

**FACULTAD LATINOAMERICANA
DE CIENCIAS SOCIALES**

FLACSO – ECUADOR

**PROGRAMA DE POLÍTICAS
PÚBLICAS Y GESTIÓN**

TESIS FINANCIADA POR EL FONDO DE SOLIDARIDAD

**“FACTORES QUE INTERVIENEN EN LA DECISIÓN DE LOS
INDÍGENAS AL ELEGIR LA EDUCACIÓN DE SUS HIJOS, EN LAS
COMUNIDADES: TOPO GRANDE Y PIAVA SAN PEDRO, DEL
CANTÓN COTACACHI, PROVINCIA DE IMBABURA”**

AUTOR DE TESIS: Dr. César Alfredo Laso Bonilla

DIRECTORA DE TESIS: Econ. Alizon Vásquez R.

MARZO 2004

QUITO – ECUADOR

INDICE GENERAL

Introducción.....	7
 Capítulo I	
Marco referencial.....	9
Experiencia de educación bilingüe.....	10
Contexto de la investigación.....	11
Problema de investigación.....	12
Metodología.....	14
 Capítulo II	
Estado del Arte.....	16
Teoría de las decisiones.....	17
Enfoque de las decisiones.....	18
Los valores y las emociones en la toma de decisiones.....	19
El entorno y su incidencia en la toma de decisiones.	21
Fallos en las decisiones.....	22
Elección racional.....	23
Condiciones para la elección racional.....	24
Críticas a la elección racional.....	27
Decisiones y Educación.....	30
Criterios de enrolamiento a la educación.....	30
Aspectos inherentes a la institución educativa.....	32
Aspectos extraescolares.....	33
Educación y capital humano.....	34
Calidad de la educación.....	36

Medición de la calidad.....	39
Instrumento de evaluación.....	40

Capítulo III

Contexto de la educación bilingüe.....	42
La Educación Bilingüe en el Ecuador.....	43
Análisis de la educación en el área rural.....	43
Experiencias previas al nacimiento de la educación bilingüe.....	46
Política lingüística desarrollada en el país.....	48
Principales innovaciones propuestas en el MOSEIB.....	48
Rol de las organizaciones indígenas frente a la EBI.....	50
Reacciones frente a la EBI.....	52
Primera década de educación bilingüe en el Ecuador.....	53
Contexto institucional de la educación intercultural bilingüe.....	53
Indicadores de avance de la educación bilingüe en el Ecuador.....	55
Estrategias de afianzamiento de la educación bilingüe.....	57
Calidad de la educación desde la perspectiva de la DINEIB.....	57
Monitoreo de la calidad de la EBI.....	58
Los Círculos de Reflexión Pedagógica.....	60
Instrumentos que requiere la estrategia.....	60
Medición de logros de aprendizaje en la EBI.	61

Capítulo IV

Estudio de caso.....	62
Ámbito de la investigación.....	63
Comunidades participantes.....	64
Descripción del modelo econométrico.....	66
Definiciones de las variables para el modelo.....	68
Especificación empírica.....	70
Metodología econométrica.....	72

Capítulo V

PRESENTACION DE RESULTADOS.....	75
Definiciones de las variables para el modelo.....	76
Resultados de la metodología cuantitativa.....	76
Variables del modelo econométrico.....	76
Resultados de las especificaciones.....	76
Primera y segunda especificación.....	76
Interpretación de los parámetros del modelo.....	77
Características de los padres.....	77
Características de los hogares.....	77
Oferta educativa.....	78
Ingreso del hogar.....	78
Costo directo de educación.....	78
Preferencias de los padres en la elección de la educación de sus hijos.....	78
Resultados de la metodología cualitativa.....	79
Conocimiento y posición frente al MOSEIB.....	79
Materiales que se utiliza en el aula.....	81
Falencias de la educación intercultural bilingüe.....	82
Preferencias en educación.....	83
Rendimiento en la educación intercultural bilingüe.....	85
Organización estudiantil en las escuelas hispanas de la ciudad.....	87
Conclusiones.....	90
Recomendaciones.....	95
Anexos.....	97
Bibliografía.....	105

CAPITULO III

CONTEXTO DE LA EDUCACIÓN INTERCULTURAL BILINGUE

3.1. LA EDUCACION BILINGÜE EN EL ECUADOR

3.1.1. Análisis de la educación en el sector rural

La principal razón para la instauración de la educación bilingüe en el país es la defectuosa práctica de la educación tradicional caracterizada según Martínez (1994) por la imposición de valores atentatorios contra la identidad de los indígenas. Desde una visión racista, se había fomentado la desvalorización de los principales elementos y prácticas sociales del pueblo indígena, promoviendo por el contrario un “blanqueamiento” de las manifestaciones culturales con graves consecuencias para el mantenimiento y promoción de su identidad.

Otro aspecto interviniente es la mala calidad de la educación caracterizada por ser inequitativa, excluyente, que atenta al mantenimiento y fortalecimiento de las tradicionales formas de expresión, de su cosmovisión. Ponce y otros, (2000: 05)¹⁰¹ describen las condiciones en que se desarrolla la educación en el sector indígena. Señala las deficiencias en la lecto- escritura, evidenciando un mayor déficit en el sector indígena, en especial el correspondiente a las mujeres.

Serrano (1998) señala que la educación se caracteriza por ser: ineficiente, ineficaz y no pertinente¹⁰².

Ineficiente, porque la mayor parte de quienes ingresan al sistema escolar no asisten, no aprueban el grado en el tiempo establecido, o no egresan de ella en el tiempo reglamentario. **Ineficacia**, porque quienes permanecen no adquieren los conocimientos que se suponen deberían adquirir, o no adquieren en la medida suficiente, esto es en la misma medida o profundidad en que reciben los estudiantes de la ciudad. **No pertinencia**, porque

¹⁰¹ Entre los pobres ecuatorianos, el analfabetismo es hoy en día casi dos veces el promedio nacional. (19% y 10% respectivamente). La proporción de las personas que no saben leer y escribir en el campo son tres veces mayor que en las ciudades (18% 5.% respectivamente) La mayor desventaja la encontramos entre la población indígena: El 31 % de la población indígena es analfabeta y el grupo de las mujeres indígenas ocupa el 42 % de la población que no sabe leer y escribir. En Ponce Juan, La educación Básica en el Ecuador: Problemas y Propuestas de Solución. SIISE 2000.

¹⁰² Serrano Ruiz Javier. Educación, Lenguas, Culturas. El papel del maestro en la educación intercultural bilingüe. OEI 1998.

lo que se aprende allí suele ser útil casi exclusivamente para avanzar dentro del propio sistema educativo¹⁰³. No logra que alumnos que asisten a ella durante un tiempo, que en la mayoría de los casos no alcanzan los cinco años, sean útiles a su sociedad como miembros de calidad, diferentes a la de quienes no pasaron por ella.

La ineficiencia e ineficacia del sistema se manifiestan en ausentismo, deserción o repetición, es posible explicar esta problemática desde varios enfoques. Uno de ellos, es la relación directa con la situación socio-económica de los pueblos indígenas, los cuales se debaten entre la pobreza y la miseria.

Desde este enfoque se asegura, “no se puede esperar mucho de una población desnutrida, carente de los más elementales servicios básicos”¹⁰⁴. Según Ponce (2000: 8) “la repitencia ocurre con mayor frecuencia entre los niños y niñas indígenas de las áreas rurales y de hogares de bajos ingresos. La tasa de repetición en el sector pobre es del 14.0%, frente a una tasa en el sector no pobre de apenas el 8.0%. Según la condición étnica, el 17.6 corresponde a la población indígena y el 10.1 a la no indígena. Además es muy común que los niños que repiten los primeros grados escolares, especialmente en los sectores pobres, abandonen la escuela antes de terminarla”¹⁰⁵. Ver más en Ponce (2002: 5 - 13)

Según Martínez (1996), la educación rural se desarrolla en condiciones de pobreza, indiferencia de los padres de familia, dependencia, insalubridad y otros. Describe a la escuela rural como: *“aquellas que tenían graves deficiencias en: infraestructura que atentaba a la dignidad humana, carencia de recursos didácticos, profesores formados para mantener relaciones de discriminación y dominación, programas de enseñanza pensados desde los sectores urbanos. Por otra parte, los niños eran objeto de*

¹⁰³ La pertinencia medida dentro del sistema de educación bilingüe es solo válida dentro del mismo sistema, no así, cuando los estudiantes deciden continuar sus estudios secundarios fuera de la comunidad. La evidencia indica que deben repetir el último año cursado en la educación rural.

¹⁰⁴ En Ponce 2000, el grado medio de escolaridad de las personas que viven en la pobreza es de 5 años, en tanto que para aquellas que están sobre la línea de la pobreza es de 8.5 años. La situación de la población indígena es similar a la del país hace 33 años.

¹⁰⁵ Ponce Juan. La educación básica en el Ecuador: Problemas y propuestas de solución. SIISE 2000

*inferiorización por profesores golondrinas que desconocían completamente el idioma y desvalorizaban la cultura indígena”.*¹⁰⁶

Desde la perspectiva de las organizaciones indígenas, el sistema educativo ecuatoriano desarrollado en el sector rural (indígena) adolece de fallas como las siguientes: (MOSEIB 1993, 9-10).

- Los maestros asignados a las comunidades indígenas desconoce la realidad multicultural del país, los planes y programas son únicos para los pueblos y nacionalidades indígenas, sin considerar las características sociales y culturales de los beneficiarios. Por tanto la educación ha estado orientada a promover su asimilación indiscriminada, lo que ha contribuido a limitar su desarrollo socio-cultural y económico. Este tipo de educación, además, ha fomentado la ruptura de la identidad de los pueblos indígenas, promoviendo el desarrollo de situaciones de racismo perjudiciales para el país.¹⁰⁷
- La práctica de métodos memorísticos y repetitivos, el material didáctico empleado y la misma organización de los establecimientos educativos han impedido el desarrollo de la creatividad y la participación de la población indígena en la vida nacional. A ello se suma que el currículo utilizado por la educación tradicional presenta limitaciones que dificultan y/o impiden cumplir con los objetivos y lograr las metas esperadas.
- Los sistemas de evaluación y promoción que se mantienen influyen también de manera negativa en la sociedad pues tienden a medir situaciones sin tener en cuenta lo que sucede en el campo. El parámetro de abandono escolar, por ejemplo, no pueden tener las mismas consideraciones que en la ciudad debido a las actividades productivas que debe realizar la familia dada la situación de pobreza en que se encuentra.

¹⁰⁶ En Martínez Rodrigo. La educación como identificación cultural y la experiencia de educación indígena en Cotopaxi. Ediciones Abya – Yala. 1994

¹⁰⁷ En Martínez Rodrigo. La educación como identificación cultural y la experiencia de educación indígena en Cotopaxi. Ediciones Abya – Yala. 1994.

- Lejos de afianzar el conocimiento legado por los mayores, la educación tradicional ha propiciado el dismantelamiento y la desvalorización de las prácticas sociales que los pueblos indígenas han logrado mantener a través de su historia.
- Con respecto a las regulaciones administrativas, se encuentra que existe una excesiva rigidez debido a la sobre valoración de las normas y a la menos-valoración de la persona. Esta situación impide el desarrollo personal en lo que se refiere a sus capacidades individuales como a la adquisición de conocimientos que le preparen para actuar con solvencia en el desarrollo de la comunidad en general.
- La presencia de la institución escolar en las comunidades representaba por lo general un elemento disociador por la ausencia de relación con las organizaciones locales. La participación de los padres está restringida a las tareas de pintura de los bienes de la escuela, cuotas y mingas de limpieza de la institución, casi nunca tienen un motivo para acercarse a la escuela.

En la práctica se observa que la institución escolar no ha hecho esfuerzos suficientes para mejorar las condiciones de los niños indígenas que tienen que competir con estudiantes de habla hispana, en un sistema que responde a situaciones por lo general ciudadinas. Bajo estas condiciones la gente aprende a desvalorizar su lengua nativa y a despreciar la cultura con la consiguiente pérdida de identidad y con el agravante de que el tipo de castellano que le sirve de modelo es por lo general causa de discriminación por la pobreza de vocabulario, el uso de palabras con significados socialmente erróneos y una sintaxis defectuosa¹⁰⁸.

3.1.2. Experiencias previas al nacimiento de la educación intercultural bilingüe.

La oficialización de la Educación Intercultural Bilingüe¹⁰⁹ en el Ecuador responde a un proceso de lucha de las organizaciones indígenas, por tanto constituye una construcción

¹⁰⁸ Se producen interferencias lingüísticas entre las vocales del idioma Kichwa (a, i, u) y las del idioma castellano (a, e, i, o, u), en la práctica el indígena no alcanza a distinguir cuando utilizar las vocales abiertas y cuando utilizar las vocales cerradas. No se sabe si se refiere a peña (ladera pronunciada) o piña (imaginario de fruta tropical)

¹⁰⁹ En adelante la denominaremos EBI.

social participativa que recoge las diferentes realidades y se basa en las experiencias de educación bilingüe desarrolladas desde la década del 40 por Dolores Cacuango¹¹⁰.

A partir de las primeras escuelas de Dolores Cacuango en Cayambe¹¹¹, se intensifica la educación para los indios. En unos casos con un interés evangelizador como el desarrollado por el Instituto Lingüístico de verano en el año 1952, cuya principal contribución al proceso de educación bilingüe son las investigaciones lingüísticas, la utilización de la lengua materna en la educación y formación de maestros indígenas. En otros casos el interés se centró en la “elaboración de planes y programas y material educativo para la primaria bilingüe”.¹¹²

Un paso importante en este proceso constituye la educación por radio que permite llegar a los sectores más alejados e incorporar al indígena en la capacitación y formación de los primeros cuadros de docentes para la educación bilingüe. Sistema desarrollado con el apoyo de Mons. Leonidas Proaño.¹¹³

En el año 1981 y 1985, se firman convenios orientados al desarrollo de proyectos de alfabetización Kichwa¹¹⁴ y de educación bilingüe P.EBI.¹¹⁵ La cobertura de las escuelas del P.EBI fueron inicialmente 8 provincias de la Serranía Ecuatoriana. El P.EBI es un referente importante para la implementación oficial de la EBI en el Ecuador.¹¹⁶

Las experiencias descritas alimentaron la idea de consolidar un sistema educativo que goce de autonomía, única posibilidad de atender las necesidades educativas de la población indígena en el país desde sus expectativas y requerimientos.

¹¹⁰ Mujer indígena de los páramos de Cayambe. Es la precursora de la EBI en el Ecuador, las primeras escuela donde se impartía educación bilingüe se desarrollaron en los páramos en condiciones infrahumanas y antipedagógicas por la falta de atención de las autoridades. Mas en: Raquel Rodas (crónicas de un sueño)

¹¹¹ Pueblo indígena asentado en las faldas del nevado del mismo nombre, se ubica al Norte de la ciudad de Quito, antes de Otavalo.

¹¹² Escuelas de Simiatug. 1970

¹¹³ Krainer Anita, Educación intercultural en el Ecuador. Ediciones Abya – Yala Primera edición 1996.

¹¹⁴ Convenio entre el MEC y la PUCE

¹¹⁵ Convenio realizado con el Gobierno de la República de Alemania

¹¹⁶ Krainer Anita, Educación intercultural en el Ecuador. Ediciones Abya – Yala Primera edición 1996

3.1.3. Política lingüística desarrollada en el país.

De la revisión bibliográfica se deduce que “el uso y manejo de los idiomas maternos en los países con población indígena siempre estuvo restringida a los espacios del hogar y la comunidad. Se llegó a prohibir a los indígenas ha hablar su idioma, obligándoles a comunicarse en la lengua dominante, el castellano.¹¹⁷ No es sino hasta mediados de la década de los 80 cuando surge la posibilidad de incorporar la lengua nativa en el proceso de enseñanza-aprendizaje. Serrano, (1998: 6) aclara que en la práctica existe una confusión entre el empleo de la lengua como medio de enseñanza o como objeto de estudio.

El reconocimiento de “los Derechos consagrados en la Constitución de la República, tales como el respeto a sus lenguas vernáculas, costumbres y tradiciones, no fueron reconocidos sino hasta 1988, aunque en la práctica, muchos son combatidos y transgredidos”¹¹⁸. Se constató que solo el *“reconocimiento del carácter multicultural del país no podía resolver las relaciones de poder que define el carácter de la explotación y de la opresión de las mismas etnias”*¹¹⁹.

Cambiar las relaciones de poder y el ejercicio de los derechos del indígena demandan un proceso de redefinición del rol de la educación y de las organizaciones indígenas en todos los niveles.

3.1.4. Principales innovaciones propuestas en el MOSEIB.

El MOSEIB, incorpora al currículo los conocimientos y prácticas socio-culturales que son en muchos casos de conocimiento exclusivo de los mayores de la comunidad. Las innovaciones recogen estas características y las ubican en el orden: administrativo, pedagógico y socio-organizativo.

¹¹⁷ Idem.

¹¹⁸ Yáñez Consuelo. La educación Indígena en el Ecuador. Ediciones: UPS. ICAM – Quito. (p: 73)

¹¹⁹ Krainer Anita. Educación intercultural en el Ecuador. Ediciones Abya – Yala Primera edición 1996

Una de las principales innovaciones de la EBI tiene relación con la flexibilización del sistema educativo, “los niveles están concebidos en atención al desarrollo y a las necesidades de los estudiantes, por lo que el aprendizaje se realizará sobre la base de unidades o módulos y áreas de conocimiento sin la necesidad de que existan medidores de tiempo inflexibles.”¹²⁰ El conocimiento se desarrolla de acuerdo a las capacidades y ritmo de aprendizaje del estudiante.

El MOSEIB plantea el desarrollo de las habilidades de lectura y escritura. Estas competencias le permitirán acceder con independencia y autonomía para el manejo de las guías de autoaprendizaje a fin de construir en el estudiante una actitud favorable hacia la autoformación, independientemente del sistema escolar. Para ello se prevé el manejo de módulos auto-instruccionales.

El modelo de educación bilingüe prioriza la formación para la vida, la persona es el centro del quehacer educativo, esta visión se evidencia en los contenidos a través de las áreas de estudio en los diferentes niveles. La revitalización individual y social es la máxima aspiración del sistema educativo bilingüe.

Autores como Arseñan (1945: 57)¹²¹ señala que “el bilingüismo agudiza el razonamiento del niño, amplía su horizonte intelectual y facilita la adquisición de una tercera y cuarta lengua. Los adversarios del bilingüismo afirman y temen efectos negativos, que se presentarían en forma de una confusión intelectual, un dominio deficiente de ambas lenguas y un desarraigo cultural”. Cummins (1979: 58) y Skutnabb-Kangas (1976), sostienen que “existe una relación entre niveles de bilingüismo y desarrollo cognitivo.

Del análisis realizado se puede determinar que el desarrollo del bilingüismo es una innovación importante para el niño y niña indígenas por la capacidad de aprender otra lengua. Una expectativa generalizada en las comunidades indígenas y que sin duda incide en la decisión que toman los padres es la oferta de la enseñanza del idioma inglés.

¹²⁰ En el Modelo del Sistema de educación bilingüe. 1993

¹²¹ Citado por Kuper Wolfgang. Pedagogía. Fundamentos de la educación bilingüe. Abya yala. 1993

3.2. ROL DE LAS ORGANIZACIONES INDÍGENAS FRENTE A LA EBI.

Las organizaciones indígenas conscientes de la problemática y deficiencias del sistema tradicional plantearon al estado un modelo educativo alternativo, cuyo desarrollo propicie la consolidación y el fortalecimiento de su autoestima. Este proceso visualiza una sociedad indígena que supere las prácticas segregacionistas y de explotación desde los sectores tradicionalmente opresores como la clase mestiza y la iglesia. La iglesia se caracterizó según señala Alfredo Espinosa (1979) por mantener la condición de sumisión y resignación del indio:

*... “los curas de pueblo están demasiado interesados en mantener al indígena bajo su tutela para que traten de levantar su espíritu y hacer de ellos seres aptos para el catecismo, resignados al castigo y el indio continuará creyendo que es un deber obedecer al blanco y resignarse con su suerte, buscando un consuelo en el alcohol”.*¹²²

Los pueblos indígenas amparados en la Constitución Política del Estado demandan del gobierno ecuatoriano el reconocimiento de sus Derechos Constitucionales¹²³. La CONAIE plantea la implementación de una educación centrada en su cosmovisión, que valore la capacidad de las lenguas indígenas para expresar todo tipo de conceptos sin la necesidad de recurrir al Castellano (MOSEIB, 1993: 2), se reclama “la incorporación la dimensión intercultural”,¹²⁴ una interculturalidad de doble vía.¹²⁵

Las organizaciones nacionales, a partir de los años 90 incorporan el tema educativo en sus planes de acción institucionales, estos planteamientos tiene serias limitaciones para operativizarse.¹²⁶ La propuesta de las principales organizaciones como la: FEINE,¹²⁷ la

¹²² Citado en: Consuelo Yáñez. La educación indígena en el Ecuador. Ediciones: UPS. ICAM – Quito.

¹²³ Art. 62, 68 y 84 de la Constitución de la República del Ecuador.

¹²⁴ Citado en: Consuelo Yáñez. La educación indígena en el Ecuador. Ediciones: UPS. ICAM – Quito.

¹²⁵ La nueva sociedad es posible construirla sobre la relación de las culturas, pero una relación de doble vía, de ida y vuelta. En el caso ecuatoriano, la cultura no indígena no tiene la mas mínima consideración y respeto por las manifestaciones culturales de los pueblos indígenas, en tanto que la cultura indígena sobre-valora lo mestizo y lo asume indiscriminadamente en perjuicio de sus propias formas culturales.

¹²⁶ En el caso de las organizaciones de segundo grado, la estructura no cuenta con personas con visión y capacidad para diseñar propuestas que conlleven el fortalecimiento de la EBI en su jurisdicción. Es común

CONAIE¹²⁸ y la FENOCIN¹²⁹ centran su atención en el imaginario de una sociedad justa, productiva e intercultural.

Del análisis de las concepciones que tienen las organizaciones nacionales se puede evidenciar un interés por la “liberación” para desterrar la dependencia y fortalecer la participación autónoma en el desarrollo social, económico, tecnológico y filosófico del país acorde con sus necesidades.

En síntesis, se puede decir que desde la FEINE, la educación tiene un componente formativo espiritual, lo importante es la construcción de la fe en el individuo a través de la palabra de Dios.

La CONAIE, plantea que la educación ha de estar dirigida a la estructuración de un Estado pluricultural, el enfoque político trata de la necesidad de preparar recurso humano para incursionar en la gestión técnica y administrativa del país.

La FENOCIN, plantea la necesidad de invertir en la gente, considera importante el capital humano, como la condición necesaria para mejorar las condiciones de vida¹³⁰ de la

que esta secretaría se la encargue a dirigentes con un mínimo de escolaridad y al final del día poco o nada se hace. Un caso patético es la UNORCAC en Cotacachi.

¹²⁷” la educación intercultural bilingüe debe ser liberadora para que contribuya a cambiar las condiciones de explotación, marginación y discriminación económica y cultural de los indígenas, con el fin de acabar con la dependencia cultural y económica del país y se pueda decidir en forma autónoma por desarrollo científico, tecnológico, filosófico y religioso propios, impulsando la práctica de la solidaridad como modelo de trabajo comunitario.....que no se refiera únicamente a sus costumbres sino al conjunto de sus características desarrollando programas de revalorización de la cultura con énfasis en la recuperación de su memoria histórica, la autoestima, su simbolismo, sus tradiciones y formas organizativas ancestrales”. Se añade que la FEINE por su naturaleza religiosa, plantea una educación basada en la fe cristiana, cuyo sustento ideológico del hecho educativo es la Biblia, único referente orientador para cultivar los valores más sublimes

¹²⁸ La educación intercultural bilingüe que responder a los planes nacionales del desarrollo económico, social y cultural, de la nueva sociedad intercultural. Un sistema que impulse una educación liberadora, crítica y reflexiva, donde el Estado –cumpla con la dotación de una educación gratuita- y programas dentro y fuera del país, con el fin de formar a los nuevos técnicos, científicos y profesionales indígenas que necesitará la Nación Plurinacional

¹²⁹ La educación es parte de lo que actualmente se conoce como capital humano. Una persona mientras mejor educada esté, tiene mejores oportunidades para defenderse en la vida, ser más creativo, más reflexivo y crítico. Las investigaciones señalan que todavía el analfabetismo es alto, que el promedio de educación en el campo no pasa de 2 o 3 años, que existen problemas de deserción escolar, pérdidas de año y que incluso estos problemas no se han resuelto en la educación bilingüe. En verdad, la educación que recibimos es de mala calidad, los profesores son mal pagados, el presupuesto estatal ha bajado y tampoco las organizaciones hemos hecho mucho por enfrentar decididamente este problema.

sociedad indígena y la posibilidad de la construcción creativa, crítica y reflexiva de la interculturalidad.

Sin embargo, en la práctica se evidencia que la desvalorización de la educación bilingüe nace en el seno mismo de la dirigencia.¹³¹ Esta actitud ha llevado a que ciertos dirigentes valoren nada más en el discurso, se confirma así que no toda formación (capital humano) conlleva una racionalidad hacia los suyos. Jaramillo (1983) señala que “el espíritu de raza es insignificante y débil, basta la menor influencia para que ella se pierda. En efecto, cuando un indio levanta su nivel social, es el peor verdugo de los suyos”¹³². Por lo tanto, el reto de la educación bilingüe es la formación de capital humano con un profundo sentido de pertenencia, de servicio, de valoración a su identidad.

3.3. REACCIONES FRENTE A LA EDUCACIÓN INTERCULTURAL BILINGÜE

El sector que más vio afectado su status¹³³ y sus intereses¹³⁴ fueron los docentes.¹³⁵ Las manifestaciones de rechazo en algunas provincias, amparadas en los dirigentes de la UNE llegaron hasta la realización de asambleas para decidir la pertinencia o no de la EBI,¹³⁶ estableciéndose resoluciones en muchos casos con el respaldo de las mismas comunidades indígenas.¹³⁷ Esta actitud no hace más que demostrar que sobre el velo de la ignorancia la influencia de los docentes es determinante.

¹³⁰ Alvarado. Pio Jaramillo, el documento referido a la educación rural, describe que según “la mentalidad del gamonal, instruir al indio es lo primero, pues su ignorancia es motivo de su miseria económica, moral y física.

¹³¹ Los hijos de los dirigentes en la mayoría de los casos no estudian en el sistema de educación bilingüe, prefieren la educación pública o privada de la ciudad. Cosa similar sucede con los hijos de docentes que trabajan en la educación bilingüe.

¹³² Artículo de Pio Jaramillo Alvarado, presentado en Yáñez Consuelo. ICAM / Quito.

¹³³ Existe el convencimiento que el ejercicio en el sistema bilingüe conlleva un menor prestigio. El reconocimiento de la tarea educativa tiene más peso y valor si es parte de la docencia hispana. Todo docente aspira trasladarse a un establecimiento de la ciudad o de la jurisdicción hispana donde se asume un ambiente con un status superior.

¹³⁴ La máxima aspiración del docente hispano es ubicarse al final en un establecimiento de la ciudad, esta aspiración se limita al pertenecer a la jurisdicción bilingüe dadas las limitaciones de partidas.

¹³⁵ Son aquellos docentes que al delimitarse la jurisdicción bilingüe se encontraban laborando en el sector rural en comunidades con población indígena.

¹³⁶ Por ejemplo se aducía: que van a poder enseñar los bachilleres de la comunidad, si para uno que ha estudiado muchos años es difícil.

¹³⁷ Participaron comunidades que previamente habían sido desinformados de los verdaderos propósitos de la EBI, muchas de estas comunidades lograron el traspaso a la jurisdicción hispana.

El impacto de estos planteamientos fue mucho más grave en las comunidades indígenas, muchos funcionarios fueron vejados y en algunos casos retenidos.¹³⁸

Un aspecto que no tiene asidero racional en el pensamiento indígena es la utilización del idioma Kichwa en el proceso de inter-aprendizaje en los primeros niveles principalmente,¹³⁹ a pesar de que existe evidencia de resultados exitosos.¹⁴⁰ En pocos casos, la presencia de la organización ha permitido consolidar la aplicación de la EBI a través de un trabajo coordinado con las organizaciones comunitarias.

3.4. PRIMERA DÉCADA DE LA EDUCACIÓN BILINGÜE

En los temas anteriores se explicó el proceso de estructuración de la educación bilingüe. En adelante, se describe el modelo del sistema de educación bilingüe (MOSEIB), para el efecto se aborda el contexto institucional de la jurisdicción, las innovaciones pedagógicas, las reacciones de los docentes y comunidad en general frente al MOSEIB.

3.4.1. Contexto institucional de la educación intercultural bilingüe.

La estructura del sistema de educación intercultural bilingüe comprende la Dirección Nacional (DINEIB)¹⁴¹ y las Direcciones Provinciales de Educación Intercultural Bilingüe (DIPEIBs) en 17 provincias donde existe población indígena.

Con la legalización y oficialización de la DINEIB y las DIPEIBs los esfuerzos se concentraron en la delimitación de la jurisdicción (antes fue con todo indios, hoy, con todo

¹³⁸ Secuestro suscitado contra el equipo de la Dirección Provincial de Imbabura en la comunidad de Zuleta, cantón Ibarra, provincia de Imbabura, actitud promovida por los docentes hispanos de la localidad. Finalmente la administración realizó el traspaso de la institución a la Dirección hispana.

¹³⁹ La Hna. Inés Ochoa es testimonio de resultados satisfactorios en la lecto-escritura al haber conseguido que los niños de su comunidad (Federación de Comunas FCUNAE, 1976 Amazonia) aprendan a leer y escribir tanto en Kichwa como en Castellano, aunque esto dio lugar a que el Director de Educación le solicitara la renuncia porque no se estaba cumpliendo supuestamente con la Ley. (Martínez, 1994)

¹⁴⁰ Los dirigentes llevan un registro del cumplimiento de la puntualidad de los docentes al CEC y en algunos casos han tomado medidas por su propia cuenta tendientes a mejorar un aspecto fundamental de la administración institucional, la puntualidad en el horario de trabajo y la garantía de una buena enseñanza, que por lo menos sea igual a la de la ciudad.

¹⁴¹ Mediante Decreto Ejecutivo del 15 de noviembre de 1988 se reforma el Reglamento General a la Ley de Educación y se institucionaliza la educación intercultural bilingüe con la creación de la Dirección Nacional de Educación Intercultural Bilingüe (DINEIB) con funciones y atribuciones propias.

profesores¹⁴² y más tarde en la estructuración de los cuadros: Administrativo, Técnico y Financiero de la Dirección Nacional de Educación Intercultural Bilingüe (DINEIB) y las Direcciones Provinciales de Educación Intercultural Bilingüe (DIPEIBs) en 16 provincias del país.

En el año escolar 1989-1990¹⁴³, se inicia la implementación de la educación intercultural bilingüe en el nivel pre-primario en 4 de las 21 provincias.¹⁴⁴ En el nivel se matriculan 525 alumnos que son atendidos por 27 profesores en igual número de establecimientos¹⁴⁵. De los 27 profesores, 26 trabajan con nombramiento y apenas 1 por contrato.

En este año, en el nivel primario se imparte educación bilingüe en 11 de las 21 provincias. Para entonces, la población estudiantil nacional fue de 1.843.519 alumnos matriculados¹⁴⁶, de los cuales, el 2.1% (38.722) pertenecen a la jurisdicción bilingüe. Esta población es atendida por 2157 maestros ubicados en 899 planteles educativos,¹⁴⁷ de los cuales 1667 pertenecen al nivel primario.¹⁴⁸ Ver anexo No. 2.

Un dato importante de la promoción estudiantil es que los índices mejoran en la medida que se avanza a los niveles superiores. Así, del 85.1 % que existe en primer grado, en sexto nivel el grado de promoción logra el 93.8 %¹⁴⁹. La deserción igualmente se presenta más alta en los primeros grados. No así, cuando se toma el indicador de promoción, la estadística tiende a variar según las provincias. Ver Anuario Estadístico de la Dirección Nacional de Educación Bilingüe” DINEIB 1998.

¹⁴² Testimonio común de los docentes hispanos que conciben una revancha de los indígenas relacionando las transacciones entre hacendados en tiempos de los huasipungueros, cuando las haciendas eran cotizadas con las familias que vivían en ese territorio. De la misma manera las escuelas asentadas en las comunidades pasaron a pertenecer a la jurisdicción bilingüe con todo el recurso humano que hacen la institución educativa. Se reclama el hecho de no haberles consultado su predisposición a trabajar en la educación bilingüe, nos tomaron como en las haciendas. “con indio y todo se afirma”.

¹⁴³ Año de arranque del proceso de educación bilingüe en el Ecuador

¹⁴⁴ Se inicia en: Chimborazo, Napo, Morona y Pichincha.

¹⁴⁵ La reducida cobertura en el primer año de la administración bilingüe se debe entre otras cosas a la necesidad de delimitar la jurisdicción e incorporar a la comunidad educativa a los lineamientos diseñados para la operativización de la educación indígena en ese momento. De hecho, el rechazo de ciertos sectores dificultó la total cobertura en algunos casos debido a la falta de decisión política de ciertos dirigentes.

¹⁴⁶ Anuario Estadístico DINEIB 1998

¹⁴⁷ Idem. (p: 13)

¹⁴⁸ La diferencia corresponde al personal que labora dentro de la jurisdicción bilingüe sin nombramiento, en calidad de bonificados y contrato

¹⁴⁹ Anuario Estadístico. DINEIB. 1998 p: 12.

De los 38.722 estudiantes matriculados, el 89.25% son promovidos al grado inmediato superior. Los alumnos no promovidos llegan al 6.5% (2525) y los que abandonan los estudios antes de finalizar el año escolar alcanza el 4.3% (1672). A.E. DINEIB (1998, p: 10-12)

Las provincias con mayores tasas de matrícula son Chimborazo con el 45.3% (17.523), Morona Santiago con el 13% (5034) el 10.1% corresponde a Pichincha (3927).

Del análisis de la eficiencia educativa en este periodo tenemos que en Azuay no existe desperdicio escolar dado que todos son promovidos. Morona Santiago y Bolívar presentan un excelente índice de promoción, le sigue Bolívar y Pichincha. Por el contrario, es preocupante el índice de no promovidos que encontramos en las provincias de Sucumbios con el 19.1%, el más alto de todos, Cotopaxi con el 10.8% y Esmeraldas con el 8.8%.

3.4.2. Indicadores de avance de la educación bilingüe en el Ecuador

Al cabo de la primera década, se evidencian cambios importantes en la demanda educativa, los índices de matrícula, docentes e infraestructura presentan un crecimiento importante. Para el caso se analiza la estadística del año 2000- 2001. Ver anexo No. 3.

En este periodo escolar la población estudiantil es: 3.112.709 estudiantes, de los cuales el 97.0% (3.019.661) corresponde a la jurisdicción hispana y el 2.9% (93.048) corresponde a la jurisdicción bilingüe. El cuerpo docente creció en un 279.4% (6028). Para este periodo se imparte educación bilingüe en 17 provincias del país, esto es 6 provincias más que en el periodo: 1989 - 1990.

En esta primera década la matrícula en la jurisdicción bilingüe experimentó una tasa de crecimiento del 108.5% (42001 estudiantes). La tasa de crecimiento de la infraestructura escolar fue de 54.6% (1082 establecimientos). El personal que labora en la jurisdicción bilingüe creció en un 261.6% (4361 docentes).

Las provincias con mayores tasas de crecimiento en la matrícula con respecto al año 1989 – 1990 son: Orellana con el 975.1% (4183 estudiantes), Sucumbios con el 136.8% (1860 estudiantes), Bolívar con el 134.1% (2499). Por el contrario, Loja y Morona Santiago muestran un decrecimiento en la matrícula. En el caso de Loja la matrícula bajó en 2.3% y en Morona Santiago bajó en 37.5%. Las nuevas provincias que se incorporaron al sistema bilingüe aportan con 24.756 estudiantes, lo que equivale al 30.75 de la matrícula.

En el ámbito administrativo, cabe indicar que la mayoría de los funcionarios de la planta nacional y provinciales son de procedencia indígena representantes de las diferentes organizaciones nacionales y provinciales. El grupo de técnicos docentes que no son indígenas, se incorporan al sistema previo el cumplimiento del requisito del bilingüismo, según las especificaciones de la lengua materna de las diferentes nacionalidades.

Los docentes hispanohablantes que laboran hoy en el magisterio bilingüe son profesores egresados de los Institutos Pedagógicos de administración hispana, se incorporaron a la jurisdicción bilingüe junto con el traspaso de las escuelas. Dada su formación pedagógica en el sistema hispano, este recurso humano tiene otra visión de la educación, diferente a la propuesta por las organizaciones indígenas.

La experiencia en los primeros años de la administración bilingüe, caracterizada por la falta de compromiso y ética profesional de los docentes hispanos, indujo a que el Doctor Luis Montaluisa¹⁵⁰ en su administración y bajo la premisa de que es mucho más viable trabajar con bachilleres Kichwa hablantes antes que con un licenciado o un doctor en pedagogía que desconozca la realidad de la comunidad, que sea monolingüe y no tenga compromiso con la causa indígena, implementó la política de incorporar al magisterio bilingüe bachilleres indígenas, sin la debida formación pedagógica.¹⁵¹

¹⁵⁰ Luis Montaluisa, es el mentalizador y autor del Currículo (MOSEIB) para el sistema de educación bilingüe, una propuesta macro vigente desde el año 1993. En su administración propició el enrolamiento de bachilleres y dirigentes indígenas de trayectoria al sistema de Educación Bilingüe.

¹⁵¹ La concepción del común ciudadano indígena en la comunidad es que para ser profesor hay que estudiar en las universidades o en otro lugar, pero que es mucho más preparado que las personas que salen del colegio. De ahí que al responsabilizarse a un mismo indígena con título de bachiller, decae la imagen y credibilidad de la educación que se ofrece el Centro Educativo Comunitario. A ello se suma un prejuicio de tipo cultural, "qué va a poder enseñar como mishu de la ciudad".

Para superar este déficit, (pedagógico) la administración bilingüe debió desarrollar planes de profesionalización a través de los Institutos Pedagógicos Interculturales Bilingües (IPIBs), las universidades del país, para garantizar que este grupo de bachilleres tenga un buen desempeño en el ejercicio docente, hecho que demoró algunos años y que por supuesto tiene aún en la actualidad repercusiones en la calidad de la educación.

Un aspecto que permite la participación de los actores sociales en la administración de la EBI es la autonomía administrativa y la condición de política de Estado. La nominación de las autoridades nacional y provinciales se la realiza a través del Consejo Educativo integrado por representantes de las organizaciones en sus respectivas jurisdicciones. Esta selección se basa en un Reglamento Especial.

3.4.3. Estrategias de afianzamiento de la educación bilingüe.¹⁵²

3.4.3.1. Calidad de la educación desde la perspectiva de la DINEIB

La propuesta diseñada desde la DINEIB para el sistema bilingüe inicia indicando la no pertinencia de los conceptos de calidad manejados por el sistema hispano. Se afirma que la propuesta hispana ha privilegiado el enfoque pragmático de calidad centrado en la medición de destrezas en Lenguaje y Matemáticas carente de un marco de referencia integrador. Entre las distorsiones (eficientistas) detectadas por el equipo de supervisión de la DINEIB tenemos:

- Limitación de la propuesta al ámbito de las destrezas intelectivas, bajo un enfoque racionalista, dejando de lado las inteligencias múltiples e inteligencia emocional.
- Una obsesiva atención por la medición de aprendizajes, sin considerar los procesos.
- Aplicación de una concepción meritocrática y elitista de la educación a tono con la naturaleza competitiva del modelo económico neoliberal imperante.¹⁵³

¹⁵² La DINEIB en convenio con UNICEF y GTZ desarrolla en el año 2000 una propuesta de monitoreo para mejorar la calidad del sistema de educación básica bilingüe en el Ecuador, la cual se transcribe.

¹⁵³ Según este enfoque, los inteligentes son los preparados para tener éxito en las relaciones productivas y de competitividad, en rezago de las necesidades desde los pueblos indígenas: solidaridad, equilibrio emocional para la construcción de un proyecto sostenible y sustentable.

- Valoración del aprendizaje desde una única visión de calidad sin considerara las diferencias entre educación fiscal y particular; hispana y bilingüe.
- Soslaya de plano la existencia de la diversidad cultural, al establecer parámetros estandarizados y homogenizantes de medición, desconociendo los saberes originarios que en estos campos persisten en los contextos multiculturales y multilingües del Ecuador y de la región.

En síntesis se puede decir que desde la DINEIB, la calidad de la educación abarca un campo mucho más amplio, comprende otras inteligencias, su realidad e interrelaciones dentro del contexto comunitario que permiten un mayor desarrollo del aprendizaje en términos básicamente de la pertinencia.

3.4.3.2. Monitoreo de la calidad

La concepción de la calidad de la educación en la EBI se sustenta en una visión holística¹⁵⁴ de la educación. Para el caso se plantea:

- a) La calidad no solo se mide por determinadas destrezas, sino por el alcance de finalidades. (mide la funcionalidad o disfuncionalidad de los procesos y resultados pedagógicos)
- b) La calidad debe en este caso tomar como criterio la interculturalidad en tanto aspiración ética de la educación bilingüe.

Se plantea la necesidad de aplicación metodológica del principio “selectividad mediada por el sentido” en la determinación de estándares de calidad tanto en lo referente a la parte curricular, pedagógica, como en la gestión y a administración del sistema. Se hace énfasis en el componente ético de la propuesta. (MOSEIB)

¹⁵⁴ Holística en el sentido amplio del acceso al conocimiento, los aprendizajes son el resultado de la incidencia de varios factores interactuantes. lo que le da el carácter integral y supera la medición cognitiva como hecho único, aislado.

Este diseño operativo de la calidad de la educación delimita la compleja realidad del campo a tres aspectos correlacionados que deben ser monitoreados y mejorados en términos de calidad.

a) Componente curricular – pedagógico.

La propuesta señala que la concepción curricular y pedagógica es determinante a la hora de definir estándares por cuanto los procesos pedagógicos concretos dependen de la calidad de los resultados de aprendizaje. Con ello se está enfatizando en que la calidad de la educación se mide en la capacidad del sistema de generar aprendizajes significativos y relevantes.¹⁵⁵

b) Componente Administrativo - Institucional

El equipo de la DINEIB hace referencia a la gestión desarrollada en los contextos institucionales del CEC y de las REDES R-CECIBs. Nuevamente el principio de “selectividad medida por el sentido” define los criterios sobre los cuales tomar decisiones para establecer los indicadores que orienten la medición de la calidad de la gestión administrativa institucional.

b) Componente de Gestión Comunitaria

La participación comunitaria es consustancial a la EBI, y por tanto factor de calidad. Esta permitirá valorar el aporte desde el hogar y la comunidad en los resultados alcanzados en el CEC. La descentralización del sistema bilingüe es el espacio en el cual es posible la construcción de un sistema integral de calidad de la educación, contextualizado en la gestión comunitaria. (Redes CECIBs)¹⁵⁶

¹⁵⁵ El aprendizaje es significativo en la medida en que es funcional (pertinente) es decir que atiende las necesidades de básicas de aprendizaje y de desarrollo integral del niño, o sea competencias cognitivas, procedimentales y actitudinales. La relevancia tiene que ver con los referentes socio-culturales que identifican la interculturalidad.

¹⁵⁶ En la organización de RED será posible monitorear la calidad de los procesos y resultados de la autogestión, en términos de los aprendizajes sociales.

3.4.3.3. Los Círculos de Reflexión Pedagógica

Los círculos de reflexión pedagógica¹⁵⁷ nacen como una estrategia de descentralización expresada en la Constitución de la República en el Art. 68. Está conformada por un grupo de docentes de los CECs aledaños o de una Red R-CECIB que con la facilitación de un supervisor interactúan mediante conversaciones que tienen que ver con los problemas concretos de su trabajo, es decir con la problemática pedagógica cotidiana que enfrentan en la tarea educativa en los CECs.

El mecanismo para lograr una evaluación integral, planteada desde la DINEIB es el dialogo, la conversación y la reflexión, estas propician la construcción de un ambiente favorable para la autocrítica y la toma de decisiones para mejorar la calidad educativa y los aprendizajes de niños y niñas. También fortalece el desarrollo humano y actitudinal de los actores sociales involucrados.

3.4.3.4. Instrumentos que requiere la estrategia

De los instrumentos diseñados se enuncia dos de ellos, estas son las guías de observación de los procesos de aula y las pruebas para evaluar logros de aprendizaje en la educación básica intercultural bilingüe.

A. Guía de observación

La valoración de la calidad de la educación hay que hacerla sobre aspectos observables dentro del aula en un sentido holístico. Especial atención merece la observación del uso del tiempo en el aula, así como el desarrollo didáctico de las áreas curriculares.

¹⁵⁷ El círculo de reflexión constituye un verdadero grupo de personas interrelacionado por objetivos comunes y por la necesidad de innovar y plasmar en el aula un proceso pedagógico verdaderamente intercultural y bilingüe. Los CRP se conformarán en tres niveles diferentes: a) formado por los asesores pedagógicos responsables de las diferentes redes. B) Corresponde a los docentes de las R_CECIBs y c) Integran los docentes de los CECIBs Completos, pluridocentes y unidocentes. además, representantes de los padres de familia, comunidad, organizaciones indígenas locales, organismos nacionales o internacionales de la región y líderes estudiantiles.

B. Medición de logros de aprendizaje en la EBI.

Para llegar a una valoración aproximada de la calidad de la educación bilingüe, el equipo de la supervisión define ciertos criterios de medición del aprendizaje que comprende a su vez dos pasos:

1. El primer paso consiste en determinar los aprendizajes mínimos, en términos de “saber hacer”. Son resultados que se espera de los estudiantes al finalizar el 3er, 6to, y 9no nivel del MOSEIB en las diferentes áreas curriculares. Se prevé arrancar con Lenguaje y Matemática. Al parecer se utiliza criterios similares a los propuestos en el Programa de medición de logros Académicos y el Sistema de Medición de logros APRENDO.
2. Elaboración y aplicación de pruebas por parte de maestros de aula y especialistas, que permitan monitorear en los CECs en que medida esos aprendizajes consignados como mínimos al término de 3ro, 6to y 9no nivel se están alcanzando.

De igual manera, se ha reflexionado en la necesidad de reorientar el rol de la supervisión.¹⁵⁸ Este nuevo rol está orientado hacia el acompañamiento pedagógico, factor determinante en los propósitos de mejorar la calidad de la educación.

La propuesta de la DINEIB se encuentra en la etapa de diseño, se requerirá un proceso de validación del instrumento con la participación de los diferentes actores a que hace referencia el MOSEIB, para su posterior aplicación en la jurisdicción. Una preocupación personal tiene que ver con el criterio expuesto en la propuesta: “saber hacer”¹⁵⁹ que habrá que analizar.

¹⁵⁸ Se plantea mejorar los roles tradicionales del control administrativo y fiscalizador del trabajo docente que ha tenido la supervisión, por considerarlos discordantes con las finalidades de nuestra propuesta de educación intercultural para una sociedad intercultural.

¹⁵⁹ Saber hacer, expresión con sentido de destreza a la que se cuestiona desde la misma administración bilingüe y desde otros sectores.

CAPITULO IV

ESTUDIO DE CASO

La presente investigación trata de ubicar el criterio de los padres de familia, los docentes y dirigentes de las comunidades involucradas y contrastarla al rededor de la teoría de las decisiones. Para este caso es necesario establecer la racionalidad de las preferencias que manifiestan los padres de familia sobre la educación de sus hijos en los establecimientos de la jurisdicción hispana, a pesar de contar en sus comunidades con la oferta educativa de la jurisdicción bilingüe. El ámbito de la investigación son las comunidades indígenas, que como ya se indicó anteriormente tienen características similares en los aspectos socio-cultural y de organización escolar.

4.1. ÁMBITO DE LA INVESTIGACIÓN

La presente investigación se realiza en la ciudad de Cotacachi específicamente en las comunidades de Topo Grande, Anrabí y Piava San Pedro. Para un mejor posicionamiento del lector me permito contextualizar el ámbito de la investigación.

Cotacachi está ubicada en la provincia de Imbabura, al Norte de la ciudad de Quito, y al sur-occidente de la provincia. Sus límites son: Al Norte, el cantón Urcuquí, al Sur, el cantón Otavalo y la Provincia de Pichincha, al Este, el cantón Antonio Ante y al Oeste, las provincias de Esmeraldas y Pichincha.¹⁶⁰

Cotacachi comprende tres zonas claramente diferenciadas por sus características topográficas y climáticas¹⁶¹. La zona Andina¹⁶² ubicada en parte alta del volcán Cotacachi, la zona sub-tropical¹⁶³ conocida como Intag, ubicada entre la Cordillera de los Andes y las provincias de Esmeraldas y Pichincha y la zona urbana.

La población está distribuida de la siguiente forma: El sector rural 29.893 habitantes, la población urbana 7.361 personas, lo que da un total de 37.254¹⁶⁴ personas. De esta población, el 16.0% se identifica como indígena, 2% como negra, 4% como blanca, y el

¹⁶⁰ Bácsz y Otros, Cotacachi, Capitales comunitarios y propuestas de desarrollo local. Ediciones Abya – Yala. 1999

¹⁶¹ Asamblea de Unidad Cantonal, Comité Intersectorial de Salud. SDS-CIS. 2002-2006

¹⁶² Zona alta compuesta por las comunidades indígenas

¹⁶³ Zona con temperaturas que oscilan entre los 25 y 35 grados centígrados.

¹⁶⁴ Asamblea de Unidad Cantonal, Comité Intersectorial de Salud. SDS-CIS. 2002-2006

77% como mestiza.¹⁶⁵ En cuanto al idioma que habla la población de Cotacachi tenemos que el 12.6% habla Kichwa, el 69.9% habla Castellano, y el 17.3% habla Kichwa y Español y otros 0.1%¹⁶⁶

4.1.1. Comunidades participantes

Las comunidades Topo Grande y Piava San Pedro pertenecen a la jurisdicción bilingüe, por tanto su práctica pedagógica responden a los lineamientos que establece el Modelo del Sistema de Educación Intercultural Bilingüe (MOSEIB). La comunidad Anrabí es de administración hispana y el modelo educativo que se aplica responde a la Reforma Curricular Consensuada de 1996.

4.1.2. Características comunitarias

Las comunidades participantes en la investigación están conformadas por una población eminentemente indígena, con similares manifestaciones socio-culturales y lingüísticas. Los CECIBs son de tipo pluridocente (3 docentes)¹⁶⁷, cuentan con una excelente infraestructura donada por la Fundación “Ayuda en Acción” y disponen de los indispensables servicios básicos como son: luz, agua entubada, baterías sanitarias. Todas son beneficiarias del programa de alimentación escolar, alimentos que son preparados por los padres, cuya dotación ocasiona en muchos casos retraso en el horario de trabajo académico¹⁶⁸. Además cuentan con equipo de computación que está destinado para uso exclusivo del director del CECIB.

¹⁶⁵ USAID. Descentralización, Democracia, Desarrollo. Características socio-económicas del cantón Cotacachi, 2003

¹⁶⁶ En investigación sobre la situación de la salud en Cotacachi. CEPAR - 1998

¹⁶⁷ Uno de ellos es profesor practicante destinado desde el IPED Alfredo Pérez guerrero de San Pablo-Otavalo.

¹⁶⁸ El desayuno escolar se sirve a las 8:00 de la mañana y el inicio de las clases rebasa en muchos casos hasta las 8:30. (Topo Grande).

La población estudiantil de los CECIBs es indígena con diferentes grados de bilingüismo. Sin embargo, comprenden el castellano aunque con alguna limitación por su limitado léxico.¹⁶⁹

El CECIB Felipe Borja de la comunidad de Piava San Pedro forma parte de la RED R-CECIB¹⁷⁰ a partir del año 2000. A diferencia de los casos anteriores cuenta con un profesor indígena bilingüe formado para el sistema de la EBI.

Los estudiantes en este CECIB evidencian un manejo excelente del castellano en todos los ámbitos y circunstancias del CEC. No utilizan el Kichwa para comunicarse aunque se puede apreciar que comprenden con facilidad. En este caso particular, el Kichwa es un área de estudio.

Los docentes del CEC Felipe Borja muestran una total apertura a la participación de los padres de familia y miembros del cabildo. La presidenta del cabildo¹⁷¹ participa directamente en las acciones de la comunidad, lo que garantiza un acercamiento hacia la problemática del contexto comunitario.

A diferencia de las anteriores, la escuela Miguel de Cervantes pertenece a la administración hispana y cuenta con las mismas características que los CECIB de la jurisdicción bilingüe. En este caso, el 68% de los estudiantes provienen de la comunidad Topo Grande.

¹⁶⁹ Soraya N. A pesar de haber mantenido una posición de rechazo al MOSEIB y su administración manifiesta: "no se puede avanzar (en el aspecto académico) puesto que los niños no entienden lo que se les comunica en Castellano. El limitado manejo del castellano limita alcanzar mejores rendimientos.

¹⁷⁰ Conjunto de CECIBs que gozan de autonomía administrativa y pedagógica. Lo que ha posibilitado la atención con materiales y equipo al CECIB. Por ejemplo: (audio – visuales)

¹⁷¹ Juana Cacuango manifiesta que los docentes trabajan responsablemente.

4.2. DESCRIPCIÓN DEL MODELO ECONOMETRICO

4.2.1. Revisión Teórica

En los últimos cincuenta años, la educación ha revalidado su papel en la vida económica de los países debido principalmente a la Teoría del Capital Humano Becker (1964). Según Ponce (2003: 91), existe consenso de que mayores niveles educacionales tienen un impacto positivo sobre el desarrollo humano y consecuentemente sobre el crecimiento económico. Recientes investigaciones destacan igualmente la mayor importancia en la utilidad, que se deriva de la educación. Siguiendo a Barr (1998), tenemos:

$$E_i = E(P_i, U_i)$$

donde, E_i es la educación del i -ésimo individuo i ; P_i es la producción del i -ésimo individuo; y U_i es la utilidad del i -ésimo individuo.¹⁷²

El incremento de la productividad individual derivada de la educación está representada en P_i , siendo necesario señalar que, dado que, la aprehensión de conocimientos y destrezas son el resultado de un complejo proceso, individual; los beneficios derivados en términos de producción, también son diferentes entre los individuos.

Los beneficios individuales no económicos (subjetivos) de la educación se encuentran en U_i , tales como el disfrute de aprender o el desarrollo de habilidades, el reconocimiento de sus patrones culturales, entre otras.

Tratar a la educación como un gasto o una inversión es válido dependiendo del enfoque que se asuma, lo que demuestra su complejidad a la hora de tomar posiciones. Por consiguiente, las decisiones de escolaridad son igualmente complejas.

Estas decisiones estarían ligadas inicialmente a los componentes de la ecuación anterior, pero acorde con la literatura es necesario tomar en cuenta además aspectos tales como: los costos de educarse (directos y de oportunidad); resultados esperados (académicos,

¹⁷² donde $i= 1,2,3,\dots,n$

económicos, e incluso en valores y civismo); y los antecedentes familiares, que para nuestro caso incluye condiciones socioeconómicas del hogar, origen étnico y criterios ya asumidos sobre la calidad de la oferta¹⁷³.

Durante los primeros años de vida, son los padres quienes toman las decisiones sobre la escolaridad. Asumimos que estos tienen patrones particulares que determinan el tipo de educación escogida y que el factor de mayor incidencia son los antecedentes familiares.

Formalizando estas nociones presento una adaptación de los trabajos de Gertler and Van Der Gaag (1988), Gertler y Glewwe (1992). Estos trabajos establecen una estructura analítica a fin de determinar los factores que inciden en la asistencia escolar y la voluntad de pago en países en desarrollo.

Se asume que cada hogar tiene una función de utilidad no observada, y que es la maximización de esta función el mecanismo de decisión del tipo de establecimiento. Esta función está dada por:

$$U_i = U(b_i, c_{i1})$$

donde, b_i son los beneficios asociados con la educación, y c_i es el consumo del hogar i si el niño asiste a la escuela (señalado con 1).

Los hogares tiene un costo directo y de oportunidad de enviar a sus hijos a la escuela, por lo que su presupuesto restringido estaría dado por:

$$y_i = c_{i1} + p_i$$

donde y_i es el ingreso del hogar i , y p_i representa el costo total de enviar a sus hijos a la escuela.

Para el caso en que se decide que el niño no vaya a la escuela, tenemos:

¹⁷³ Se refiere a las características de la escuela y del Centro Educativo Comunitario

$$U_i = U(c_{i1})$$

Por lo que el presupuesto restringido del hogar estaría destinado únicamente al consumo, es decir:

$$y_i = c_{i0}$$

Dadas estas opciones los hogares escogerán la opción que maximice su utilidad, cuya solución sería:

$$U_i^* = \max(U_{i1}, U_{i0})$$

donde U_i^* es la máxima utilidad.

Posteriormente, la asistencia escolar podría estar definida como una variable dicotómica que sería igual a 1 si asiste, y 0 si no asiste. La condición necesaria para que un niño o niña asista (dummy=1) es que $U_{i1} > U_{i0}$.

El propósito de esta parte de la investigación es explicar la decisión de los hogares que maximice su utilidad entre la opción de matricular a sus hijos en la educación bilingüe por sobre la opción de la educación hispana. Aunque la literatura señalada, a la que he hecho referencia, utiliza estimaciones de demanda del servicio con modelos logit o probit. En este caso no se utilizará una variable dicotómica, sino el porcentaje de niños del hogar que estudian en el establecimiento bilingüe, para lo cual se trabajará con el mecanismo de Mínimos Cuadrados Ordinarios.

4.2.2. Definición de las variables para el Modelo

Para la definición de las variables se consideró los datos disponibles de la encuesta de hogar aplicada en las comunidades participantes. Estas se agrupan en: a) las características del

hogar, b) de la oferta educativa y c) las preferencias de los padres. Esta organización se describe en la tabla No. 1

Tabla No. 1

VARIABLES A UTILIZAR

Nombre	Descripción	Notas
Características del hogar		
sqrt	ingreso del hogar	en dólares
inspadre	instrucción del padre	en niveles
insmadre	instrucción de la madre	en niveles
numhijos	número de hijos	
bilcord	bilingüe coordinado	si, no
edu_parr	padres educados en la parroquia	si, no
ocupadre	ocupación del padre	empleado, contratista, albañil, jornal.
ocumadre	ocupación de la madre	empleada, estud., comerc., jornal.
luzelect	vivienda con luz eléctrica	si, no
aguaent	dispone de agua entubada	si, no
Caract. oferta educativa		
nal_prof	número de alumnos por profesor	
esc_bil	parroquia con escuela bilingüe	
Preferencia de los padres		
conocc_edb	conoce la educación bilingüe	si, no
hispanme	enseñan mejor en la hispana	si, no
hisapesp	aprenden español en la hispana	si, no
hisp_tra	en la hispana tratan mejor	si, no
bilcecas	bilingüe cerca de casa	si, no
bilfadin	bilingüe por falta de dinero	si, no

Tabla No. 2

Descriptivos de las variables a utilizar		
	Media	Desviación Estándar
porcentaje de niños en la bilingüe	0.3168044	0.4561336
sqrt(ingreso del hogar)	50.018	43.795
costo directo	12.41421	3.449053
educacion primaria padre	0.5655738	0.4977255
educacion primaria madre	0.4016393	0.4922513
numero de hijos en el hogar	4.163934	2.286723
el hogar es bilingüe coordinado	0.352459	0.479706
padres educados en parroquia	0.3688525	0.4844835
ocupación del padre	0.9754098	0.1555111
ocupación de la madre	0.1803279	0.3860457
hogar tiene luz electrica	0.934	0.249
hogar tiene agua entubada	0.8278689	0.3790511
numero de alumnos/profesor	22.98361	5.079506
existe escuela bilingüe en parr	0.704918	0.4579603
conoce la educación bilingüe	0.2459016	0.4323963
escuela hispana es mejor	0.4672131	0.5009813
para que el niño aprenda español	0.2377049	0.4274328
elige la hispana por tradicion	0.180	0.386
elige la bilingue por cercania al hogar	0.1885246	0.3927434
elige la bilingue por falta de dinero	0.204918	0.4053062

4.2.3. Especificación empírica

Dado que hemos asumido que la decisión de los padres tienen patrones particulares que determinan el tipo de educación, y que los dos factores de mayor incidencia son los resultados esperados y los antecedentes familiares, utilizamos las siguientes dos especificaciones:

1era. especificación (con ingreso del hogar) (A)

$$P_{bilingue} = f(\alpha + \sum \beta_i (\text{Características del hogar}) + \sum \beta_j (\text{Características de los padres}) + \sum \beta_k (\text{Características de la escuela}) + \sum \beta_l (\text{Opiniones de los padres}) + \alpha_j \text{ Ingreso del hogar})$$

2da. especificación (con costo de la educación) (B)

$$P_{\text{bilingue}} = f(\alpha + \sum \beta_i (\text{Características del hogar}) + \sum \beta_j (\text{Características de los padres}) + \sum \beta_k (\text{Características de la escuela}) + \sum \beta_l (\text{Opiniones de los padres}) + \alpha_j (\text{Costo directo de educación}))$$

Con estas especificaciones se pretende capturar el efecto en el número de hijos matriculados en la escuela bilingüe considerando la mayor cantidad de factores posibles: las características del hogar, de los padres, de la oferta educativa, los criterios de los padres sobre la calidad del servicio. Finalmente diferenciamos el impacto de dos factores: ingreso del hogar y costo directo de la educación

4.2.4. Forma funcional

Utilizando las variables descritas, definimos las formas funcionales de nuestros modelos. La primera especificación que considera el ingreso del hogar es la siguiente:

$$P_{\text{orbil}} = \beta_1 \text{sqrt}(\text{ing_hog}) + \beta_2 \text{inspadreI} + \beta_3 \text{insmadreI} + \beta_4 \text{numhijos} + \beta_5 \text{bilcord} + \beta_6 \text{edu_parr} + \beta_7 \text{ocupadreI} + \beta_8 \text{ocumadreI} + \beta_9 \text{luzelect} + \beta_{10} \text{aguaent} + \beta_{11} \text{nal_prof} + \beta_{12} \text{esc_bil} + \beta_{13} \text{conoce_edb} + \beta_{14} \text{hispenme} + \beta_{15} \text{hisapesp} + \beta_{16} \text{hisp_tra} + \beta_{17} \text{bilcecas} + \beta_{18} \text{bilfadin}$$

Como segunda especificación utilizamos las mismas variables a diferencia que ahora consideramos el costo directo de la educación y no el ingreso del hogar.

$$P_{\text{orbil}} = \beta_1 \text{costo_edu} + \beta_2 \text{inspadreI} + \beta_3 \text{insmadreI} + \beta_4 \text{numhijos} + \beta_5 \text{bilcord} + \beta_6 \text{edu_parr} + \beta_7 \text{ocupadreI} + \beta_8 \text{ocumadreI} + \beta_9 \text{luzelect} + \beta_{10} \text{aguaent} + \beta_{11} \text{nal_prof} + \beta_{12} \text{esc_bil} + \beta_{13} \text{conoce_edb} + \beta_{14} \text{hispenme} + \beta_{15} \text{hisapesp} + \beta_{16} \text{hisp_tra} + \beta_{17} \text{bilcecas} + \beta_{18} \text{bilfadin}$$

4.2.5. Metodología econométrica

El objetivo de utilizar Mínimos Cuadrados Ordinarios es poder hacer inferencia sobre los parámetros poblacionales, es decir que los resultados alcancen validez externa y poder determinar los factores de mayor incidencia en la elección de educación hispana o bilingüe. Para esto no tan sólo es necesario especificar la forma funcional, sino también hacer determinados supuestos sobre la forma en que los resultados son obtenidos. A continuación se describe los principales supuestos necesarios para la interpretación de los parámetros.

1) El modelo de regresión es lineal en los parámetros, aún cuando, la variable dependiente o las independientes no lo sean.

$$Y_i = \beta_1 + \beta_2 X_i + u_i$$

2) Los valores de las variables dependientes son fijos en muestreo repetido. La interpretación es que el análisis de regresión es condicional, esto es, condicionado a los valores de las variables dependientes.

3) El valor medio de la perturbación u_i es igual a cero. Es decir, el valor promedio del término de error, condicionado a las variables independientes, es igual a cero¹⁷⁴.

$$E(u_i / X_i) = 0$$

Es decir los factores que no están incluidos en el modelo, y que, por consiguiente, están incorporados en u_i , no afectan sistemáticamente el valor promedio de la variable dependiente.

Adicionalmente debemos suponer que no existe autocorrelación entre las perturbaciones, y que la covarianza entre u_i y las X_i es cero.

¹⁷⁴ En los resultados se incluye una revisión gráfica de los residuos.

4) El modelo de regresión está bien especificado, es decir no existe un sesgo de especificación o error en el modelo utilizado para nuestro análisis empírico¹⁷⁵.

5) No hay multicolinealidad perfecta. Es decir, que en las variables utilizadas no hay relaciones perfectamente lineales, lo que implica que ninguna variable explicativa sea el resultado de otra explicativa, a la que se le haya hecho alguna modificación.

Los resultados de las variables en las regresiones son coeficientes de pendientes. Este coeficiente mide el efecto sobre el valor promedio de la variable dependiente ocasionado por un cambio unitario en valor del regresor. Presento dos ejemplos basados en la segunda especificación:

1. El coeficiente de la variable costo de la educación es -0.006, indicando que ante un cambio en 1 dólar adicional de este costo, el número de hijos en la escuela bilingüe (variable dependiente) se reducirá en -0.006.
2. El número de alumnos por profesor es una relación utilizada en el modelo para captar el efecto de las características de la oferta escolar en la variable dependiente. Su coeficiente es -0.02, por lo que su efecto en caso de que la relación se incremente será una reducción de -0.02 del número de hijos en la escuela bilingüe.

Un segundo nivel de análisis es el nivel de significancia o confianza de la estimación. Este es posible observar en los valores $P > t$ de los modelos. Este es interpretado como el grado de cercanía entre el valor calculado y su valor poblacional, esto es, la validez del impacto del coeficiente¹⁷⁶. Los niveles de confianza aceptados son: 99% ($P > t < 0.01$); 95% ($P > t < 0.05$); 90% ($P > t < 0.10$). A continuación una explicación práctica:

A un nivel de confianza del 95%, si el coeficiente presenta un $P > t$ menor a 0.05, el impacto que describe el coeficiente a un 95% de confianza, es un impacto válido, de otra manera debe revisarse que el $P > t$ esté en el rango de 95% hasta el 90% de confianza, caso contrario. Este coeficiente no tiene impacto.

¹⁷⁵ Este trabajo presenta un Test de Reset de correcta especificación del modelo.

¹⁷⁶ Ver Gujarati 3era edición.

Por ejemplo, el coeficiente de la relación alumno/profesor en la primera especificación es -0.011 y su $P > t$ es 0.467, por lo tanto este coeficiente es negativo pero no significativo. Pero en la segunda especificación su coeficiente es -0.021 y su $P > t$ es 0.033, por lo que este coeficiente es negativo (su impacto reduce el número de hijos en la escuela bilingüe) y significativo al 95% de confianza ($0.033 < 0.05$).

CAPITULO V

PRESENTACION DE

RESULTADOS

5.1. METODOLOGÍA CUANTITATIVA

5.1.1. Variables del modelo econométrico

La metodología cuantitativa comprende dos modelos. El modelo A que incluye el ingreso del hogar y el modelo B que considera el costo directo en educación. Tanto el modelo A como el modelo B presentan tres diferentes especificaciones: El Modelo 1, incluye las características del hogar. Modelo 2, adiciona las características de la oferta educativa y el Modelo 3, adiciona a las anteriores, el grupo de variables sobre preferencias de los padres. Ver anexo 4 y 5.

5.1.2. Resultados de las especificaciones

5.1.2.1. Primera especificación. (con ingreso del hogar)

$$\begin{aligned} Porbil = & 0.6090const - 0.1881\text{sqrt}(\text{ing_hog}) + 0.5826\text{inspadre} - 0.6510\text{insmadre} - 0.1656\text{numhijos} \\ & - 0.1054\text{bilcord} - 0.0125\text{edu_parr} + 0.4085\text{ocupadre} + 0.9522\text{ocumadre} - 0.2981\text{luzelect} \\ & + 0.0187\text{aguaent} - 0.0085\text{nal_prof} + 0.5728\text{esc_bil} - 0.0255\text{conoce_edb} - 0.4190\text{hispenme} \\ & - 0.0877\text{hisapesp} - 0.4242\text{hisp_tra} + 0.2772\text{bilcecas} + 0.2822\text{bilfadin} \end{aligned}$$

5.1.2.2. Segunda especificación. (Con costo de la educación)

$$\begin{aligned} Porbil = & 0.5731const - 0.0022\text{sqrt}(\text{ing_hog}) + 0.0069\text{inspadre} - 0.0031\text{insmadre} - 0.0051\text{numhijos} \\ & - 0.0604\text{bilcord} - 0.015\text{edu_parr} + 0.2261\text{ocupadre} + 0.05149\text{ocumadre} - 0.0139\text{luzelect} \\ & + 0.0368\text{aguaent} - 0.01007\text{nal_prof} + 0.4379\text{esc_bil} - 0.0058\text{conoce_edb} - 0.3755\text{hispenme} \\ & - 0.0857\text{hisapesp} - 0.3472\text{hisp_tra} + 0.2883\text{bilcecas} + 0.2871\text{bilfadin} \end{aligned}$$

5.1.3. Interpretación de los parámetros¹⁷⁷

La interpretación se basa en los resultados presentados en los cuadros anteriores, de acuerdo a las especificaciones definidas para este caso. Los resultados son los siguientes:

5.1.3.1. Características de los padres

En ambas especificaciones el nivel de educación alcanzado por los padres no resulta un factor explicativo. En lo relacionado con la ocupación de los padres tenemos resultados diferentes. En general, la ocupación de la madre no tiene impacto. En cambio, en la primera especificación (que considera el ingreso del hogar), la ocupación del padre sí tiene un efecto positivo (0.4086); pero su efecto no es estable, dado que pierde su importancia en la segunda especificación.

El impacto positivo esperado del lugar donde se educaron los padres (parroquia o ciudad) captado por la variable *edu_parr* (que consideró a los padres educados en la parroquia como categoría base); no resultó significativo en ninguna de las especificaciones.

Se consideró que el mayor efecto está dado por el idioma de los padres. En este sentido, la selección del tipo de establecimiento para sus hijos estaría relacionada con el bilingüismo del hogar, como una aproximación del acoplamiento de este a la *cultura hispana*. Para ello utilizamos la variable *bilcord*, que capta el efecto de hogares en que ambos padres son bilingües coordinados (dominan ambos idiomas), sin embargo, su impacto resultó nulo.

5.1.3.2. Características del hogar

Ninguno de los factores considerados en el estudio, que incluyen número de hijos del hogar y acceso a servicios básicos, resultó relevante en este estudio.

¹⁷⁷ En el Anexo 1 se presentan la variación en los parámetros según la introducción de los diferentes grupos de variables definidos a partir de nuestra especificación.

5.1.3.3. Oferta educativa

Los modelos finales no presentan parámetros significativos para la relación alumno-profesor ni para la existencia de escuela bilingüe en la parroquia. Sin embargo, el segundo modelo que no incluye los criterios subjetivos de los padres, sí presentan resultados importantes.

El coeficiente de la relación alumno/profesor en la primera especificación es -0.015 y su $P>t$ es 0.23, por lo tanto; este coeficiente es negativo pero no significativo. En cambio, en la segunda especificación, su coeficiente es -0.020 y su $P>t$ es 0.028, por lo que este coeficiente es negativo (su impacto reduce el número de hijos en la escuela bilingüe), lo que implica que un menor número de profesores por estudiante es una razón para que los padres prefieran matricular a sus hijos en la educación hispana, siendo este resultado coherente con investigaciones relacionadas a otros contextos.

5.1.3.4. Ingreso del hogar

La inclusión de esta variable define nuestra primera especificación. Su impacto es significativo y explica una relación inversa entre el ingreso del hogar y el número de hijos matriculados en la escuela bilingüe.

5.1.3.5. Costo directo de educación

Esta variable define nuestra segunda especificación. Su resultado es acorde a lo esperado (impacto significativo y negativo). La relación con la variable dependiente es inversa. Esto es, a mayor costo de educación en la escuela bilingüe, los padres prefieren enviar a sus hijos a la escuela hispana.

5.1.3.6. Preferencias de los padres en la elección de la educación para sus hijos

En las dos especificaciones la mayoría de estas variables resultan significativas, y su tipo de impacto, acorde a lo esperado por esta investigación.

Los resultados de estas variables cualitativas son:

- a) Los padres prefieren la educación hispana porque es mejor. El impacto de esta variable es negativo, es decir si los padres consideran este factor para la decisión sobre el tipo de establecimiento, su efecto reduce el número de hijos en la escuela bilingüe. Adicionalmente, este criterio se extiende al trato que reciben los niños en la educación hispana, que es apreciado como igual o mejor que en la educación bilingüe.
- b) Los padres envían a sus hijos a la escuela hispana para que aprendan español. Esta variable no es significativa. No constituye un factor explicativo de importancia.
- c) Las variables de elección de educación bilingüe: elige la bilingüe por cercanía a la casa, y elige la bilingüe por falta de dinero son significativas para las dos especificaciones utilizadas.

En conclusión, al incluir las variables subjetivas, el grado explicativo del modelo se eleva (de un R^2 de 0.4 hasta 0.85), por lo que la explicación de las decisiones de elección del tipo de educación en el hogar indígena deberá ser cualitativa

5.2. METODOLOGÍA CUALITATIVA

La metodología cualitativa nos permite identificar la lógica que se encuentra detrás de las decisiones que toman los padres de familia a la hora de elegir donde educar a sus hijos. La información nos permite conocer el posicionamiento frente al MOSEIB así como los niveles de aplicación del modelo en el aula.

5.2.1. Conocimiento y posición frente al MOSEIB.

En este caso existen posiciones encontradas. Por un lado (posición hispana)¹⁷⁸ se afirma: “nos engañaron en todo sentido”¹⁷⁹ (Entrevista No. 5, 21/10/2003). De otro lado (posición

¹⁷⁸ Director del CEC.

¹⁷⁹ ...yo no veo nada sobresaliente en el MOSEIB. Me ha dificultado bastante en el desempeño de mis funciones como docente. Además, nos engañaron con ofrecimientos de estabilidad en el trabajo y que

indígena)¹⁸⁰ se señala: “me siento orgullosa de contribuir a la formación de los niños de la comunidad a través de la educación bilingüe, debemos valorar nuestra cultura, nuestra lengua”¹⁸¹ (Entrevista No. 3, 28/09/2003).

Los docentes manifiestan como los aspectos más importantes del MOSEIB los siguientes: a) las fases del conocimiento, b) el trabajo con la participación de todos los actores sociales, y c) el CECIB es el centro de desarrollo comunitario. Los datos analizados evidencian un conocimiento limitado de los lineamientos del MOSEIB.

Concomitantemente con lo anterior, los elementos del MOSEIB que se aplican en el CECIB son: a) el sistema de evaluación, b) el trabajo por áreas y c) el sistema de planificación, d) el rescate y el fortalecimiento de la cultura indígena y e) la participación de los actores sociales.

En la práctica, la aplicación del MOSEIB estaría determinada no por la predisposición y compromiso de los docentes, sino por otros factores. En el CECIB Marco Tulio Hidrovo, por ejemplo: *la planificación se aplica porque el esquema ahorra tiempo ya que solo se enlista los temas de la unidad para formar los bloques de contenidos*. En el caso del sistema de evaluación *no se aplica porque resulta muy largo y costoso, a pesar del reconocimiento de su funcionalidad* (Entrevista No. 5, 21/10/2003).

Sobre el trabajo por áreas. En unos casos se valora¹⁸² y se aplica esta innovación en el aula (CECIB Felipe Borja), mientras en otros, el docente se rige por la tradición (organización por grados), organización que es exigida por el IPED para el desarrollo de la práctica rural de los estudiantes aspirantes a la docencia.¹⁸³ Esta situación constituye una limitante para

tendríamos las mismas oportunidades que tienen las escuelas centrales, de cambiarnos a las escuelas de la ciudad. cosa que nunca se cumplió

¹⁸⁰ Docente indígena Directora de un CEC.

¹⁸¹ Al parecer se valora la EBI solo desde el discurso, en la práctica se prefiere la educación hispana. Un caso patético es este, en el que a pesar de dirigir el CEC, sus hijas estudian en la ciudad porque considera que la educación en la ciudad es mejor.

¹⁸² ... para mí pensar era muy bueno, uno se capacitaba en una sola área y se la conocía de primero a sexto, además permitía relacionarse con todos los estudiantes pero las compañeras no estaban de acuerdo con esta organización y por el pedido de la supervisión del IPED decidimos volver al sistema tradicional de trabajar por grados (hoy años de básica)

¹⁸³ Los estudiantes del IPED “Alfredo Pérez Guerrero” desarrollan las prácticas de ayudantía e intensivas en los CEC unidocentes y pluridocentes de la jurisdicción.

la aplicación del MOSEIB en el aula,¹⁸⁴ “a veces aceptamos las órdenes del IPED y en otros casos a la dirección bilingüe” (Entrevista No. 5, 21/10/2003).

En el caso de los padres de familia y otros miembros de la comunidad se concluye que “no entienden lo que es educación bilingüe, por que no ha habido una previa socialización del MOSEIB, salvo aquellos casos en los que son colaboradores de la administración bilingüe (alfabetizadores y promotores) (Entrevista No. 15, 05/02/2004).

Según los resultados analizados se puede concluir en general que existen posiciones encontradas sobre la filosofía de la EBI. Por un lado se evidencia una actitud de apatía y de rechazo hacia la administración bilingüe, lo que justificaría la débil aplicación del modelo en el aula. La valoración y aplicación de la EBI estaría determinada por la identificación como indígenas y el conocimiento del MOSEIB. La falta de compromiso y convencimiento de los docentes tendrían serias repercusiones en la identificación de las bondades y aplicación del MOSEIB.

5.2.2. Materiales que se utiliza en el aula.

Los recursos (textos) que se utiliza en los CECs son: Patito Lee, Escolar Ecuatoriano, Pukllashpa yupaicunata yachashun, Gotitas de miel, Matemáticas de Armas Zambrano y enciclopedias. Se aduce: “Son textos actualizados que nos han dado buenos resultados”.¹⁸⁵ En este caso, los materiales utilizados en el CEC salvo el texto Pukllashpa yupaicunata yachashun, son textos diseñados para el sistema hispano, orientados en el mejor de los casos a la aplicación de la reforma curricular consensuada. Los textos en Kichwa¹⁸⁶ están disponibles solo para lecturas esporádicas, salvo el caso del CECIB Felipe Borja donde es un recurso para el desarrollo del área de Kichwa.

El sector opuesto a la aplicación del MOSEIB, manifiesta que trabaja los elementos de la Reforma Curricular. En este sentido, desarrolla los ejes transversales, la organización

¹⁸⁴ ...nos encontramos entre la espada y la pared. En algunos casos estamos con las disposiciones emitidas desde la DIPEIBI y en otros con las disposiciones del IPED.

¹⁸⁵ Testimonio hablado del docente del CEC “Marco tulio Hidrovo”.

¹⁸⁶ Texto que dispone el CEC Marco Tulio Hidrovo.

escolar por años, la metodología, la planificación, los recursos didácticos y los textos diseñados para el sistema hispano. Un limitante en casi todos los casos es la condición de monolingüismo de los docentes.

Se evidencia una mayor disposición hacia la aplicación de la Reforma Curricular Consensuada, contraviniendo expresas disposiciones de la DIPEIBI y la DINEIB.

5.2.3. Falencias de la educación intercultural bilingüe

La principal falencia desde la percepción de los padres tiene que ver con la tradición del sistema hispano. Persiste la imagen labrada por el docente tradicional, el cual “no enseñaba”¹⁸⁷, era borracho, casi no daba clase. Asumen que en la actualidad también “entran tarde, trabajan solo una hora”.¹⁸⁸ Se enfatiza en que nada ha cambiado y que aún existen excesos en el trato y no hay responsabilidad en el cumplimiento de las funciones como docentes.

El incumplimiento en el horario de clases,¹⁸⁹ conllevaría a que los docentes no cumplan con los planes y programas establecidos para cada periodo académico. En este sentido afirman: “los programas se cumplen solo en un 50%, y cuando van al colegio o a otra escuela de la ciudad, los niños tienen problemas. Por ello, el parámetro de medición de la calidad educativa en el CEC está dado por *el éxito que tenga el niño en la educación secundaria*” (Entrevista No. 12, 06/12/2003).

En algunos casos, las falencias de la educación comunitaria han inducido a que los padres no escatimen un mayor gasto en la escuela de la ciudad a pesar de la precaria economía del hogar. Al respecto se señala: “no me interesa la educación en la comunidad”¹⁹⁰ porque no enseñan rápido” (Entrevista No. 1, 23/08/2003). Esta percepción es corroborada por la

¹⁸⁷ Mi esposo estudió en esta escuela y no sabe nada.

¹⁸⁸ Entrevista No. 7, 06/11/2003

¹⁸⁹ Se ha visto que los docentes de la comunidad son muy dejados. no tienen hora fija para ingresar ni para salir al recreo o al medio día. Entran a las 8:00 u 8:30 de la mañana, salen a receso a las 10:30 e ingresan a las 11:15 u 11:30, a las 12:30 salen a sus casas.

¹⁹⁰ Una madre de familia a quien llamaremos Sacha, es madre soltera, analfabeta, jornalera, percibe por su trabajo tres dólares diarios cuando hay quien la ocupe. La decisión de elegir la educación en la ciudad está influenciada fuertemente por el criterio de su hermana mayor quien apoya en ciertos casos con los gastos dada su condición de “madrina”

opinión de algún miembro de la familia, generalmente una hermana mayor o de mejor posición económica.

A pesar de las falencias señaladas, desde la óptica de los beneficiarios comunitarios, la educación bilingüe es importante en la comunidad porque *“promueve el rescate de las costumbres, el conocimiento de la problemática de la comunidad (Entrevista No. 9, 17/11/2003), y el aprendizaje de dos o más idiomas”*. (Entrevista No. 10, 17/11/2003). Por otro lado, se manifiesta que *“la calidad de la educación no la hace la escuela, sino el esfuerzo y responsabilidad de cada uno”*. Se asegura que *“en la comunidad los profesores tratan bien a los niños y la educación impartida es buena”*. (Entrevista No. 9, 17/11/2003).

Una experiencia que se recuerda está relacionada con un profesor indígena. *Me gustaría un profesor como Anrango.¹⁹¹ Cuando no entendíamos lo que dicen los libros, el profesor traducía o nos explicaba en Kichwa, permitiéndonos entender y captar mejor el contenido* (Entrevista No. 12, 06/12/2003).

La información analizada nos permite inferir que los dirigentes de las comunidades tienen un profundo compromiso con la comunidad y con la Educación Bilingüe. Esta posición es el resultado del conocimiento que tienen sobre el MOSEIB.

En general no se puede hablar de falencias de un sistema que no se aplica, donde se hace cualquier cosa, menos educación bilingüe. Sin embargo, la deficiencia principal parecería ser la irresponsabilidad del docente.

5.2.4. Preferencias en educación

Desde la visión de los **padres**, la preferencia por la educación hispana se basa principalmente en: a) las falencias de la educación en el CECIB caracterizada principalmente por una actitud de irresponsabilidad en el cumplimiento del horario, b) la

¹⁹¹ Anrango en sus primeros años como docente utilizó ya la lengua Kichwa para lograr mejores aprendizajes en un medio donde los niños manejan exclusivamente la lengua Kichwa. Mas tarde por los años 2000 Anrango sería Director Nacional de Educación Intercultural Bilingüe.

condición de escuela completa¹⁹² (Entrevista No. 5, 21/10/2003), c) la calidad de la educación en la ciudad es mejor¹⁹³ (Entrevista No. 3, 28/09/2003), d) la necesidad de que aprenda y/o mejore el Castellano¹⁹⁴, *por lo que su aprendizaje en el CEC es una prioridad*”, asumen que el idioma Kicwa ya saben (Entrevista No. 5, 21/10/2003), e) la posibilidad de aprender el idioma inglés¹⁹⁵ (Entrevista No. 5, 21/10/2003).

Sin embargo, desde la visión de los **docentes**, la educación en la ciudad no es mejor, porque se empeñan en cumplir únicamente con los programas de estudio” (Entrevista No. 5, 21/10/2003), existen mayores exigencias¹⁹⁶ para estudiantes y padres (Entrevista No. 3, 28/09/2003).¹⁹⁷ Los estudiantes no reciben el mismo trato afectivo que tienen los niños en la comunidad. “Existe un racismo muy marcado que conduce a bajar la autoestima del estudiante (Entrevista No. 15, 05/02/2004). Esto ha llevado a que los estudiantes “no se adapten fácilmente al entorno de la escuela hispana, dando lugar a que los niños se muestran temerosos y se agrupan entre ellos para conversar”. (Entrevista No. 5, 21-10-2003)

Se prefiere la educación en el CECIB (comunidad) solo cuando los docentes se han ganado la confianza de los padres de familia y porque en algunos casos (dirigentes) han tomado conciencia de la importancia de rescatar sus costumbres,¹⁹⁸ también porque existe la convicción de que la educación en la comunidad no cuesta mucho¹⁹⁹ y es menos exigente.²⁰⁰

¹⁹² La disponibilidad de profesor para cada grado y profesores especiales es un atractivo para el padre de familia. se asume que la educación con estas características garantiza una mejor educación.

¹⁹³ Yo he visto que la educación en la ciudad es mejor. por eso mis hijas estudian en la ciudad.

¹⁹⁴ Por ello, los padres de familia acostumbran que sus hijos cursen el primer año en la escuela de la comunidad para que alcancen un nivel básico, funcional del idioma Castellano. A partir del cuarto grado son matriculados en la escuela de la ciudad, donde por lo general deben repetir el último año.

¹⁹⁵ Su conocimiento permitirá al estudiante tener éxito en la educación secundaria.

¹⁹⁶ Normalmente en las escuelas de la ciudad, los niños que no logran estar a la hora de entrada no se les permite el ingreso y deben regresar a sus casas. (testimonio personal)

¹⁹⁷ Es común que a la escuela de la comunidad se envíe tan solo con un cuaderno y un lápiz. no participan de las mingas y reuniones organizadas por la escuela y peor aún cumplen con las cuotas y demás obligaciones solicitadas por el centro.

¹⁹⁸ Posición de la dirigente de la comunidad Piava San Pedro.

¹⁹⁹ Posición del Director del CEC “Marco Tulio Hidrovo” de la comunidad de Topo Grande.

²⁰⁰ En términos de cuotas, materiales y participación.

Otros aspectos de menor importancia que inciden en la elección de la educación en la comunidad son: por un lado la cercanía a la casa, ya que los niños pequeños que inician la primaria no están en capacidad de caminar distancias largas y por otro lado, la necesidad de suplir la educación pre-escolar y “*desarrollar las funciones básicas que en la actualidad desarrolla el primer año de básica del sistema hispano*” (Entrevista No. 13, 03/01/2004). Así mismo, se debe al apoyo que reciben de la administración de la R-CECIB²⁰¹ a través de la dotación de los útiles escolares.²⁰²

La preferencia por el tipo de educación esta supeditada a varios factores. Los principales son: la responsabilidad del docente, la calidad de la enseñanza, el número de docentes, la cercanía a la casa, la necesidad de aprender el Castellano y la condición económica del hogar. Los pobres no tienen acceso a la educación de la ciudad por las precarias condiciones económicas.

5.2.5. Sobre calidad de la educación en la jurisdicción bilingüe

Con el fin de tener un proxy sobre la calidad de la educación en el sector se decidió la aplicación de las pruebas de Lenguaje y Matemáticas a los estudiantes de Quinto nivel²⁰³ y Sexto año²⁰⁴ de básica.²⁰⁵ Los resultados obtenidos de las pruebas son los siguientes:

²⁰¹ Conjunto de Centros Educativos Comunitarios que tienen autonomía y comparten un modelo diferente de gestión.

²⁰² El CEC “Felipe Borja” de la comunidad Piava San Pedro forma parte de la R-CECIB y tiene el apoyo tanto en equipamiento como en la dotación de útiles escolares.

²⁰³ En la jurisdicción bilingüe

²⁰⁴ En el sistema hispano

²⁰⁵ Pruebas utilizadas por la UNICEF en la provincia del Cañar en el año 1990.

5.2.6. Promedios de rendimiento en Lenguaje y Matemáticas²⁰⁶

Cuadro No. 4

SECTOR	CENTRO EDUCATIVO	RENDIMIENTO	
		Lenguaje	Matemáticas
Centro	Seis de Julio	7,2	5,6
Centro	Modesto Peñaherrera	6,2	3,2
Centro	Manuela Cañizares	6,0	3,7
Topo Grande	Marco T. Hidrovo	5,4	5,4
Piava San Pedro	Felipe Borja	7,0	8,3
Anrabí	Miguel de Cervantes	5,0	4,6

Fuente: Pruebas de rendimiento 2004
Cuadro elaborado por el autor

Según los datos presentados en el cuadro No. 7, los estudiantes del CECIB “Felipe Borja” muestran los mejores rendimientos tanto en Lenguaje como en Matemáticas dentro de la jurisdicción bilingüe. En relación con las escuelas hispanas, solo los estudiantes de la escuela Seis de Julio superan ligeramente el promedio en área de Lenguaje.

El menor rendimiento corresponde a la escuela Miguel de Cervantes de la comunidad Anrabí, perteneciente a la administración hispana. Estos promedios de rendimiento en el área de Matemáticas generalmente son menores respecto de los promedios alcanzados en el área de Lenguaje.

Un hallazgo interesante es que el rendimiento en la jurisdicción bilingüe al margen de que se aplique o no la EBI es superior al rendimiento alcanzado por la escuela hispana (de comunidad), cuyas circunstancias socio-organizativas y culturales son similares.

El supuesto para el mejor desempeño de los niños del CECIB “Felipe Borja” es el reducido número de niños (3) y el manejo del castellano en los niños como lengua materna. Es decir, niños y docentes manejan una misma lengua de comunicación.

²⁰⁶ Nota sobre 10 puntos.

En el caso de las escuelas de la ciudad se puede deducir que el rendimiento aumenta en la medida que disminuye la población estudiantil indígena procedente de las comunidades indígenas. Ver cuadro de anexo No. 6

En todo caso, los rendimientos de Lenguaje y Matemáticas evidencian serias falencias del sistema educativo en términos de calidad. Los resultados alcanzados en las escuelas de la ciudad no corresponden a la percepción que tiene los padres de familia sobre la educación hispana. Se puede concluir que la disposición de un mayor número de docentes y el cumplimiento²⁰⁷ del horario no garantizan un mejor nivel académico.

Los resultados de rendimiento en las escuelas de la ciudad muestran que el promedio en las áreas de Lenguaje y Matemáticas aumenta o disminuye en la medida en que aumenta o disminuye la presencia de estudiantes indígenas. Las circunstancias anotadas estarían limitando un mayor avance de la educación en la ciudad.

5.2.7. Distribución de los estudiantes en la ciudad

La presente descripción no asegura la existencia de exclusión o inequidad, cada lector deberá sacar sus propias conclusiones.

Como antecedente debo indicar la predisposición de las autoridades a restringir²⁰⁸ el acceso de los estudiantes provenientes de las comunidades indígenas dada la incapacidad de atender la creciente demanda por la educación en la ciudad. La decisión no ha sido aplicada aún, sin embargo, existe la necesidad de buscar una solución inmediata. Ver anexo No. 7.

El sexto año de educación básica está organizado en tres paralelos, de los cuales se tuvo acceso solamente a dos de ellos. El paralelo A (39 estudiantes) y el paralelo B (28 estudiantes).

²⁰⁷ Asumo que el cumplimiento es aquello que puedo ver, sin embargo, lo que ocurre dentro del aula es una incógnita imposible de acceder.

²⁰⁸ El testimonio del Director indica que existe la intención de restringir la matrícula a los niños que provienen de las comunidades, dado que la institución no tienen capacidad (aulas y docentes) para atender la demanda.

Revisada la información sobre procedencia en el paralelo A, se determinó que el 51.4% de los estudiantes pertenecen al sector urbano y el 48.6% corresponde al sector rural (comunidades). En el paralelo B, el 78.6% provienen del sector urbano y apenas el 21.4% proceden de las comunidades indígenas.

El paralelo A dispone de un aula extremadamente incómoda, es evidente el hacinamiento de estudiantes lo que no permite que el profesor pueda atender a los niños ubicados en la parte posterior del aula. Un caso extremo es el hecho de que dos niños están ubicados en el escritorio del profesor. Los niños ubicados en los extremos laterales del aula tienen serias dificultades para poder visualizar la pizarra. Mientras tanto, el paralelo B desarrolla sus actividades pedagógicas en un ambiente relativamente cómodo.

En términos generales, en el caso del paralelo A, donde se ubican la mayoría de los estudiantes indígenas no reúne las condiciones pedagógicas necesarias para el desarrollo de una educación de calidad que es la aspiración del padre de familia de comunidad.

En cuanto al rendimiento, existen diferencias importantes entre los paralelos. En general el paralelo B supera en rendimiento al paralelo A. Ver anexo: 7

Determinar si existe exclusión o no en la distribución de los estudiantes que provienen de las comunidades es un asunto delicado que amerita una investigación más profunda. Sin embargo, existen indicios de inequidad en la organización de los paralelos, no es lo mismo trabajar con 39 niños que con 28.

5.2.8. Característica económica de los hogares

En general, los hogares de niños que estudian en el centro urbano presentarían mejores condiciones económicas, caracterizadas por actividades generadoras de mejores ingresos como son: empleado público, artesano y comerciante. En cambio, en los hogares de los niños que estudian en el sector rural, la economía se basa en actividades como: jornalero y otros que normalmente son mal remunerados.

En el sector urbano, el 50,5% de las madres se dedican a los quehaceres domésticos (no aportan económicamente), en tanto que en el sector rural, esta característica representa el 73,3.

En el caso de los padres, el 38% de los hogares de niños que estudian en la ciudad cumplen actividades como: empleado público, artesano y comerciante. En cambio, en los hogares del sector rural, apenas el 7.6% de los padres cumplen esta actividad.

A nivel de escuelas, las familias con mejores ingresos corresponden a las escuelas Seis de Julio, Manuela Cañizares y Modesto Peñaherrera. Además, tanto en las escuelas de la comunidad como del centro (ciudad), la principal actividad de los padres es ser jornalero. Ver anexo No. 8 y 9.