuestos ayudar y cuantos no en la investigación. Por la cercanía y la amistad conocíamos a los graduados de Angla, Primavera Uksha y El Topo que ejercían la docencia en diferentes instituciones, después averiguamos que habían más docentes de las comunidades de Casco Valenzuela, Gualaví, Araque y Abatag.

Contactamos a los tres primeros nos pusimos para hacer conocer el trabajo de tesis como requisito para finalizar nuestra carrera y los objetivos de la investigación, desde luego hubo inquietudes y señales de incomodidad porque posiblemente pensaron que íbamos a evaluar su desempeño, aquello era muy comprensible pues los docentes en los últimos años han estado muy presionados por el Estado en cuanto a su desempeño para continuar o ingresar al magisterio ecuatoriano, palpamos que era un tema muy sensible, ello nos obligó aclarar que no tenemos ninguna intención de evaluar o medir su desempeño para desestabilizar su trabajo, sino determinar las estrategias que utilizan en el proceso de enseñanza y aprendizaje y como esas estrategias ayudan a fortalecer la EIB, y si su desempeño era coherente con los objetivos, principios y fines del MOSEIB.

Aclarado este particular accedieron para ayudarnos, es decir, aceptaron para que nosotros podamos ingresar a las instituciones educativas donde laboran para poder mirar su desempeño de una hora de clase en la materia que acordemos.

Luego buscamos a los docentes de otras comunidades; una docente de la comunidad de Gualaví estaba dispuesta para ayudarnos pero no pudo renovar su contrato de trabajo para el año 2015, otra docente de la comunidad de Araque aceptó gustosa ser parte de la investigación, mientras que a otros docentes no logramos ubicarlos pero llegamos a saber que por el momento no ejercen la docencia.

Finalmente decidimos que la investigación se hará con cuatro docentes de las comunidades de Angla, Primavera Uksha, El Topo y Araque.

Cristalizado lo anterior, realizamos solicitudes de ingreso a las instituciones educativas donde laboran los docentes de las comunidades de San Pablo de Lago, dirigido a los directores señalando el por qué y los objetivos de nuestra investigación. Todos nos recibieron con cordialidad indicando que ellos no tienen ninguna objeción siempre que el/la docente esté de acuerdo, para nuestra satisfacción aquellas gestiones ya habíamos adelantado y cerrado. Al mismo tiempo les solicitamos a los directores que nos ayuden con los datos básicos de las instituciones, datos que nos proporcionaron sin contratiempos.

Una vez aceptado todas las partes el siguiente paso fue planificar y definir el día y la hora de nuestra visita para realizar la observación del desempeño docente, la única dificultad para nosotros fue la distancia de una institución donde laboraba un docente, la comunidad de Tunibamba en el cantón Cotacachi.

No obstante, la mayor dificultad lo encontramos con la UNCISPAL, pese a que varios meses atrás el presidente de esta organización aceptó nuestra solicitud de forma verbal para hacer la investigación desde el enfoque de la organización indígena parroquial, cuando requeríamos planificar conjuntamente las entradas a las instituciones educativas para mirar el desempeño de los docentes de las comunidades fue imposible localizar como fue imposible su participación y opiniones.

Indagando entre algunos compañeros nos informaron que el presidente tiene ocupaciones personales y la organización atravesaba problemas administrativos y

organizativos por la acefalia de los dirigentes, esta situación no era nada nuevo porque en la UNCISPAL ese es un problema crónico, estas razones posiblemente obedecieron para que no puedan ayudar.

La debilidad organizativa contrasta con la fortaleza política, pues Pachakutik el brazo político de la organización a escala parroquial ganó la última elección seccional, esta realidad nos hace pensar que la UNCISPAL debiera estar fuerte pero ello no es así.

Algo que nos inquietó fueron los gobiernos comunitarios o cabildos, en otros acápite señalamos la importancia de la comunidad en el proceso de EIB, tres instituciones de cuatro se encuentran en comunidades indígenas, analizamos si era necesario al menos por respeto comunicar a los cabildos de cada comunidad nuestra presencia para realizar la tesis, pero las coyunturas de los meses de diciembre-enero de cada año donde son frecuentes los cambios de dirigentes con preparativos y largas asambleas sumados a la situación de la UNCISPAL nos obligaron ir directamente a las instituciones educativas.

En tales circunstancias la observación del desempeño docente hicimos solo nosotros. Las entradas a las instituciones fueron de la siguiente manera, a la Unidad Educativa Modesto Larrea dos veces. A la Unidad Educativa Alfredo Pérez Guerrero se ingresó tres veces, a Escuela José Domingo Albuja una vez y la Unidad Educativa Galo Plaza Lasso dos veces.

Para conocer el desempeño de los docentes de las comunidades de San Pablo del Lago formulamos las siguientes preguntas de investigación.

¿Cuáles son las estrategias de la enseñanza y aprendizaje en la práctica docente para el fortalecimiento de la EIB?

¿La práctica docente, está encaminada en coherencia con la misión y visión, principios, objetivos, fines y lineamientos del MOSEIB?

¿Cuáles son los criterios y resultados sobre el desempeño docente, desde la mirada de la Unión de Comunidades Indígenas de San Pablo de Lago?

Realizamos una ficha de observación y una ficha de entrevista para todos los casos, y una ficha de entrevista para otros actores educativos, estos fueron nuestras herramientas de investigación.

Luego aplicamos la ficha de observación (observación directa describiendo todo el proceso de la clase), donde interactuamos el/la docente-estudiantes y tesisistas, desde luego cada caso fue un escenario distinto aunque nosotros no realizamos ninguna acción en el aula, ubicándonos en cualquier rincón del aula tan solo nos limitamos a mirar y llenar en la ficha de observación todas las acciones del/la docente y los estudiantes en aula.

Al finalizar cada clase realizamos entrevistas a cada docente para conocer en que se basaba la planificación de la clase dictada, en relación a la segunda pregunta de investigación.

Finalmente realizamos entrevistas a otros actores educativos como estudiantes, padres de familia, dirigentes de las comunidades y autoridades de las instituciones para conocer las apreciaciones y opiniones de ellos sobre el desempeño de los docentes.

3.2. El desempeño de los docentes de las comunidades de San Pablo de Lago.

3.2.1. Desempeño docente caso 1.

3.2.1.1. Datos básicos del docente.

El licenciado Juan José Perugachi, es indígena bilingüe kichwa-español del pueblo Kayambi, nació y vive en la comunidad Angla San Pablo de Lago cantón Otavalo, tiene 10 años de experiencia como docente, de ellos 9 años ha laborado en la institución actual, hace 2 años se graduó como licenciado en la UPS.

Por la distancia que existe de su comunidad hasta el sitio de trabajo en Cotacachi, toma el primer bus que pasa por su casa a las 05:00 de la mañana, de la ciudad de Otavalo toma otro bus hacia Cotacachi donde desayuna, después debe tomar un bus que le deja en la comunidad de Tunibamba, para llegar a la escuela camina entre 15 o 20 minutos.

Tiene una amplia experiencia como dirigente de la comunidad de Angla y la Asociación Agrícola El Topo.

3.2.1.2. Datos básicos de la escuela.

La Escuela José Domingo Albuja es intercultural bilingüe, se encuentra en la comunidad de Tunibamba, parroquia urbana de El Sagrario del cantón Cotacachi, cuenta con 44 estudiantes todos indígenas, 9 hombres y el resto mujeres, lo anterior es debido a que los hombres son más valorados en la familia por lo tanto son enviados a escuelas de la ciudad Cotacachi. La comunidad no valora la escuela, por eso hay más estudiantes de Alambuela una comunidad vecina. Los principales problemas son la situación de pobreza y la alta natalidad, los matrimonios en esta comunidad tiene entre 8, 9, 10 hijos/as.

Es una escuela que oferta de primero a séptimo de educación básica, trabajan solo dos docentes responsables de una aula cada uno, Juan José Perugachi tiene en su haber 18 estudiantes, 4 hombres y 14 mujeres que corresponde a cuarto, quinto, sexto y séptimo. Materias como lenguaje, matemáticas, ciencias naturales, historia y geografía reciben unidos, mientras que Educación Física y Kichwa reciben separados, cada 15 días reciben la visita de una docente especial.

3.2.1.3. Descripción del desempeño en el aula.

Clase de Matemáticas: cuarto, quinto, sexto y séptimo nivel.

La jornada diaria empieza realizando una limpieza del aula, labor en el que todos estudiantes colaboran, la diferencia de edad entre los estudiantes es notorio.

El docente saluda a los estudiantes, mismos que le devuelven el gesto con gratitud. Seguidamente indica que la clase es de Matemáticas sobre “los números enteros”, luego escribe en el pizarrón “0,1,2,3,4,5,6,7,8,9,10,11,12.....” señalando que con estos números se pueden realizar operaciones básicas como sumas, restas, los estudiantes cuentan los números en coro.

Escribiendo la cantidad “8 7 3 6, 4 2 9” diferencian la unidad, decena, centena, unidad de mil, decena de mil, centena de mil, unidad de millar, algunos estudiantes saben muy bien cual es unidad, centena o centena de mil, mientras que otros se desubican por lo que el docente repite varias veces hasta que los estudiantes asimilen mejor.

Los estudiantes pasan al pizarrón, el docente ordena escribir encima de los números si es millar, decena, centena de mil, de cinco estudiantes uno se equivoca, por lo que el docente repite la explicación.

Luego el docente realiza ejercicios de suma en el pizarrón $2+3=5$, señalando las partes de la suma, 2 sumando, 3 sumando y el resultado 5 suma total, los estudiantes reconocen claramente las partes.

Realiza otros ejercicios con participación de los estudiantes con ejemplos de materiales cotidianos, el docente plantea ¿cuánto suman 3 lápices + 8 plátanos? un estudiante responde 11; y así con otros esferos, cuadernos, caramelos.

Realiza ejemplos de sumas $4+2=6$ y $5+2=7$, luego cambia de posiciones los números, señalando que en suma el cambio de posiciones no altera el resultado $2+5=7$; $2+4=6$.

Los estudiantes copian en sus cuadernos lo hasta el momento compartido por el docente.

Tomando un breve respiro el docente pone en el pizarrón un ejemplo de suma asociativa: $2+(3+5) = (2+3)+5$. Los estudiantes conocen el signo entre paréntesis y proponen como descomponer la suma, pero otros notan dificultad por lo que solicitan que repita, dando una nueva explicación, los estudiantes se acuerdan y saben cómo

realizar el ejercicio, dos niños pasan al pizarrón, el segundo se demora más que el primero, pero logran descomponer la suma que queda así.

$$\begin{array}{r} 2+(3+5) = (2+3)+5 \\ 2+ 8 \qquad \qquad 5+5 \\ 10 \qquad \qquad \qquad 10 \end{array}$$

Escribe el siguiente ejercicio $2+0=2$, $0+5=5$, explica que el 0 es neutro, por lo que un número sumado con 0 el resultado es el mismo.

Después de las sumas, la clase continua con ejercicios de resta: $19-3=16$; se empeña que los estudiantes conozcan y diferencien sus partes, el 19 minuendo, el 3 sustraendo y el resultado 16 diferencia o resta. Los estudiantes saben cómo realizar el ejercicio de resta incluso como comprobar “quizás porque es fácil”, un estudiante pasa al pizarrón, con paciencia suma la diferencia y el sustraendo para que salga el minuendo, comprobando que la resta está bien.

Para reforzar la comprensión de la resta, el docente los relaciona con cuestiones de la vida diaria, dice “¿si papá tiene 19 dólares y se gasta 3 dólares comprando víveres cuanto le sobra? Responden 16 dólares.

Ejercicio de clase: El docente escribe en el pizarrón el siguiente ejercicio ¿En un mes, Carlos gana \$762 como sueldo normal y \$109 como sobre tiempo. De su cheque le descuentan un total de \$259 para pagar impuestos y devolver un préstamo de la empresa. ¿Cuánto es su sueldo neto?, antes de ordenar a los estudiantes que realicen el ejercicio aclara que es un ejercicio compuesto de suma y resta.

Es complejo, muchos más que los anteriores, aunque se demoran un poco varios estudiantes logran resolver, algunos quedando rezagados, los que resolvieron más rápido en el pizarrón paso a paso demuestran cómo resolver el ejercicio.

De esta manera termina la clase de matemáticas que demoró de 7:30 a 9:00.

3.2.1.4. Estrategias de enseñanza y aprendizaje.

- El docente promueve valores como el orden y limpieza en el aula, el respeto, la cordialidad y saludos.
- El docente planifica para el proceso de enseñanza - aprendizaje. “La planificación fue un día antes, la clase se basó en un documento “Planificación simultaneo para 5to, 6to y 7mo, basado en el lineamientos curricular del Ministerio de Educación, de acuerdo al MOSEIB”
- El docente conoce, comprende y tiene dominio del área del saber que enseña.
- El docente crea un clima de aula adecuado para la enseñanza y el aprendizaje.
- El docente escribe en el pizarrón con claridad los ejercicios.
- El docente exige la participación de todos los estudiantes, desde sus lugares y pasando al frente.
- El docente repite las veces necesarias los procesos para descomponer los ejercicios como de suma y resta hasta que los estudiantes asimilen las explicaciones, en razón que están de varios niveles en la misma aula.
- El docente para descomponer los ejercicios los relaciona con aspectos de la vida cotidiana de los niños o padres.
- El método de enseñanza y aprendizaje del docente va desde lo sencillo hacia lo complejo.

Sobre el desempeño del Lic. Juan José Perugachi una estudiante de séptimo año de básica sostiene lo siguiente:

Aunque los niños son muy juguetones e inquietos, las clases son muy buenas, me gusta como dicta las clases el profesor, además es muy puntual responsable y cumple con el horario, la clase que más me gusta recibir con el profesor es Ciencias Naturales [...] (En 4. Fernanda Perugachi, 2.015).

Por su parte el director de la escuela indica:

El desempeño del Lic. Juan José Perugachi es muy bueno, como docentes estamos capacitados para el desarrollo pedagógico, tenemos la mejor voluntad para cumplir nuestra tarea como educadores; el inconveniente es que tenemos un tiempo muy reducido para explicar y desarrollar adecuadamente los temas, por estar solo dos profesores con tres niveles cada uno en el mismo espacio o aula, además constantemente debemos salir a Cotacachi u otras instituciones para realizar trámites. La sugerencia para

el Lic. Juan José Perugachi es que debe mejorar la lectura para ello debe practicar. (En 5: Jesús Menacho, 2.015).

Hemos notado que hay armonía y cariño entre los estudiantes y los docentes de la escuela José Domingo Albuja, los niños/as se acercan naturalmente a ellos y viceversa, juegan, conversan y comparten el tiempo.

3.2.1.5. Conclusión del desempeño docente caso 1.

A pesar de la distancia que debe cubrir todos los días para llegar a su sitio de trabajo, el desempeño del docente Juan José Perugachi es valorado positivamente por parte de los estudiantes y el director de la escuela, su práctica pedagógica en el aula es adecuada, la sugerencia y recomendación realizada al docente es que debe mejorar la lectura.

3.2.2. Desempeño docente caso 2.

3.2.2.1. Datos básicos de la docente.

La licenciada Olga Colta es indígena bilingüe coordinado kichwa-español del pueblo Kayampi de la comunidad El Topo, parroquia San Pablo de Lago del cantón Otavalo, tiene 4 años de experiencia como docente, trabajó en proyectos del Ministerio de Educación y Centros Infantiles del Buen Vivir CIBV, al igual que Juan José Perugachi debe madrugar muy temprano para llegar a tiempo a la Unidad Educativa Modesto Larrea donde labora actualmente. Da clases de Estudios Sociales y Kichwa.

3.2.2.2. Datos básicos de la unidad educativa.

La Unidad Educativa Modesto Larrea es una institución intercultural bilingüe de la comunidad de Carabela sector Picuasi Pugru de la parroquia de Ilumán cantón Otavalo, hay 442 estudiantes de los cuales 90% son indígenas y el 10% mestizos. Laboran 20 docentes, 6 indígenas y 14 mestizos, la oferta académica es desde inicial hasta décimo de educación básica.

3.2.2.3. Descripción del desempeño docente en el aula.

Clase de: Estudios Sociales, séptimo de educación básica.

Antes de iniciar la clase recogen toda la basura del aula, de inmediato invita a sacar el libro de estudios sociales porque el tema de clase de hoy es “la revolución liberal” página 48 indica enérgica.

Los niños están inquietos, la docente con voz fuerte pide que hagan silencio. La clase de hoy es sobre la “revolución liberal” señala de nuevo, como introducción de la clase pregunta ¿Qué revolución escuchan hoy en la televisión o la radio? Los estudiantes responden “la revolución ciudadana”. Pregunta: ¿En qué año se fundó el Ecuador? Responden en 1.830, pregunta: ¿Quién fue el primer presidente del Ecuador? Responden Juan José Flores, pregunta: ¿qué etapas vivió el Ecuador? Responden Floreanismo, Garcianismo, liberalismo. Temas que han visto en clases anteriores.

Pero ahora no vamos hablar la revolución ciudadana vamos a hablar de la revolución liberal exclama la docente.

Pregunta ¿A qué se refiere la revolución liberal? Responden los estudiantes, libertad, ya no hubo esclavos, se acabaron las guerras.....

La docente explica porque inicia la revolución liberal: “La revolución liberal inicia cuando China y Japón estaban en guerra, a espaldas del presidente del Ecuador muchas personas hacen un acuerdo para vender un barco con bandera ecuatoriana en barco chileno, para decir que el barco fue vendido por Chile, esto sucedió un 5 de junio de 1.895, esa fue la razón para que muchos patriotas lideraran una revolución entre ellos Eloy Alfaro, los cambios se vieron en educación, construcción del ferrocarril, forjaron por la igualdad y democracia. Hasta ese momento la clase gobernante eran los terratenientes y los más ricos, era una sociedad muy desigualdad, solo los hombres y quienes más tenían podían votar, por eso la revolución propuso la igualdad entre todos, que las mujeres tuvieran derecho a votar, es decir la democracia, que el pueblo sea

tomado en cuenta”. Ante algunas preguntas de los estudiantes refuerza partes de la explicación.

A continuación un estudiante lee del libro un párrafo del contenido de la revolución liberal, después la docente pide que haga una síntesis de lo que entendió, a lo que responde “Eloy Alfaro subió al poder con apoyo de artesanos y pensadores”. Otros estudiantes continúan la lectura de los párrafos restantes la docente selecciona quien lee. Los estudiantes que han leído sintetizan lo captado, en ese momento varios estudiantes se muestran inquietos y haciendo bulla, la docente con voz fuerte y firme pide silencio y orden.

Luego los estudiantes simplifican lo comprendido respondiendo “la revolución liberal se preocupó por la clase media y pobre, impulsó la educación, separó la iglesia de la educación.

A continuación ordena una actividad de clase, ¿En qué sentido hablamos de una revolución liberal en el Ecuador? o ¿Qué entiende por revolución liberal en el Ecuador? Pide que hagan una síntesis de una o dos líneas de lo entendido de la lectura, dando 10 minutos.

Algunos cumplen lo solicitado por la docente en menos del tiempo indicado, otros se demoran más.

Selecciona un número del 0 al 20 para designar al estudiante que va leer lo que ha escrito. Respuesta del estudiante: “Que la revolución fue gracias a Eloy Alfaro, los niños tuvieron oportunidad de ir a clase. Respuesta del estudiante: “La gente tiene que ser libre, no esclavos porque viven en situaciones muy malas y no les pagan bien”. Respuesta del estudiante: “A partir del 5 de junio hubo un levantamiento para designar jefe supremo a Eloy Alfaro”.

Algunas y algunos estudiantes al no haber escrito ninguna idea no pueden responder nada, pero llueven muchas ideas lo que deja una sensación que hay gusto por el tema.

3.2.2.4. Estrategias de enseñanza y aprendizaje.

- La docente convoca al orden a los estudiantes y les llama la atención.
- La docente se dirige a los estudiantes con voz fuerte y clara, a pesar de ello jamás ofensivo.
- La docente crea un clima de aula adecuado para la enseñanza y el aprendizaje
- La docente crea expectativa, curiosidad y deseo de aprender en los estudiantes, extrae ideas centrales.
- La docente busca y exige la participación de todos los estudiantes realizando preguntas.
- La docente propicia la lectura participativa con los estudiantes sobre el tema de clase.
- La docente repite y refuerza la explicación.
- La docente reflexiona sobre el impacto del aprendizaje en los estudiantes, por lo tanto como actividad de clase pide que sintetizen lo comprendido.
- La docente planifica para el proceso de enseñanza – aprendizaje. La clase se basó en el libro de Estudios Sociales de séptimo de educación básica del Ministerio de Educación.

La directora de la Unidad Educativa Modesto Larrea sintetiza lo siguiente acerca del desempeño docente de la Lcda. Olga Colta:

Desde que está trabajando aquí jamás he tenido problemas, es una persona muy responsable y profesional a la vez, es puntual, se relaciona fácilmente con los docentes y conoce a cada uno de sus estudiantes. Da clases de Estudios Sociales y Kichwa, en ambas utiliza metodologías de enseñanza adecuadas.

Cuando dicta las clases de Estudios Sociales busca la formación del estudiante no solo académicamente sino personalmente. En las clases utiliza con frecuencia su idioma (kichwa), porque la mayoría de niños en la unidad educativa son kichwa hablantes, el objetivo es llegar al kichwa académico porque los niños hablan el kichwa local, su trabajo está orientado a fortalecer el idioma propio en los niños/as, puedo indicar que la Lcda. Olga Colta es una excelente docente. (En 6: Blanca Rodríguez, 2.015).

El señor Segundo Santacruz, padre de familia y dirigente de la Junta Administradora de Agua Potable de Carabuela realiza las siguientes observaciones:

Las y los docentes que trabajan en la Unidad Educativa son muy buenos, la misma institución es muy buena porque los estudiantes aprenden, cuando ingresan para continuar el bachillerato o instituciones de Ibarra, Otavalo los conocimientos de los estudiantes están al nivel de lo requerido incluso en las Universidades no tienen problemas, eso a pesar de que es una escuela de una comunidad donde somos el 100% indígena que hablan kichwa, por eso aunque no está mucho tiempo trabajando aquí valoro mucho el trabajo de la Lcda. Olga Colta, porque enseña muy bien, además es indígena y domina el idioma kichwa como otras áreas que ella enseña, antes las mismas familias de la comunidad no querían que enseñen kichwa pero ahora hemos llegado a valorar más nuestro idioma. (En 7: Segundo Santacruz, 2.015).

La directora de la Unidad educativa como el padre de familia sostienen posiciones casi similares sobre el desempeño de la docente que son en términos positivos, aquello da entender que el trabajo docente es bueno, satisface las expectativas de los padres de familia y autoridades de la institución.

3.2.2.5. Conclusión del desempeño docente caso 2.

Es una docente muy profesional y responsable, su desempeño se enfoca a la formación del estudiante académico y personalmente utilizando recursos y estrategias adecuadas, sumado al conocimiento y dominio del idioma que hablan los estudiantes y la comunidad, ello ha sido muy valorado por los actores educativos.

3.2.3. Desempeño docente caso 3.

3.2.3.1. Datos básicos del docente.

La licenciada Cristina Yánez es indígena bilingüe kichwa-Español del pueblo Kayambi de la comunidad de Uksha, parroquia San Pablo de Lago cantón Otavalo, graduada hace 2 años, tiene amplia experiencia como docente, ha trabajado en la comunidad de Cerotal de cantón Antonio Ante en el Proyecto Educación Básica para Jóvenes y Adultos EBJA, en la escuela Tarquino Hidrobo de su misma comunidad y en la Unidad Educativa del Milenio Sumak Yachana Wasi de Imantag Cotacachi de donde la primera semana de enero del 2.015 recibió el pase a la Unidad Educativa Galo Plaza Laso para dar clases de Kichwa y Educación Física.

Además de su experiencia docente ha ocupado cargos en organizaciones, durante el 2.008 y 2.009 fue tesorera en su comunidad y en el 2.011-2.012 tesorera de la Junta Administradora de Agua Potable Regional Angla.

Desde su hogar al centro educativo camina a pies durante 40 minutos, después de la jornada laboral el retorno a su casa lo hace a pies.

3.2.3.2. Datos básicos de la institución.

La Unidad Educativa Galo Plaza Laso, es una institución intercultural bilingüe, se encuentra en la comunidad de El Topo de la parroquia de San Pablo de Lago del cantón Otavalo, es la segunda institución más grande de la parroquia, oferta educación general básica, tiene 460 estudiantes el 100% de ellos indígenas.

3.2.3.3. Descripción del desempeño en el aula.

Materia: Kichwa inicial 2.

Al entrar al aula saluda a los estudiantes en kichwa, “Imanalla wawakuna= ¿cómo están niños?, todos responden imanalla señorita, o ali puncha.

Los niños de estas comunidades (Topo, Casco y Uksha) hablan el kichwa nítidamente, de las comunidades de San Pablo de Lago son quienes mejor conservan y cuidan el idioma.

Antes de iniciar la clase, ubica a los estudiantes en grupos de cuatro y cinco. La docente indica que la clase es acerca de la familia= ayllu, pregunta ¿imatak karka ayllu? Los niños responden “familia”, para la clase tenía preparado una cartulina dibujado una familia de cinco integrantes, el papá, la mamá, dos hermanos grandes y un bebe.

Después de colgar la cartulina en la pared pide que cantemos una canción de la familia que les enseñó en clases anteriores, toda la clase es en kichwa solo algunas palabras en español se mezclan.

Canción de la familia.

Ayllukuna, ayllukuna	la familia, la familia
Taytapah, mamapash	el papa, la mamá
Uchina churipash	el hermano pequeño
Hatunlla churipash	el hermano grande
Wawapash, wawapash	y el bebé

Cuando cantan la canción de la familia, la pronunciación en kichwa de los estudiantes es nítida, cantan tan fuerte que los estudiantes de aulas vecinas escuchan, la canción repiten varias veces.

Después, la docente pregunta las actividades que realizan cada integrante de la familia: taytaka imatatak ruran ¿Qué hace el papa? los niños/as entienden las preguntas de la docente en kichwa pero responden en español, el papa trabaja, la docente exige que respondan como se dice trabajar en kichwa, nadie responde por lo que la docente dice trabajar es llankana, los niños también repiten llankana; continuando Mamaka imatatak ruran ¿Qué hace la mamá? responden... mamá cuida, mamá cocina, una niña responde en kichwa mamaka yanun..., la docente le felicita por la respuesta; nuevamente la docente pregunta churikuna imatatak ruran ¿Qué hacen los hijos?... la docente da pistas para la respuesta kikinkunaka imatatak ruranakunkichik, ¿ustedes que están haciendo aquí?, nadie responde, la misma docente dice yachakunakunkichik, están aprendiendo; shinakashpaka imatatak churikuna ruran ¿entonces que hacen los hijos? a lo que una niña responde yachakun, los hijos estudian; llullu wawaka y ¿él bebe? responden.. wakan, llukan lloran y gatean. La docente solo pocas veces acude a palabras en español.

Luego retira la cartulina de la familia para representar con los mismos niños/as al papá, la mamá, hijo mayor, hijo menor y bebe, luego identifican a cada uno de ellos cantando la canción de la familia en kichwa. Lo hace también según los grupos que inicialmente

había organizado, los niños a medida que van cantando señalan con los dedos quien es papa, mama y hermanos.

Para terminar la docente da unas últimas indicaciones en español y kichwa. De esta forma concluye la clase.

3.2.3.4. Estrategias de enseñanza y aprendizaje.

- La docente conoce, comprende y tiene dominio del área del saber que enseña, es kichwa hablante.
- La docente conoce, comprende, implementa y gestiona el currículo del MOSEIB.
- La docente planifica para el proceso de enseñanza – aprendizaje, elaborando y utilizando material didáctico para la clase y una canción en kichwa.
- La docente actúa de forma interactiva con sus alumnos en el proceso de enseñanza - aprendizaje.
- La docente constantemente evalúa y retroalimenta procesos de aprendizaje de los estudiantes durante la clase.
- La docente realiza preguntas e involucra a los niños/as como actores del tema en la clase, por lo que la participación en clase es constante.
- La docente valora el conocimiento de los estudiantes.

El señor Arturo Tamba, dirigente de la comunidad El Topo, padre de familia y conserje de la institución hace las siguientes observaciones.

Ella da clases en los niveles inferiores, los niños de ahora vienen de las casas sabiendo y hablando muy poco el idioma kichwa, cuando yo les pregunto algo no saben responder, por eso es bueno que enseñen nuestro idioma desde pequeños, he visto que la Lcda. Cristina Yáñez cumple muy bien su trabajo, sobre todo ella habla muy bien el idioma y conoce a las personas y niños/as por ser de la comunidad vecina de Uksha.

Es puntual y trabajadora, veo que siempre pasa con los niños/as incluso fuera del aula, lo que veo es que tiene problemas cuando da clases de Cultura Física porque no tiene experiencia en esa área, ojala después traigan un profesor de conozca dicha área. (En 8: Arturo Tamba, 2.015).

Un padre de familia tiene posiciones muy similares a la del señor Arturo Tamba cuanto al desempeño de la Lcda. Cristina Yánez.

Es muy bueno que la profesora sea una compañera indígena que conoce bien como vivimos, lo que hablamos nuestro propio idioma así enseña mejor. Es bueno que enseñen kichwa en la escuela porque poco a poco va perdiendo nuestro idioma, mi hija aunque poco pero habla kichwa, nosotros le enseñamos que hable también. Esperamos que la compañera siga cumpliendo como hasta ahora, que trabaje las horas que son [...] (En 9: Gonzalo Tito, 2.015).

Las opiniones sobre el desempeño docente son muy buenas, valoran que la docente sea del mismo sector, porque existe la apreciación que como la docente es del sector conoce bien el entorno social y cultural de los niños/as, por ello su labor es buena porque para enseñar lo hace conociendo esas realidades, es muy positivo que la docente de clases de kichwa.

3.2.3.5. Conclusión del desempeño docente caso 3.

Los padres de familia están conformes que la Lcda. Cristina Yánez sea la docente responsable de la enseñanza del kichwa a sus hijos/as, además de destacar su dedicación responsabilidad, profesionalismo y dominio del idioma hay una confianza porque la docentes es del mismo sector, por ende conoce bien el contexto comunitario y sabe cómo desenvolverse en la labor de enseñanza y aprendizaje, no tanto así en Educación Física área en el que señala no tiene la experiencia suficiente.

3.3.4. Desempeño docente caso 4.

3.2.4.1. Datos básicos de la docente.

La licenciada Eva Antamba graduada en el año 2.012 en la UPS es de la comunidad de Araque, San Pablo de Lago cantón Otavalo, se define como mestiza de habla hispana. Su inicio en el ámbito educativo fue alfabetizando adultos mayores durante 9 años, luego de obtener el título trabajó en un centro infantil por cerca de 4 años y actualmente labora

en la Unidad Educativa Alfredo Pérez Guerrero en el programa de “Educación Básica Flexible”.

3.2.4.2. Datos de la institución.

Los estudiantes de “EL PROGRAMA DE EDUCACIÓN BASICA SUPERIOR FLEXIBLE” son parte de la Unidad Educativa “Alfredo Pérez Guerrero” el más grande del cantón por número de estudiantes con más de 3 mil. El programa se caracteriza por que en 1 año termina 3 años que son octavo, noveno y décimo también conocido como ciclo básico acelerado con jóvenes de entre 15 y 21 años que tienen rezago escolar, funciona en las tardes, hay 43 estudiantes 17 mujeres y 26 hombres divididos en dos aulas.

3.2.4.3. Descripción del desempeño docente en el aula.

Materia: Lengua y Literatura, tema de clase: cuentos del terror

La docente inicia la clase con dos estudiantes, su preocupación por el atraso de un elevado número de estudiantes es visible, minutos después llegan otros estudiantes, a los presentes los entretiene con una dinámica llamada “yo tengo una peca y ¿tú?”, solicita atención de los estudiantes para explicar en qué consiste, cuando la docente diga “yo tengo una peca y ¿tú?” los estudiantes tienen que contestar “yo ya no tengo una peca y ¿tú?”, así van repitiendo continuamente, a quien se equivoca le pone una peca en los cachetes y cuantas veces se equivoca le llena pecas en toda la cara, para retirar las pecas los estudiantes tienen que realizar una penitencia.

Desarrollado el juego varios estudiantes quedaron con muchas pecas, debiendo cumplir penitencias, Melisa por ejemplo bailó reguetón, cumplida su penitencia se retira ella misma las pecas, no obstante la timidez de Luís no le permite realizar ninguna penitencia aunque la docente le pidió varias veces, finalmente Luís se salió con la suya, otros estudiantes cumplieron sus penitencias, después de la dinámica que entretuvo a los estudiantes por varios minutos la docente se enfocó para la clase que había preparado,

antes de un pequeño recordatorio de la clase anterior, “los cuentos del terror” la docente pregunta ¿Que les provocó los cuentos del terror?, los estudiantes contestan: miedo, susto, angustia, pánico.

Después del ejercicio recordatorio invita a observar una película llamada “el conjuro” utilizando una laptop, solicita que pongan mucha atención porque al final van a responder unas preguntas que la docente a preparado, la película duró varios minutos, luego la docente entrega a los estudiantes una hoja con preguntas donde ellos deben escoger las respuestas correctas y subrayar, antes les explica bien y pregunta si hay dudas. Aclarado todo da un tiempo de 15 minutos para que desarrollen la actividad, terminado el plazo retira las hojas a los estudiantes, inmediatamente la docente se dispone a dejar el aula para ir a la otra aula, de esta forma termina su clase.

La docente no cuenta con documentos base para sus clases, aún sigue esperando que lleguen los libros del Ministerio de Educación.

3.2.4.4. Estrategias de enseñanza y aprendizaje.

- La docente planifica para el proceso de enseñanza – aprendizaje, a pesar de no contar con libros del Ministerio de Educación.
- La docente se preocupa por los estudiantes, que es un valor en su desempeño.
- La docente crea un clima adecuado para la enseñanza y el aprendizaje, mediante una dinámica (juego de las pecas).
- La docente recuerda y hace una secuencia de la clase anterior, logrando la retroalimentación y participación de los estudiantes.
- La docente para el proceso de enseñanza y aprendizaje utiliza TICs Tecnologías de Informática y Comunicación, (laptop y CD película) rompiendo la monotonía y logrando la atención de los estudiantes.
- Realiza actividades para evaluar el alcance del objetivo de clase.

Una estudiante destaca el desempeño de la Lcda. Eva Antamba en los siguientes términos:

Las clases que tenemos con ella siempre son interesantes, la mayoría de los temas es con videos que miramos en la laptop de la docente, acostumbra siempre a preguntarnos si entendimos, cuando tenemos inquietudes vuelve a repetir la clase. A veces hay palabras que no sabemos el significado, para esos casos la docente siempre tiene un diccionario a mano, cuando estamos aburridos realiza dinámicas, contamos cachos o se toma un tiempo para saber qué nos pasa, así pasa más rápido las clases.

Para mí la docente es una compañera más, si no asistimos varios días a clases pregunta a nuestros compañeros si sabe algo de nosotros, visita nuestras casas, tratan de localizarnos para saber si tenemos algún problema o si estamos enfermos. Nos sentimos ayudados porque trabajamos o hay compañeras que son madres solteras no es fácil llegar puntualmente, entonces la docente nos espera o me toma los exámenes fuera del horario del clases.

Como estudiante he observado que a la docente le falta un poco de carácter porque algunos compañeros estando en la institución no entran a clases, cuando les llama no hacen caso, también he observado que no sabe kichwa cuando algunos compañeros hablan la docente no entiende pero siempre está con un diccionario cuando le preguntamos algunas palabras. (En 10: Anita Cabascango, 2.015).

Se puede palpar que la docente además de cumplir adecuadamente su labor profesional como docente siempre está pendiente y preocupada por los estudiantes, es más admirable que vaya a buscar a sus hogares cuando estos no asisten por un lapso de tiempo a las aulas.

3.2.4.5. Conclusión del desempeño docente caso 4.

Es una docente muy profesional, dinámica, humanista, precavida, preocupada y pendiente de sus estudiantes aunque ellos sean personas con responsabilidades incluso padres de familia, utiliza metodologías y herramientas modernas en el proceso de enseñanza y aprendizaje. Su limitación es que no habla el idioma kichwa ello hace que no entienda cuando algunos estudiantes conversan o utilizan en el entorno del aula.

CONCLUSIONES

En el proceso de enseñanza y aprendizaje los docentes utilizan diferentes estrategias para lograr los objetivos en las materias de Matemáticas, Estudios Sociales, kichwa y Lenguaje, en ellos se tejen aspectos curriculares-planificación, académicos-profesionales, gestión de los aprendizajes, valores éticos-humanistas y aseo del espacio de enseñanza y aprendizaje, es decir los docentes están comprometidos con la formación académica, personal y humana de los estudiantes, en buena medida las estrategias que los docentes utilizan en su desempeño diario repercuten positivamente en el proceso de enseñanza y aprendizaje, en consecuencia también ayudan a sostener y fortalecer la EIB, aunque no tanto como un espacio de poder comunitario y hay división de criterios u omisiones frente a la fusión de instituciones de EIB.

La planificación, en el caso de los docentes que trabajan en instituciones de EIB tienen como referencia el MOSEIB y otros documentos del Ministerio de Educación, su práctica aunque no al 100% está apegada con la misión y visión, principios, objetivos, fines y lineamientos del MOSEIB.

Los docentes de las comunidades de la parroquia de San Pablo de Lago (Angla, El Topo, Primavera Uksha y Araque) graduados en la UPS recorren largas distancias para llegar al sitio de trabajo, lo que obliga a madrugar para no atrasarse de la hora de ingreso y llegan tarde al hogar después de la jornada laboral, hay un esfuerzo físico e intelectual muy importante de los docentes. Varios docentes están laborando solo con nombramientos provisionales y/o rindiendo pruebas para ingresar al magisterio por lo que su continuidad en su trabajo es incierto, solo un docente cuenta con nombramiento definitivo, tener estabilidad laboral es una preocupación constante de los docentes.

Los docentes de las comunidades de la parroquia de San Pablo de Lago (Angla, El Topo, Primavera Uksha y Araque) graduados en la UPS se autodefinen como indígenas, dominan el idioma kichwa como español, laboran en instituciones comunitarias de EIB donde utilizan con frecuencia el idioma propio, ello hace que haya satisfacción y reconocimiento al trabajo de los docentes por parte de la comunidad educativa, pero

también reconocen algunas limitaciones, solo una docente se autodefine como mestiza de habla español y entiende poco kichwa aunque trabaja en una institución hispana o intercultural su desempeño es muy valorado, por lo tanto, no todos los docentes graduados en la UPS de la Carrera de EIB trabajan en instituciones de EIB.

La EIB es una estrategia de los pueblos indígenas para acceder a la educación y por ende mejores condiciones de vida. Pero la sociedad, el Estado, muchos docentes, padres de familia y líderes indígenas a lo largo de la existencia de la EIB han lanzado epítetos calificando “como espacio político del movimiento indígena, ineficiente, que no responde a las expectativas o atrasada y de segunda clase”. La interculturalización de la educación ecuatoriana, las políticas de reordenamiento, sectorización y fusión de instituciones educativas comunitarias no ha hecho más homogenizar, controlar y poner en riesgo la EIB, valiéndose también de la debilidad de las organizaciones indígenas como la UNCISPAL. Solo pocos docentes, líderes, comunidades y organizaciones están realmente consientes de la importancia y comprometidos a defender la EIB.

Pese a las dificultades que atraviesa la EIB, la UPS a través de la Carrera de Educación Intercultural Bilingüe continúa empeñada en formar docentes profesionales identificados con la realidad socioeconómica, política y cultural de las nacionalidades indígenas, que esté al servicio de comunidades, organizaciones, instituciones y dirigentes, y que se caracterice por responder permanentemente, sistemática y progresivamente a los requerimientos de formación socio-política de la población indígena, con estas perspectivas los docentes graduados en los centros de apoyo de Cayambe como de Otavalo se desempeñan en diferentes instituciones educativas.

La docencia pese al esfuerzo que realizan todos los días en el aula sigue siendo incomprendida, difícil, llena de contrastes y cambios constantes en el sistema educativo, aun así los docentes de las comunidades de la parroquia de San Pablo de Lago son respetados, reconocidos, humanista y muy profesionales.

RECOMENDACIONES

Actualizar y fortalecer constantemente los conocimientos en los aspectos curriculares-planificación, académicos-profesionales, gestión de los aprendizajes, valores éticos; las políticas, objetivos y principios de la EIB que ayude estar a la vanguardia de los procesos de enseñanza y aprendizaje en las instituciones educativas donde laboran los docentes.

La planificación de los docentes que laboran en instituciones de EIB debe seguir apegada a la misión y visión, principios, objetivos, fines y lineamientos del MOSEIB.

La UPS debe realizar encuentros y/o acercamientos con los docentes graduados y egresados, que permita conocer su situación contractual, es decir cuántos graduados y egresados están laborando y en qué situación. Cuantos docentes graduados y egresados están inmiscuidos en otros ámbitos laborales, que permita tomar medidas y acciones a la UPS para fortalecer la carrera de Educación Intercultural Bilingüe.

La UPS debe reforzar el área de kichwa, puesto que una debilidad de los docentes graduados sobre todo mestizos es el poco manejo de este idioma, pero muy necesario en el ejercicio profesional, por otro lado la práctica docente es muy corta, por lo tanto deben ser de mayor tiempo que permita a los futuros docentes adquirir la suficiente experiencia para el ejercicio docente.

Articular acciones coordinadas entre las autoridades de EIB y las organizaciones indígenas en todos los niveles para socializar y conocer las nuevas políticas del Estado.

El Estado debe crear espacios de diálogo con las organizaciones indígenas para socializar a profundidad y sinceridad las políticas de fusiones de instituciones de EIB, sobre todo antes de cualquier medida informar y considerar la opinión a la comunidad, los estudiantes y padres de familia en el marco de la LOEI, que garantiza la participación directa y protagónica en EIB.

La UPS debe mantener la carrera de EIB formando profesionales indígenas y no indígenas con perspectiva intercultural y conocimiento del idioma kichwa.

Tabla 6. Listado de observación de campo (desempeño docente):

Docente	Institución educativa	Lugar	Fecha
Antamba Eva	Unidad Educativa Alfredo Pérez Guerrero.	San Pablo de Lago-Otavaló.	19-ene-2015
Colta Olga	Unidad Educativa Modesto Larrea.	Comunidad de Carabuela, parroquia Ilumán-Otavaló.	20-ene-2014
Perugachi Juan José	Escuela José Domingo Albuja.	Comunidad de Tunibamba, parroquia El Sagrario- Cotacachi.	20-ene-2015
Yánez Cristina	Unidad Educativa Galo Plaza Lasso.	Comunidad El Topo, parroquia San Pablo de Lago-Otavaló.	16-ene-2015

Tabla 7. Listado de interlocutores:

Nombre	Actividad	Lugar	Fecha
Cachimuel Gabriel	Entrevista	Comunidad de Angla, San Pablo de Lago.	3-oct-2014
Casco José María	Entrevista	Unidad Educativa Galo Plaza Lasso, comunidad El Topo, San Pablo de Lago.	21-oct-2014
Inuca Benjamín	Entrevista	Ciudad de Quito.	29-ago-2014
Perugachi Fernanda	Entrevista	Escuela José Domingo Albuja, comunidad de Tunibamba, parroquia El Sagrario- Cotacachi.	29-abril-2015
Menacho Jesús	Entrevista	Escuela José Domingo Albuja, comunidad de Tunibamba, parroquia El Sagrario- Cotacachi.	29-abril-2015
Rodríguez Blanca	Entrevista	Unidad Educativa Modesto Larrea, comunidad de Carabuela, parroquia Ilumán-Otavaló.	29-abril-2015
Santacruz Segundo	Entrevista	Comunidad de Carabuela, parroquia Ilumán-Otavaló.	29-abril-2015

Tamba Arturo	Entrevista	Unidad Educativa Galo Plaza Lasso, comunidad El Topo, parroquia San Pablo de Lago-Otavallo.	04-abril-2015
Tito Gonzalo	Entrevista	Comunidad El Topo, parroquia San Pablo de Lago-Otavallo.	04-abril-2015
Cabascango Anita	Entrevista	Comunidad de Caluquí, parroquia Gonzales Suarez-Otavallo	04-abril-2015

LISTA DE REFERENCIAS

- Aguilar, O., Espinosa, M., Muenala, G., Pijal, L., Tasiguano, A., & Zeas, P. (2006). *Territorio y Gobernabilidad Indígenas*. Quito: Prapelsa.
- Asamblea Nacional del Ecuador. (2008). *Constitución de la República del Ecuador*. Quito.
- Asamblea Nacional del Ecuador. (2012). *LOEI, Ley Orgánica de Educación Intercultural*. Quito.
- Castañeda, M. (2009). *Gobierno Comunitario: El caso de las comunidades de la parroquia Gonzales Suárez*. Quito: Abya-Yala.
- CODENPE. (2011). Interculturalidad. *Dialogo de Saberes. Módulo 3*.
- Conejo, A. (2008). Educación Intercultural Bilingüe en el Ecuador. *Alteridad*, 64-65.
- Contrato Social por la Educación Ecuador. (2012). *Agenda Ciudadana por la Educación 2013-2021*. Quito.
- Contrato Social por la Educación Ecuador. (2012). *Educación y Buen Vivir. Reflexiones sobre su construcción*. Quito: Imprenta Activa.
- Ediciones Larousse. (2001). *Enciclopedia Larousse en Español*. Bogotá, Colombia.
- Freire, P. (s.f.). *Pedagogía del Oprimido*.
- Gavilanes, A., & Córdova, M. (25 de 11 de 2014). *Tesis: Perfil del Docente para la Educación Básica Intercultural Bilingüe. Estudio de caso en el CECIB Estuardo Jaramillo Pérez, comunidad San Miguel de Moraspungo, cantón Otavalo, provincia de Imbabura*. Obtenido de <http://dspace.ups.edu.ec/bitstream/123456789/3569/1/QT03158.pdf>
- Huanacuni, F. (2010). *Buen Vivi/Vivir Bien. Filosofía, políticas, estrategias y experiencias regionales andinas*. Lima.
- Instituto Nacional de Estadísticas y Censos INEC, Censo de Población y Vivienda 2010.
- Martínez, A., & Granda, S. (13 de 8 de 2014). *Curso de Formación Ciudadana Intercultural en el Programa de Educación Intercultural Bilingüe. Análisis y nuevos retos*. Obtenido de <http://red.pucp.edu.pe/ridei/files/2012/09/ecuador.pdf> 15/08/2014
- Martínez, C. (2009). *Repensando los Movimientos Indígenas*. Quito.

- Méndez, M. (2010). Educación y política. El caso de los procesos educativos mediados por entornos virtuales de aprendizaje. *Dialogos*, 5.
- Ministerio de Educación . (2011). *Estandares de Calidad Educativa: Estandares de desempeño profesional docente propuesta para la discusión ciudadana* . Quito-Ecuador.
- Ministerio de Educación. (2014). *Modelo del Sistema de Educación Intercultural Bilingüe*. Quito, Ecuador: El Telégrafo.
- Ministerio de Educación y Cultura. (1993). *Modelo de Educación Intercultural Bilingüe*. Quito-Ecuador.
- Montaluisa, L. (10 de 11 de 2014). *Viva dineib libre*. Obtenido de viva dineib libre: <http://eibecuador.blogspot.com/2010/11/los-tiranos-manana-seran-nadie-pero.html>
- Moya, R., & Moya, A. (2004). *Derivas de la interculturalidad. Procesos y desafíos en América Latina*. Quito, Ecuador: Artes Gráficas Silva.
- Naciones Unidas. (2007). *Declaracion de las Naciones Unidas sobre los Derechos de los Pueblos Indígenas* .
- Organización Internacional del Trabajo. (18 de 07 de 2014). *Convenio 169 sobre Pueblos Indígenas y Tribales en Paises Independientes*. Obtenido de Convenio 169 sobre Pueblos Indígenas y Tribales en Paises Independientes: www.oit.org.pe
- Pérez, C. (2010). *Justicia Indígena* . Cuenca: Grafisum.
- Plan de Desarrollo y Ordenamiento Territorial de San Pablo de Iago*. (2012).
- Sánchez, J. (2007). *El Movimiento Indígena Ecuatoriano: La larga ruta de la comunidad al partido*. Quito: Albazul offset.
- Ströbele, J., Krainer, A., & Giebeler, C. (2010). *Construyendo Interculturalidad: Pueblos Indígenas, Educación y Políticas de Identidad en America Latina*. Frankfurt: Druckreif.
- Terán, P. (2012-2013). *Analisis de la cobertura educativa en la provincia de Imbabura*. Otavalo.
- Tibán , L. (2010). *Estado Intercultural Plurinacional y Derechos Colectivos en el Ecuador* . Quito: Pacheco.

- Torres, V. (1.993). *Interculturalidad y Educación Bilingue: Encuentros y desafíos*. Quito: Nina Comunicaciones.
- Trapnell, L., & Vigil, N. (Noviembre de 2.011). *Construyendo Nuestra Interculturalidad*. Obtenido de Apuntes críticos para la Formación Docente en EIB: www.interculturalidad.org
- UNCISPAL. (2.006). *Estatuto de la Union de Comunidades Indigenas de San Pablo de Lago "Uncispal"*.
- UNE. (septiembre de 2.007). Primer seminario internacional de educación de calidad con participación social. *Propuesta de educación para la emancipacion*. Ibarra, Imbabura, Ecuador : Quincenario Opción.
- UNESCO. (25 de 11 de 2.014). *Diversidad Cultural e Interculturalidad en Educación Superior: Experiencias en América Latina*. Obtenido de <http://www.flacsoandes.edu.ec/libros/digital/44756.pdf#page=269>
- Valiente Catter, T. (2.008). La educación intercultural bilingue en la encricijada global. *Alteridad*, 25.
- Walsh, C. (2.000). *Propuesta para el tratamiento de la inteculturalidad en la educación*. Lima, Peru.