

**FACULTAD LATINOAMERICANA DE CIENCIAS
SOCIALES
MAESTRIA MENCION ASUNTOS INDIGENAS**

**IMPACTO DEL MODELO DE EDUCACION INTERCULTURAL
BILINGÜE EN LA PROVINCIA DE BOLIVAR; EL CASO DE
LAS COMUNIDADES DE CACHISAGUA Y RODEOPAMBA**

AUTOR:

OSWALDO ZARUMA PILAMUNGA

DIRECTOR DE TESIS:

Dr. FERNANDO GARCIA

PERIODO 1999 - 2001

QUITO - ECUADOR

Marzo del 2004

I N D I C E

	Págs.
Síntesis	4
Introducción.....	8

CAPITULO I

1. La lucha de los pueblos indígenas en el Ecuador por la Educación Intercultural Bilingüe (EIB).....	14
2. Antecedentes de la Educación Intercultural Bilingüe en el Ecuador.	
2.1. La iglesia Católica en el período de la república.....	20
2.2. El Rol de la hacienda	23
2.3. Los organismos nacionales e internacionales.....	24
3. Convergencia de los ensayos Educativos.....	37

CAPITULO II

4. Concepción del modelo de Educación Intercultural Bilingüe.	
4.1. Normas Constitucionales.....	53
4.2. Teoría del Modelo Bilingüe Intercultural.....	56
4.3. Los Actores Sociales	57

CAPITULO III

5. Antecedentes para el estudio de caso de los planteles educativos 7 de Mayo y General Pintag de las comunidades de Rodeopamba y Cachisagua.....	60
6. Ubicación geográfica de la provincia, comunidad y de los planteles	

educativos.....	62
7. Descripción General del plantel educativo 7 de Mayo y General Píntag.....	64

CAPITULO IV

8. Diseño de los planes y programas educativos	72
9. Desarrollo de la enseñanza aprendizaje en los planteles 7 de Mayo y General Píntag en base a la aplicación de los planes y programas.....	75
10. Evaluación Educativa en las escuelas 7 de Mayo y General Píntag.....	80

CAPITULO V

11. Elementos culturales vigentes en las comunidades para dinamizar el modelo de Educación Bilingüe Intercultural	
11.1. Lengua Kichwa.....	87
11.2. Fiestas.....	90
11.3. Formas de organización social.....	95
11.4. Sistema de derecho y autoridad.....	96
11.5. Manejo de los recursos naturales.....	100
11.6. Rotación y asociación de cultivos.....	100
11.7. Cobertura del suelo con pastos.....	102

CAPITULO VI

1 Conclusiones.....	104
2 Bibliografía.....	109
11 Anexos.....	118

CAPITULO II

1. CONCEPCIÓN DE LA EDUCACIÓN INTERCULTURAL BILINGÜE.

El modelo de Educación Intercultural Bilingüe incluye la participación de diferentes actores sociales: intelectuales indígenas y otros vinculados al Movimiento Indígena, funcionarios (DINEIB, DIPEIB-B), profesores, padres y madres de familia, dirigentes de organizaciones indígenas y estudiantes en el quehacer educativo. En este sentido, es importante conocer los criterios de los actores sociales sobre las políticas, objetivos y la práctica que persigue la Educación Intercultural Bilingüe.

La apropiación crítica y selectiva de las políticas de la EIB por los diversos actores educativos puede apoyar al fortalecimiento de la calidad de Educación Intercultural Bilingüe y a dinamizar las culturas indígenas. El desconocimiento de los objetivos que persigue la EIB puede generar concepciones tergiversadas que afectaría enormemente la participación de los diferentes sectores en el proceso de la Educación Intercultural Bilingüe de las poblaciones indígenas.

1.1 Según las normas constitucionales.

El Estado ecuatoriano en respuesta a las demandas de las poblaciones indígenas implementa y decreta la institucionalización de la Educación Intercultural Bilingüe la misma que debe responder a las realidades educativas de las culturas indígenas. Esta se sujeta a las leyes generales que rigen en la Constitución Política del Ecuador. Así en el Art. 1 dice:

“El Ecuador es un Estado social de derecho, soberano, unitario, independiente, democrático, pluricultural y multiétnico. En el mismo artículo en el tercer párrafo, manifiesta:

“El Estado respeta y estimula el desarrollo de todas las lenguas de los ecuatorianos. El castellano es el idioma oficial. El kichwa, el shuar y los demás idiomas son de uso oficial para los pueblos indígenas”. De la misma manera el Art. 66 dice “La educación es derecho irrenunciable de las personas, es área prioritaria de la inversión pública. A través de la educación se preparará a los estudiantes en las prácticas extracurriculares para que estimulen el ejercicio y la producción de artesanías, oficios e industrias. Además es responsabilidad del Estado definir y ejecutar políticas que permiten alcanzar estos propósitos”.

Art. 69.- “El Estado garantizará el sistema de educación intercultural; en el se utilizará como lengua principal la de la cultura respectiva, y el castellano como idioma de relación intercultural”.

Art. 83.- “Los pueblos indígenas, que se autodefinen como nacionalidades de raíces ancestrales, y los pueblos negros o afroecuatorianos, forman parte del estado ecuatoriano, único indivisible”. Art. 84 El Estado reconocerá y garantizará a los pueblos indígenas de conformidad con esta Constitución y la ley, el respeto al orden público y a los derechos humanos, los siguientes derechos: numeral 1” mantener, desarrollar y fortalecer su identidad y tradiciones en lo espiritual, cultural, lingüístico, social, político y económico”.

Art. 97, numeral 13. “Asumir las funciones públicas como servicio a la colectividad, y rendir cuentas a la sociedad y a la autoridad, conforme a la ley” (Constitución, 1998).

La reforma de varios de los artículos de la Constitución Política, también obligó a reformar la ley de educación. Así, con decreto presidencial No 203 del 9 de Noviembre de 1988. El Art. 11 dice: *“El sistema educativo nacional es único y comprende dos subsistemas: a) escolarizado: hispano e indígena, b) No escolarizado: hispano e indígena. A demás el*

personal de la DINEIB, a más del dominio de la lengua castellana debe dominar la lengua indígena. A su cargo estará la planificación, organización, dirección, control, coordinación y evaluación de la Educación Intercultural Bilingüe” (Chiodi, 1990:396).

Art. 2 – “Añadase al artículo 28, el siguiente inciso: La Dirección Nacional de Educación Intercultural Bilingüe, especializada en culturas y lenguas aborígenes, funcionará como una organización técnica, administrativa y financiera descentralizada, tendrá su propia estructura orgánico – funcional que garantizará la participación, en todos los niveles e instancias de la administración educativa, de los pueblos indígenas, en función de su representatividad” (Aguirre, 200: 15).

En la descripción de algunos de los artículos estipulados en la Constitución Política del Estado, se evidencia que el modelo de Educación Intercultural Bilingüe se rige bajo la norma constitucional. Por lo tanto, está sujeta a las leyes estatales e incorporadas en la estructura del Estado.

Los artículos de la Constitución Política respecto a la EIB por una parte tratan de normar y garantizar una mejor administración de la Educación Intercultural Bilingüe, la misma que constituye una de las fortalezas y logros para las culturas de la sociedad ecuatoriana. Sin embargo, posee debilidades inclusive en las leyes secundarias (ley de educación). Prueba de ello, en la Constitución Política Art. 67 establece que *“El Estado formulará planes y programas de educación permanente para erradicar el analfabetismo y fortalecerá prioritariamente la educación en las zonas rurales y de frontera”* y además *“Es responsabilidad del Estado definir y ejecutar políticas que permiten alcanzar estos propósitos”* (1999:20).

Las atribuciones que otorga el Art. 67 de la Constitución Política al Estado la formulación de los planes y programas para la enseñanza- aprendizaje de los estudiantes a través del Ministerio de Educación (MEC) ha orientado la continua

reelaboración de los planes y programas, guías y textos escolares (escolar ecuatoriano, abramos surcos y palabritas) para los estudiantes y profesores. En consecuencia, impide la participación de los actores educativos y plantear el diseño curricular de acorde a las realidades y exigencias de las comunidades.

El diseño de las políticas educativas (Planes y programas) a nivel central (MEC-DIPEIB) y como también el Art. 9 de la ley de educación que dice “*para designar docentes de los planteles educativos la comisión estará integrada por: director provincial, supervisor, representante de Unión Nacional de Educadores, Jefe del Departamento Técnico y el representante de los directores de las escuelas; quienes designarán a los docentes de las escuelas*” (Aguirre, 2000: 86)

Los Artículos 67 de la Constitución Política y 9 de la ley de educación ha desplazado a los padres, madres, comunidades y organizaciones indígenas del escenario educativo por una excesiva preocupación sobre aspectos formales. Concomitante con el descuido por parte de los comuneros, padres y madres de familia y organizaciones que han dejado de convertirse en actores de su propio quehacer educativo; es decir se olvidan de la formación de sus hijos como persona con atención psicológica, desarrollo de la imaginación y la creatividad.

1.2 Según la teoría del Modelo de Educación Intercultural Bilingüe.

El modelo de Educación Intercultural Bilingüe amparadas y respaldadas por las leyes estatales que la protegen, transforma a la escuela en una instancia moderna al estilo andino, sin descuidar los elementos culturales (lengua, noción de tiempo, identidad, importancia a las autoridades comunitarias y organizaciones, etc.). En este sentido, las poblaciones indígenas aprovechan al máximo el espacio educativo que el Estado otorga, para fortalecer y desarrollar en los niños las destrezas, habilidades e identidades individuales y colectivas, en base a conocimientos de la memoria individual y colectiva y la incorporación de los conocimientos científicos. Así, garantizar la sobrevivencia de las nacionalidades

indígenas.

La educación para las culturas indígenas es la que genera cambios de comportamientos a nivel individual y colectivo, y reafirma las identidades. Por consiguiente, el modelo de Educación Intercultural Bilingüe se sustenta en las bases conceptuales, como las que ratifica De la Torre; la educación es intercultural²⁸, porque promueve al educando en su propio universo social, la apropiación en forma selectiva, crítica y reflexiva de elementos culturales de las demás sociedades para enriquecer las culturas indígenas. De igual forma propicia que los demás sectores de la sociedad nacional se apropien de los elementos culturales de las poblaciones indígenas y así se comparta las diversas formas de convivencia en un país pluricultural y multilingüe.

Es bilingüe porque en el caso ecuatoriano con una sociedad multilingüe, se considera las diversas formas de expresión y comunicación en igualdad de condiciones. En este sentido, la educación intercultural propicia la enseñanza – aprendizaje a través de las lenguas indígenas y del castellano; para desarrollar léxica y estilísticamente hasta convertirle en lenguas polifuncionales.

Es participativa por la toma de decisiones de los actores educativos (padres y madres de familia, comuneros, organizaciones, funcionarios, profesores y estudiantes) con sentido crítico, reflexivo y propositivo en el proceso educativo (1991).

Sintetizando las bases conceptuales del modelo de Educación Intercultural Bilingüe, se concluye en que la educación intercultural bilingüe a nivel del discurso, esta encaminada a que los niños y niñas se eduquen en su propia comunidad, desde su propia realidad y cosmovisión, a través del uso de la tecnología tradicional y científica, procedimientos y metodología en la propia

²⁸ La interculturalidad es un concepto multifacético, altamente dinámico. Por consiguiente, es el que viabiliza los procesos de modernización y transformación de una sociedad con identidades individuales y colectivas.

lengua. Estos en combinación con procesos interculturales permitirán al *runa kichwa* una mejor interrelación dentro de cualquier ámbito social. Para lo cual, el o la educadora comunitaria bilingüe se convierta en el apoyo del quehacer educativo, organizativo y productivo en interrelación con los educadores – estudiantes- padres y madres de familia –comuneros- funcionarios y organizaciones indígenas. De esta manera garantizar el mejoramiento de la calidad educativa, el desarrollo cultural y productivo de las culturas indígenas.

1.3. Según los Actores sociales.

Se denominan actores sociales a todas las personas involucradas y comprometidas en la toma de decisiones con criterios analíticos, reflexivos y propositivo para el proceso y fortalecimiento del modelo de Educación Intercultural Bilingüe, estos son: dirigentes de las organizaciones indígenas provinciales y zonales, miembros de las comunidades, funcionarios, profesores, niños y niñas, padres y madres de familia.

La participación de los diversos actores sociales en la educación imprime distintas concepciones y visiones sobre la EIB. Esto no significa que las opiniones vertidas sean las únicas y absolutas, por el contrario, cada actor educativo enfoca al modelo de Educación Intercultural Bilingüe de acuerdo a lo que concibe como producto de la interrelación social. Así, los dirigentes de las Organizaciones Indígenas señalan que la Educación Intercultural Bilingüe *“nace con la finalidad de que los niños aprendan los contenidos culturales y fortalezcan las formas propias de organización, producción, que los profesores tengan conocimientos sobre las tradiciones y costumbres de las comunidades, para mejorar la educación de nuestros hijos con la ayuda de todos y el trabajo coordinado con las comunidades”* (05-3- 2000).

De la misma manera los funcionarios de la dirección provincial de educación intercultural bilingüe afirman que el Modelo de Educación Intercultural Bilingüe *“está destinada a las comunidades indígenas para su formación humana para*

que vaya obteniendo formación espiritual, se fomente el respeto a sus mayores y su cultura con la participación de todos los actores sociales. Para mejorar la calidad de la educación se debe utilizar la lengua materna de la zona y debe ser lengua de fortalecimiento de las comunidades, de sus costumbres y tradiciones” (05- 16- 2000).

Así mismo los profesores de los planteles educativos 7 de Mayo y General Píntag señalan que *“la educación intercultural está íntimamente relacionada con la comunidad y se fortalecen mutuamente, por lo tanto se conforman la unidad y la base fundamental es el pueblo, a partir de él, se va generando el proceso de valoración de las identidades culturales y organizativas”* (05-27- 2000).

Del mismo modo los comuneros de Rodeopamba y Cachisagua aseguran que *“ la educación no es solo aprender las letras, sino, que debe haber la formación integral para defenderse en la vida y valorar la cultura. Para esto es necesario investigar los conocimientos que están en nosotros y no solo en los libros y en la mente de los maestros, para ello necesitamos una educación que enseñe a encontrar lo propio y a criticar y reflexionar la realidad en que vivimos”* (06- 9- 2000). De la misma forma los padres y madres de familia de la escuela 7 de Mayo y General Píntag, corroboran que la Educación Intercultural Bilingüe está *“para que los profesores enseñen la lengua kichwa y no tengan miedo de hablar nuestra lengua y los mestizos la respeten en cualquier lugar. Además, deben enseñar la forma como vivimos en la comunidad, sin maltratar a los niños”* (06- 14- 2000).

Por su parte Acunzo ratifica que el modelo de Educación Intercultural Bilingüe *“significa el conocimiento y uso de la lectura, escritura y estructura gramatical de los dos idiomas: el propio y el castellano. Con la educación bilingüe se obtiene mayor eficacia en la enseñanza del niño indígena, debido a la creación de un ambiente de mejor y mayor comunicación. Eso contribuye al desarrollo psicológico equilibrado del educando, permitiéndole adquirir confianza, y seguridad en los nuevos conocimientos”* (1991:76).

También López confirma que la Educación Intercultural Bilingüe se caracteriza por *“la incorporación en el currículo bilingüe de una asignatura especialmente dedicada a la enseñanza de lengua materna con el fin de desarrollar los medios de expresión propios del niño, afianzar el manejo que tiene de ellas al llegar a la escuela y aún ayudarlo para que tomen conciencia de su funcionamiento y gramática”* (1988:106).

De la Torre agrega que *“La EIB no está aislada del proceso organizativo, si no más bien, se ha constituido en parte activa de ese importante proceso, al convertirse en el ente dinamizador para que nuestro pueblo tenga una posibilidad de ejecutar sus acciones de acuerdo al enfoque y a la cosmovisión propias, la colectividad y la reciprocidad”* (1998: 162)

En conclusión, a nivel del discurso de los actores sociales sobre el modelo de Educación Intercultural Bilingüe, está encaminada no solamente a aprender las letras y la escritura, sino, también exige que la enseñanza- aprendizaje en el aula sea de las prácticas culturales, como parte de la vivencia de las comunidades y de las demás poblaciones. En este sentido, las culturas indígenas confían en el modelo de Educación Intercultural Bilingüe para fortalecer los conocimientos que se encuentran en la memoria colectiva de las culturas indígenas. Además, incentivar la apropiación de los elementos culturales de los diferentes sectores sociales. Así, garantizar la formación integral de la persona.

En este contexto, el modelo de Educación Intercultural Bilingüe a nivel teórico tiene definido metas y proyecciones; pero en la práctica se evidencia lo siguiente. Así, lo confirman los archivos de la Dirección Provincial de Educación Intercultural Bilingüe y trabajos grupales con los docentes, organizaciones y padres de familia.

Los Docentes kichwa hablantes *“no tienen una buena relación con la comunidad, hay conflictos internos profesores indígenas con docentes castellano hablantes, faltan y se atrasan frecuentemente, envían reemplazos sin conocimiento de la comunidad, no llevan una planificación para la enseñanza- aprendizaje, no coordinan las actividades con los miembros de la comunidad, hay discrepancia de profesores y padres de familia por haber reclamado la falta de los docentes”* (DIPEIB-B, 1992, 1993, 1994, 1995,1996). *“Hay desesperación por regresar para cumplir trabajos personales, no tienen una visión clara de la EIB, cumplen las obligaciones únicamente por la renumeración económica”*(11-08-2003).

Por otro lado, las organizaciones y los docentes aseguran que los Funcionarios de la DIPEIB-B *“no dan un seguimiento permanente en la parte pedagógica y cultural en el aula escolar”*; *“se dedican el mayor tiempo a asuntos personales”*; *“hay demora de los tramites”*; *“no hay capacitación en diversos temas”*; *“no producen materiales didácticos”* (11-08- 2003).

Además, los profesores y funcionarios confirman que los padres y madres de familia y organizaciones indígenas, *“se han descuido por la educación”*; *“no hay valoración a los profesores indígenas”*; *hay mayor importancia por la participación política electoral”*; *“existe pugnas entre organizaciones por las candidaturas a diferentes dignidades”*; *“no envían a sus hijos a la escuela en el horario previsto”*; y *“hacen faltar a los niños en forma permanente”* (11-08-03).

Las expuestas anteriormente son realidades por las que atraviesa el modelo de Educación Intercultural Bilingüe. Por lo tanto, ha orientado a lo siguiente; así se evidencia los informes de la DIPEIB-B, *“los estudiantes kichwakuna demuestran poco interés por la lengua kichwa, no hay avance en el desarrollo en la lecto escritura, existen vacíos considerables en las áreas de castellano, matemática y kichwa, los niños no pueden leer y si hacen silabeo, hay interferencia lingüística, no se aplica ni parcial y total el modelo de Educación Intercultural Bilingüe, y*

existe descontento de los padres y madres de familia” (DIPEIB-B, 1991, 1993, 1994, 1996, y 1998)

CAPITULO III

1. ESTUDIO DE CASOS DE LAS ESCUELAS 7 DE MAYO Y GENERAL PINTAG DE LAS COMUNIDADES DE RODEOPAMBA Y CACHISAGUA

Desde la institucionalización e implementación del Modelo de Educación Intercultural Bilingüe en la provincia de Bolívar han transcurrido 15 años. Desde entonces se realiza cada dos años el denominado **congreso provincial**, el mismo que es impulsado por la organización indígena de la provincia (FECAB-BRUNARI), con la finalidad de evaluar las actividades, funciones y compromisos que cumplen en la práctica del modelo de Educación Intercultural Bilingüe, los funcionarios y maestros. Para esto acuden dirigentes de las organizaciones nacionales, provinciales, zonales, comunitarias, funcionarios y maestros.

La asamblea provincial con la participación de las comunidades indígenas se convierte en un espacio de evaluación o rendición de cuenta sobre el avance del modelo de Educación Intercultural Bilingüe, a partir del análisis de los informes presentados por los funcionarios y profesores, de los comportamientos dentro y fuera del aula de los funcionarios, docentes y estudiantes; luego de los análisis correspondientes, se plantea una serie de sugerencias y críticas en torno al modelo de Educación Intercultural Bilingüe. Tales como el hecho de que: no existe ninguna diferencia entre educación bilingüe y castellana, los profesores y funcionarios no cumplen a cabalidad con el horario de trabajo y las actividades comunitarias, hay poca relación entre las organizaciones indígenas, funcionarios y profesores, se evidencia un bajo nivel rendimiento en los niños, no existe un permanente seguimiento y evaluación en las escuelas por parte de los funcionarios etc.

Los diversos criterios antes citados en torno al modelo de Educación Intercultural

existe descontento de los padres y madres de familia” (DIPEIB-B, 1991, 1993, 1994, 1996, y 1998)

CAPITULO III

1. ESTUDIO DE CASOS DE LAS ESCUELAS 7 DE MAYO Y GENERAL PINTAG DE LAS COMUNIDADES DE RODEOPAMBA Y CACHISAGUA

Desde la institucionalización e implementación del Modelo de Educación Intercultural Bilingüe en la provincia de Bolívar han transcurrido 15 años. Desde entonces se realiza cada dos años el denominado **congreso provincial**, el mismo que es impulsado por la organización indígena de la provincia (FECAB-BRUNARI), con la finalidad de evaluar las actividades, funciones y compromisos que cumplen en la práctica del modelo de Educación Intercultural Bilingüe, los funcionarios y maestros. Para esto acuden dirigentes de las organizaciones nacionales, provinciales, zonales, comunitarias, funcionarios y maestros.

La asamblea provincial con la participación de las comunidades indígenas se convierte en un espacio de evaluación o rendición de cuenta sobre el avance del modelo de Educación Intercultural Bilingüe, a partir del análisis de los informes presentados por los funcionarios y profesores, de los comportamientos dentro y fuera del aula de los funcionarios, docentes y estudiantes; luego de los análisis correspondientes, se plantea una serie de sugerencias y críticas en torno al modelo de Educación Intercultural Bilingüe. Tales como el hecho de que: no existe ninguna diferencia entre educación bilingüe y castellana, los profesores y funcionarios no cumplen a cabalidad con el horario de trabajo y las actividades comunitarias, hay poca relación entre las organizaciones indígenas, funcionarios y profesores, se evidencia un bajo nivel rendimiento en los niños, no existe un permanente seguimiento y evaluación en las escuelas por parte de los funcionarios etc.

Los diversos criterios antes citados en torno al modelo de Educación Intercultural

Bilingüe forman parte de las concepciones de las poblaciones indígenas, y es una versión generalizada; lo cual afecta directamente al modelo de Educación Intercultural Bilingüe, por la idealización de una supuesta evaluación, además la falta de la aplicación de los instrumentos técnicos pedagógicos en el aula escolar. Por lo tanto, no garantiza los resultados sobre el modelo de Educación Intercultural Bilingüe, producto de la asamblea comunitaria. Por consiguiente, ha hecho dudar los impactos que está generando el modelo de Educación Intercultural Bilingüe en los niños de las comunidades indígenas.

Ante la necesidad de evidenciar los impactos que está causando el modelo de Educación Intercultural Bilingüe, he seleccionado los planteles educativos General Píntag y 7 de Mayo de las comunidades indígenas de Cachisagua y Rodeopamba en base a los siguientes criterios de selección.

Los comunes: a) pertenencia a la jurisdicción del modelo de Educación Intercultural Bilingüe; b) disposición de las profesoras, padres y madres de familia en brindar información durante la investigación; c) Ingerencia de las prácticas culturales (Día de los difuntos, formas de organización social y manejo de los recursos naturales; d) formaron parte del proyecto de experimentación de educación intercultural bilingüe auspiciada por la cooperación Alemana; e) y la organización indígena comunitaria está desvinculada del proceso educativo.

Características específicas de la escuela General Píntag de la comunidad de Cachisagua: a) los comuneros son kichwa²⁹ hablantes; b) la enseñanza – aprendizaje en el aula escolar se efectúa por medio de los materiales didácticos, contenidos, metodología y evaluación del modelo de educación castellana (Reforma Curricular de 1994, 1996; c) interferencias lingüísticas kichwa – castellano en los niños y niñas; d) docentes castellano hablantes; e) clima frío; y f) la organización comunitaria, padres y madres de familia no forman parte del proceso educativo.

²⁹ Término para identificar a la nacionalidad indígena de la sierra, antiguamente se escribía quichua, luego del análisis lingüístico se comprueba que en la lengua kichwa no existe diptongo. Por consiguiente, se destruye el diptongo de Qui y chua, y se reemplaza la qui por la Ki y chua por la wa, dando como resultado de la incorporación del alfabeto kichwa de la k y w.

Características específicas de la escuela 7 de Mayo de la comunidad de Rodeopamba: a) la enseñanza – aprendizaje se desarrolla a través de mezcla de dos modelos educativos (castellana e intercultural bilingüe; b) Para la enseñanza – aprendizaje existen maestras kichwa y maestros castellano hablantes; c) incremento paulatino de analfabetismo; d) Aceptación de parte de los padres y madres de familia la implementación del modelo de Educación intercultural Bilingüe; y e) la población son indígenas castellano hablantes.

Las características comunes y específicas de cada una de las comunidades y escuelas interculturales bilingües permitieron seleccionar los dos planteles educativos como estudio de casos. Por lo tanto, las investigaciones en las escuelas “7 de Mayo” y “General Píntag”, nos proporcionan informaciones sobre el impacto que produce el modelo de Educación Intercultural Bilingüe en los niños y las niñas, producto de la interrelación de los planes y programas (metodología, evaluación y la participación de los actores) que propone el modelo de Educación Intercultural Bilingüe, y la reforma curricular. Bajo esta lógica se analizan la práctica educativa que desarrollan los docentes en el quehacer educativo, como resultado de los 15 años de implementación del modelo de Educación Intercultural Bilingüe en las comunidades indígenas.

1.1 UBICACIÓN GEOGRÁFICA DE LA PROVINCIA, COMUNIDADES Y PLANTELES EDUCATIVOS.

La provincia de Bolívar esta ubicada al centro del Ecuador, en las faldas de la cordillera occidental de los Andes, entre las regiones Interandina y Litoral. Se caracteriza por la irregularidad del suelo quebrado y desigual, cubierto de montañas aunque no de considerable elevación; la mayor parte de la población se asienta sobre planos inclinados.

La provincia de Bolívar dispone de una variedad de climas, la situación natural ha permitido la existencia de sitios con temperaturas que van desde

bajo 0, hasta 30 y más grados de temperatura lo que permite la existencia de varios pisos ecológicos (subtropical se sitúa entre los 18° y 24° centígrados, templado, 12° y 18°ctg, Frío, 6° y 12° ctg. y páramo, 6° hasta 3° ctg) (Erazo, 1934. Idrovo, 1994). La superficie de terreno de la provincia, como lo confirma Idrovo, “*es de una extensión de 399.700 há. distribuyéndose este espacio en forma alargada, en dirección Norte- Sur*” (1994:13). Limita con las provincias de Cotopaxi, Tungurahua y Chimborazo en la región sierra y con los Ríos y Guayas en la costa.

Según el punto de vista de la división administrativa, la provincia está compuesta por siete cantones: Guaranda, Chimbo, San Miguel, Chillanes, Caluma, Echeandía y las Naves (Cfr: Idrovo, 1994). Estas a su vez se dividen en parroquias urbanas y rurales. La mayor parte de la población indígena kichwa hablantes se encuentra asentada en el cantón Guaranda en las parroquias de Julio Moreno, San Simón, Veintimilla, Guanujo, Simiátug, Salinas y Facundo Vela. Las comunidades indígenas se encuentran ubicadas en diversos pisos ecológicos que va desde el clima templado, hasta llegar al clima frío del páramo. De la misma, forma el cantón Echeandía se encuentra poblado por indígenas migrantes de la parroquia de Guanujo, este cantón se halla ubicado en el piso ecológico del subtropico.

Luego de haber descrito la geográficamente a la Provincia, es indispensable también describir la ubicación geográfica de las comunidades, para lo cual es importante definir primero, lo que significa **comunidad**³⁰. A partir de esta definición, se puede mencionar que la comunidad de Rodeopamba lugar del

³⁰ Es la agrupación social de un conjunto de familias que están fijadas al suelo que comparten la misma lengua, alimentación, tecnología, afectividad, sentimiento, administración de justicia y organización socio político; es decir la comunidad es el cuerpo celular de la población indígena, que garantiza la sobrevivencia de la cultura. “la comunidad indígena andina constituye una “matriz cultural”, donde se produce una determinada cultura, formas de vida y de relaciones sociales, creencias, representaciones y mentalidades, un universo simbólico y ritual, lugar privilegiado para la conservación de las tradiciones” (Sánchez Parga, 1996:39). “ es un conjunto de símbolos, valores, actitudes, habilidades, conocimientos, significados, formas de comunicación y de organización social, y bienes materiales que hacen posible la vida de una sociedad determinada y le permite transformarse y reproducirse como tal” (Bonfil, 1991:128)

plantel educativo 7 de Mayo, se encuentra ubicada al noroccidente de la parroquia Julio Moreno del Cantón Guaranda, al margen derecho de la vía principal Guaranda – Julio Moreno y a una distancia de 7 kilómetros desde la capital provincial hasta la parte central de la comuna. Como lo afirma la profesora de la escuela 7 de Mayo, se halla rodeada por las comunidades *“Huacra ishpa, Cashapamba, Silla Loma y Chiniguayco”* (22-06-2001).

La comunidad de Cachisagua sitio de la escuela General Pintag, se encuentra situada en el sureste de la parroquia San Simón del Cantón Guaranda, al margen derecho de la vía principal Guaranda - Riobamba, a una distancia de 8 kilómetros desde el centro de la ciudad. Como lo confirma el comunero de Cachisagua, esta limitada por las comunidades de *“Bisote, Chillansal, Suro Potrero y el río de su mismo nombre”* (21-06-2001).

La distancia y la ubicación geográfica de la comunidad de Cachisagua permite asegurar que la escuela General Pintag esta situada en una zona fría, la misma que oscila entre los 6° y 12° centígrados; mientras que la escuela 7 de Mayo de la comunidad de Rodeopamba se halla en un clima medio templado donde la temperatura varía de 12° y 18° centígrados.

1.2 DESCRIPCIÓN GENERAL DEL PLANTEL EDUCATIVO 7 DE MAYO Y GENERAL PINTAG.

En la comunidad de Rodeopamba sitio en el cual se encuentra anclada la unidad³¹ educativa 7 de Mayo existe una población de un número de 80 familias con un total de 380 habitantes. La distribución de los estudiantes por edades puede visualizarse en el siguiente cuadro:

³¹ Es la nuclearización o centralización de la educación pre-primaria, primaria y media.

EDADES	SEXOS	
	H	M
0- 5 Años	22	28
6-12 años	55	74
13-18 años	30	39
19-35 años	20	23
36-55 años	37	40
56 + años	10	12
Total	174	216
	380	

Fuente: Fecab Brunari- Aieb – Prodepine /1999

Elaboración: Oswaldo Zaruma

La escuela 7 de Mayo como asegura el comunero de Rodeopamba se creo “a principios de la década del 77 por pedido de los moradores de la comunidad a la dirección provincial de educación castellana de Bolívar, como un establecimiento educativo unidocente” (16- 06 -2001). A partir de su creación, el maestro se encargó de la educación de los niños indígenas y mestizos hasta el año de 1989 cuando contó con tres profesores pertenecientes a la cultura mestiza.

En el año 1990, época en que se institucionalizó el modelo de Educación Intercultural Bilingüe, el plantel 7 de Mayo se incorporó a ésta modalidad educativa. Al principio hubo resistencia por parte de algunos miembros de la comunidad. Esta oposición principalmente se debió hipotéticamente a la falta de difusión sobre el paradigma de Educación Intercultural Bilingüe a las nacionalidades indígenas.

Esta misma época, o sea en 1990, se produce el primer levantamiento indígena a raíz del cual los comuneros indígenas comenzaron a discutir al interior de su comunidad sobre la importancia que tenía la educación intercultural bilingüe

para sus hijos, padres y madres de familia. Posteriormente decidieron aceptar la implementación del modelo de Educación Intercultural Bilingüe, para fortalecer las identidades individuales y colectivas. Se solicitó el incremento de un profesor indígena con la finalidad de ir fortaleciendo la enseñanza – aprendizaje en base a la memoria individual y colectiva de las culturas indígenas y la incorporación de los conocimientos científicos.

La implementación del modelo de Educación Intercultural Bilingüe en su comunidad implicó, como lo señala Gros, “*decidir los contenidos culturales y controlar el funcionamiento del espacio institucional, ante el peligro de perder lo que era su lengua materna*” (2000: 193). Además, se añadiría las prácticas culturales (agrícolas, organización social, política y cultural de acuerdo a sus usos y costumbres). Estas prácticas desde la cosmovisión de las culturas indígenas son conocimientos y ciencia que permite dinamizar conjugando con los conocimientos científicos. Esto le convierte al modelo de Educación Intercultural Bilingüe en un proyecto político educativo de fortalecimiento étnico cultural a largo plazo. En este sentido, el proyecto político educativo se sustenta en los conocimientos empíricos de las nacionalidades indígenas e incorpora los conocimientos científicos de las demás culturas.

Es así que en el año 1991, con un total de 109 estudiantes (DIPEIB, 1991) se incrementa un profesor indígena, a más de los cuatro docentes de lengua castellana existentes. Este maestro pasó a convertirse en un miembro más de la cultura mestiza. De esta manera la escuela llega hasta 1995, con un total de “114” educandos (DIPEIB, 1995). En este año se incrementa una maestra indígena kichwa hablante.

Finalmente llega hasta el año 2000 con un total “37 niños kichwa y 99 niños castellano hablantes” (DIPEIB-B, 1999) y con 40 estudiantes en el colegio. Este plantel, hasta la fecha de culminación de la investigación, dispone de 1 profesora y 4 profesores de la cultura mestiza y 5 maestras indígenas.

La escuela General Píntag de la comunidad de Cachisagua perteneciente a la parroquia de San Simón cuenta con un número de 160 familias con un total de 780 habitantes distribuidos de la siguiente manera:

EDAD	SEXO	
	H	M
0- 5 Años	61	65
6-12 años	52	55
13-18 años	67	67
19-35 años	83	87
36-55 años	76	80
56 + años	44	43
Subtotal	383	397
Total Gen.	780	

Fuente: Fecab Brunari- Aieb – Prodepine 1999

Elaboración: Oswaldo Zaruma

El antes mencionado plantel se crea como lo afirma el comunero de Cachisagua, en los “*años 70 por pedido de los comuneros a la dirección de educación castellana*” (20-06- 2001). A partir de su creación inicia el funcionamiento del establecimiento denominado plantel “*unidocente*” (por el número de profesor) con niños y niñas indígenas de la zona. A medida que va transcurriendo el tiempo, se ha incrementado el número de maestros por el continuo aumento de los estudiantes; de esta forma llega el año de 1986 con dos profesores pertenecientes a la cultura mestiza.

A partir del año 1986, el centro educativo General Píntag pasó a convertirse en el plantel piloto del proyecto de educación intercultural bilingüe. Este, fue sujeto a seguimiento y evaluación por los responsables del proyecto en coordinación con los funcionarios de la educación castellana. Desde entonces, en la

mencionada escuela se procede a incrementar un profesor indígena para que éste impulse la enseñanza aprendizaje de la lengua kichwa. Para 1990 llegó a un total de 85 estudiantes, 4 docentes de las cuales, dos eran profesoras y una era profesor castellano hablante a más de una profesora kichwa hablante.

En este año los responsables del proyecto de Educación Intercultural Bilingüe procedieron a evaluar la modalidad educativa implementada en el plantel para determinar resultados y dificultades en su desarrollo.

La evaluación educativa efectuada en la escuela General Píntag por los encargados del proyecto de educación intercultural bilingüe determinaron como lo afirma Küper... que:

... “ la escuela se encuentra en mal estado[a nivel de infraestructura], la enseñanza se realiza con niños ubicados unos tras de otros. Parece que los profesores han entendido muy poco el planteamiento de la EIB. No siempre están en la posición de sobreponerse a los profesores castellano hablantes. Todavía hay conflictos. Se requiere mayor estadia en la comunidad y como también los instrumentos de evaluación ” (1990:1-6).

Mientras por una parte empezaban los funcionarios del proyecto de educación intercultural bilingüe a efectuar la evaluación educativa en las escuelas del proyecto; por otra parte se culminaba de negociar la creación de la Dirección Nacional de Educación Intercultural Bilingüe del Ecuador y por ende, las direcciones provinciales.

Luego de la creación del modelo de Educación Intercultural Bilingüe el plantel educativo General Píntag es incorporado al paradigma de la EIB, con un total de 90 estudiantes y 4 docentes, de los cuales 2 fueron indígenas y 2 pertenecientes a la cultura mestiza de lengua castellana hablante. Se llega a los años 1991 y 1992 con un total de “95 y 93 alumnos, 3 profesoras castellana hablantes y 2 profesoras indígenas” (DIPEIB-B, 1991: 1992).

Luego de varios años de funcionamiento con la modalidad de educación bilingüe, los padres y madres de familia y comuneros de la antes mencionada escuela, resuelven continuar bajo la administración de la EIB, oponerse al ingreso de maestras indígenas al plantel y recibir únicamente a profesoras castellano hablantes.

La oposición en contra de las profesoras indígenas por parte de los comuneros se fundamentó en tres factores; primero, el bajo nivel académico en los niños que se encontraban bajo la responsabilidades de aquellas docentes kichwa hablantes; segundo, la oposición a que sus hijos aprendan la lengua kichwa; y tercero, la influencia de las profesoras de la cultura mestiza en los miembros de la comunidad con informaciones tergiversadas sobre el modelo de Educación Intercultural Bilingüe. Estos criterios vertidos por los pobladores de la comunidad de Cachisagua pueden tener aciertos y desaciertos. Pero si estamos seguros en lo que se refiere al primer factor; que la mayor parte de los niños que se encuentran con maestros kichwa hablantes tiene deficiencia en la lectura, escritura y operaciones de la matemática. Estos resultados son productos o efectos de la falta de metodologías apropiadas para la enseñanza – aprendizaje en los profesionales indígenas, además de improvisar los materiales didácticos para el quehacer educativo.

La falta de metodologías y las improvisaciones de los docentes indígenas son resultantes del modelo de educación castellano de hace muchos tiempo atrás y la capacitación a los docentes en temas específicos (rol del maestro en la comunidad, planificación y evaluación). La capacitación ha tenido un tiempo de duración de una semana, lo que significa que no es suficiente para los docentes.

Segundo factor, los docentes indígenas toman con mucha simplicidad la educación intercultural. Por consiguiente, para que los docentes kichwa asuman con responsabilidad el modelo de Educación Intercultural Bilingüe es importante que los funcionarios de educación intercultural bilingüe se dediquen a capacitar

a los maestros en metodologías de enseñanza- aprendizaje con un permanente seguimiento y evaluación. Esta tiene que complementarse con la autopreparación del docente en diversos temas que requiere la educación y con la investigación de materiales didácticos complementarios.

El segundo factor, como afirma el comunero de Cachisagua tiene relación con *“los padres de familia se opusieron a que los niños aprendan la lengua kichwa”* (25- 07- 2000). Esta oposición a la aprehensión de la lengua kichwa se debe a que la enseñanza – aprendizaje del kichwa no necesariamente se realiza en la escuela, sino al interior de la familia, la comunidad y la interacción social. En este sentido, aprender el kichwa no tiene mucha validez. Pero los comuneros buscaron oponerse a la aprehensión de su propia lengua y en lugar de ella prefirieron la aprehensión del castellano. Este, como señala Haboud es *“un requisito individual en la sociedad dominante para tener mejores oportunidades de trabajo”* (1998:139).

El dominio de la lengua kichwa y castellana por parte de las poblaciones indígenas establecen un bilingüismo equilibrado³² para mejorar la interrelación social en diferentes espacios públicos y privados. Por lo tanto, como asegura Gros: el bilingüismo en la *“familia indígena da esperanza de movilidad social, sea dentro de su propia comunidad, sea mediante la migración hacia la ciudad y/o al extranjero”* (2000:196), De esta manera garantiza la permanente adaptación³³ de los elementos culturales útiles al fortalecimiento y sobrevivencia de las nacionalidades indígenas de acuerdo a las exigencias y situaciones.

El tercer factor que influyó para la separación o ausencia de las profesoras bilingües en el plantel, fue la influencia de las profesoras pertenecientes a la cultura mestiza, que valiéndose del sistema de compadrazgo, como señala el comunero de Cachisagua *“varios comuneros se dedicaron a desprestigiar a las*

³² “El uso de más de una lengua, ya sea a nivel individual o grupal para fines comunicativos” (Haboud, 1998:46).

³³ “Al proceso gradual a través del cual las sociedades entra en relación con el medio que les rodea” (Amodio,1988:13)

profesoras indígenas manifestando que eran incapaces de enseñar y que la EIB no era tan importante” (14- 05- 2000). En estas aseveraciones responden a un conflicto de dos paradigmas educativos, la educación castellana y de educación intercultural bilingüe. Dicho de otro modo, la presencia física de los docentes se traduce en la presencia del modelo de educación castellana o bilingüe, los mismos que tratan de imponerse y prevalecer uno sobre el otro. Esta pugna de poderes educativos se origina por que nadie esta en condiciones de estar sujeta a otro modelo de educación que no sea el suyo. Por consiguiente, se ingenian diversas estrategias para negar al uno o al otro modelo educativo, con sus representantes.

Para evitar la disputa educativa entre docentes de la cultura mestiza e indígena es importante conjuntamente analizar los dos modelos de educación para establecer el equilibrio de los paradigmas y así mejorar la calidad de vida y educación de las poblaciones indígenas.

Luego de superar los conflictos internos, el plantel emprende una nueva vida educativa, esta vez sin las maestras indígenas e inicia a partir del año de 1994, como señala los documentos de la Dirección Provincial de Educación Intercultural Bilingüe con un total de *“74 alumnos y 3 profesoras castellano hablantes”* (1994). En el año 2000 se evidencia un total de 119 educandos, 4 profesoras y 1 profesor; todos de la cultura mestiza.

CAPITULO IV

4. EL DISEÑO DE LOS PLANES Y PROGRAMAS EDUCATIVOS.

Los dos paradigmas educativos (castellana y bilingüe) destinados a la educación de la cultura mestiza, afroecuatoriana y culturas indígenas; disponen de instrumentos educativos denominado planes y programas que son los pilares de sostenimiento de la educación y permiten diferenciar la educación castellana de la bilingüe. De ahí

que el modelo de educación castellana vía “Reforma Curricular” del año 1994, como Robalino señala, esta diseñada con los siguientes ejes: “*comprensión a través del dominio de los instrumentos del conocimiento [nociones, conceptos y categorías]; calidad en el pensamiento a través del desarrollo de las operaciones mentales; y, compromiso mediante la formación de valores y actitudes*” (1998:18). Estos están elaborados como afirma el MEC con criterios “*antropológicos, sociológicos y psicopedagógicos*” (1994:7).

Mientras que en el modelo de educación intercultural bilingüe, los planes y programas son elaborados con una pedagogía cultural y con los siguientes ejes transversales: desarrollo del pensamiento por medio de las prácticas culturales indígenas y de las demás culturas; identidad; interculturalidad; proceso histórico; operaciones mentales; valores y actitudes; medio ambiente; y tecnologías. Estos están fundamentados con criterios históricos, lingüísticos, antropológicos, pedagógicos y sociológicos.

Los planes y programas tanto en la educación intercultural bilingüe y castellana se diferencian por sus ejes y fundamentos; estas plantean el desarrollo del conocimiento a través de dos maneras diferentes; primero, en el caso de la educación castellana la enseñanza – aprendizaje parte de las definiciones pre-establecidos sobre historia, geografía y lenguaje existentes en los textos.

El modelo de Educación intercultural Bilingüe propone la formulación de conceptos y definiciones desde la práctica con la participación de los niños, funcionarios, docentes, comuneros y organizaciones indígenas. Estos son los responsables de la formulación de los contenidos y conceptos que sirven para la enseñanza – aprendizaje.

La participación de los actores educativos en la EIB es importante porque ellos son los plantean que la educación sea desde la práctica; es en ese espacio donde generarán las teorías en base a la vivencia y la práctica cotidiana. En este sentido, el modelo de Educación Intercultural Bilingüe plantea generar teoría del conocimiento

desde las prácticas cotidianas de las nacionalidades indígenas; o sea generar una epistemología desde la cosmovisión indígena en complementariedad con los conocimientos científicos del resto de las sociedades.

En este contexto, los planes y programas son instrumentos educativos que sostienen y garantizan la enseñanza – aprendizaje en las culturas indígenas y al mismo tiempo los que generan cambios de comportamientos en los niños en el ámbito individual y colectivo; además constituye el paraguas que abarca contenidos, metodologías y evaluación. En este sentido, es importante definir los planes y programas, según lo afirma Benalcázar; el plan *“es un esquema o un diseño en forma general, de lo que se pretende hacer; en cambio el programa es el desglose del plan, lo que se piensa hacer cronológicamente sobre una área o asignatura”* (1989:79). Además el mismo autor concluye manifestando que se *“presentan adecuada y convenientemente seleccionados, organizados y dosificados los contenidos y destrezas de una área o asignatura, por lo tanto constituye en una guía, ayuda al maestro a planificar experiencias de aprendizaje, preveer el tiempo, los recursos didácticos y las formas de evaluación”* (1989 : 79).

El modelo de Educación Intercultural Bilingüe considera que los *“planes y programas son solo referentes del proceso de adquisición del conocimiento, y que deben adecuarse a las necesidades de la población”* (MOSEIB, s/f: 27). Por lo tanto, los planes y programas no son determinantes; más bien deja a libre predisposición de los docentes para que adecuen los contenidos culturales de acuerdo a las realidades y exigencias. En este marco, los planes y programas en la educación intercultural bilingüe son diseñados y elaborados desde las instituciones educativas a nivel nacional (MEC) y provincial (DIPEIB) para dar sentido y dirección a la educación.

Respecto a la elaboración de los planes y programas educativos, la ley de educación señala que *“deben ser formulados científicamente de conformidad con las orientaciones de la política educativa y las necesidades del desarrollo de la realidad nacional”* (1998:20), para que se conviertan en instrumentos o guías de los

docentes para el proceso de enseñanza y aprendizaje en los planteles educativos.

El permanente rediseño y elaboración de los planes y programas educativos destinados a educar a los niños, se ha convertido en un hábitus. Esta práctica ha hecho imaginar a los funcionarios del MEC y direcciones provinciales de educación, que ellos son los únicos responsables en la elaboración de los contenidos generales para el funcionamiento u operatividad de la educación.

Por ejemplo, en el caso del modelo de Educación Intercultural Bilingüe (EIB) en la práctica misma son diseñados en la dirección nacional y provincial, por un determinado grupo de personas en base a una supuesta necesidad de los docentes y las comunidades. Esta estrategia aislada cae en la criticada metodología política educativa de diseñar los instrumentos educativos desde arriba sin la participación de los actores educativos.

El diseño de los contenidos en forma parcial, ha caído en el entrampamiento de la monopolización de la EIB; esto se debe a la desesperación de disponer de sus propios instrumentos educativos. A pesar que la ley de educación manifiesta que los instrumentos curriculares (planes y programas) se diseñarán *"con la participación de los sectores que conforman la acción educativa"* (Op, 1998: 20). Sin embargo, no son considerados los miembros de las comunidades, organizaciones indígenas y estudiantes. Estas actitudes ha invisibilizado la participación de las poblaciones indígenas en la educación; la misma que genera otra forma de exclusión de los comuneros como actores su educación.

Para desechar las formas de exclusión de las nacionalidades indígenas en la elaboración de los contenidos de la enseñanza – aprendizaje que ha empezado a desarrollar con mayor fuerza en la EIB, es indispensable la participación de los comuneros, organizaciones indígenas y estudiantes en la elaboración de los planes y programas educativos. Para lo cual hay que hacer talleres de reflexión sobre los temas que debe aprender su hijo, el comunero y el estudiante.

La participación de las poblaciones indígenas en la educación será aprovechada al máximo la memoria individual y colectiva como inmensa riqueza y potencialidad cultural que posee las nacionalidades indígenas. De esta manera convertirlo en temas generales de enseñanza y aprendizaje. En este sentido, es importante brindar espacios de interrelación social en donde sea posible aprovechar la memoria colectiva en presencia y con los demás actores educativos.

La interacción social sea en el ámbito familiar, comunitario y fuera de ella da movilidad a las culturas indígenas; de ahí que su participación en escenarios públicos y privados son espacios de reencuentros con su pueblo y comunidad para compartir su memoria colectiva producto de la experiencia de su vida.

Los conocimientos no se estructuran solamente por el discurso, sino, por las prácticas culturales [el rito, los bailes, la fiesta y las formas de organizaciones comunitarias]. Estos se van extendiéndose a todos los ámbitos de la convivencia familiar y comunitaria. Como lo afirma Sánchez; *“la socialización es la forma mediante la cual el individuo llega a participar de un orden social”* (1998:10). Esta aseveración quiere decir que los reencuentros entre las colectividades constituyen momentos significativos donde se reproducen las experiencias de su vida, es en ese escenario donde las nacionalidades indígenas se sienten seguras para escuchar y compartir sus experiencias.

Los espacios de interrelación social son oportunidades para que las experiencias, comentarios, sugerencias producto de los reencuentros se transformen en contenidos de enseñanza y aprendizaje para sus hijos. Esta actividad es responsabilidad de los funcionarios y docentes, pues, las prácticas y experiencias que están interiorizadas en las poblaciones indígenas, tienen que ser transformadas en escritura y reproducidas de acuerdo a sus usos y costumbres. Por consiguiente, serán normas que regulan y armonizan la vida de las familias y de las culturas indígenas.

6. DESARROLLO DE LA ENSEÑANZA APRENDIZAJE EN LOS PLANTELES EDUCATIVOS 7 DE MAYO Y GENERAL PINTAG EN BASE A LA APLICACIÓN DE LOS PLANES Y PROGRAMAS.

Los planes y programas educativos, a pesar de ser elaborados o reelaborados desde la dirección de educación nacional y provincial, sin la participación de los comuneros, organizaciones indígenas, profesores y estudiantes, se ha constituido en instrumento para el proceso de enseñanza – aprendizaje en los planteles 7 de Mayo y General Píntag.

Los maestros castellanos o kichwa hablantes como cualquier otro profesional que se dedica a enseñar a los estudiantes, por lo general busca disponer de herramientas que sean útiles para su quehacer educativo; para lo cual se apropian de los instrumentos didácticos que están a su alcance hasta convertirlas en instrumentos valederos para su actividad educativa. De ahí que el docente para propiciar la enseñanza y aprendizaje en los niños, utilizan los planes y programas, como recursos pedagógicos para el desarrollo de la educación a nivel de aula.

El sinnúmero de instrumentos pedagógicos usados por los docentes, se han convertido en elementos que dinamizan la educación, así el maestro para emprender la enseñanza – aprendizaje utiliza los planes y programas por constituirse en el instrumento de fácil adquisición y manejo.

La enseñanza aprendizaje en las escuelas 7 de mayo y General Píntag, se rige a través de la aplicación de los contenidos de los planes y programas de dos modelos de educación; el castellano y el bilingüe.

Los docentes kichwa y castellano hablantes del plantel 7 de Mayo de la comunidad de Rodeopamba, para conseguir la aspiración y consecución de los objetivos del modelo de Educación Intercultural Bilingüe, combinan los contenidos que se encuentran establecidas en los planes y programas del modelo intercultural y el castellano (reforma curricular de 1994). Prueba de ello, por ejemplo, antes de

emprender el proceso de enseñanza aprendizaje, el director del plantel distribuye el personal docente y los educandos por niveles (grados), así los niños de primero hasta cuarto nivel queda bajo la responsabilidad de una maestra o maestro. Mientras que los demás niveles los docentes por sus áreas o asignaturas, tienden a rotar aula por aula en forma permanente, similar a la educación de los colegios.

Se realizó una observación detenida a la práctica educativa en los niveles o grados del plantel. Se evidenció la aplicación de los contenidos (temas) del modelo de Educación Intercultural Bilingüe y el castellano (reforma curricular de 1994). Por ejemplo, con los niños de primero y segundo nivel se empieza la enseñanza – aprendizaje sobre la lengua kichwa. Al respecto la profesora del Jardín de la comunidad de Rodeopamba, asegura *“que la enseñanza y aprendizaje con los educandos resulta tan complicado ya que volver a retomar la lengua kichwa con los niños indígenas como uno de los símbolos de identidad es difícil”* (10- 06- 2001). Esta realidad en los niños indígenas es el resultado del contacto cultural frecuente con la lengua castellana y su uso diario. Esto en un contexto general se convierte en lengua predominante. Por consiguiente, la lengua castellana desplaza a la lengua kichwa convirtiéndole en el elemento de mayor uso a nivel local.

La permanente utilización de la lengua castellana en el ámbito familiar y comunitario, convierte a los niños indígenas en monolingües (castellano hablantes). En este sentido, la aprehensión de la lengua kichwa se torna en lengua nueva, por lo que los docentes de lengua kichwa, como afirma la profesora de la escuela 7 de Mayo, hace *“ todo lo posible por buscar estrategias para la enseñanza y aprendizaje del kichwa”* (11-07 2001). Cabe mencionar que no solo enseñan la pronunciación y la escritura en lengua kichwa, sino que también comenta con los estudiantes sobre historia de la comunidad, cuentos y reconocimiento de los números y los signos matemáticos utilizando la lengua kichwa.

En los niveles 3ero y 4to, el proceso educativo se desarrolla a partir de una lógica de confianza entre el docente y los alumnos, para una mejor comprensión de los alumnos, el docente lleva escrito en un pedazo de cartulina palabras cortas, fáciles y

difíciles; posteriormente los estudiantes se encargan de formar oraciones y frases. Esta práctica busca desarrollar la estructura mental y fortalecer el campo cognitivo de la persona. La confianza es la parte fundamental para emprender la educación, pues, si el docente no brinda o genera confianza en los estudiantes se forma una frontera, que da como resultado el distanciamiento, la resistencia y poca importancia a la educación en el aula.

En los niveles de 5to y 6to años, los procesos de enseñanza - aprendizaje de los contenidos de cada una de las áreas se desarrolla en el aula en un tiempo de duración de 45 minutos. De esta manera las clases se desarrollan bajo la tensión del tiempo, convirtiéndose en la normatividad que obliga al docente a distribuir la hora de clase de una mejor manera. Por ejemplo, para la enseñanza - aprendizaje del área de historia el docente distribuye el tiempo de estudio en 4 etapas; primero, reminiscencia de la clase anterior; segundo, introducción general sobre el tema a tratarse; tercero, dictado; y cuarto, lectura del dictado según la versión del profesor. De ésta manera concluye el tiempo establecido para cada docente (observación, 05-18-2000).

En esta práctica educativa se evidencia la presencia de la enseñanza aprendizaje vía repetición y memorismo; lo que no es apropiado por las siguientes razones: se convierte en una clase expositiva y repetitiva, el contenido o tema de clase o tiene relación con la realidad de la comunidad, no hay opinión reflexiva de los niños y desesperación de los estudiantes al retrazarse del dictado etc. Esta forma de desarrollar las facultades físicas, psíquicas y cognitivas en los niños, está impregnada en el subconsciente del maestro producto de la educación castellana de su época. Esto conlleva a la reproducción de las metodologías educativas de muchos años atrás.

Es importante despojarse de la criticada manera de hacer educación; y optar por una pedagogía activa, donde se desarrolle el conocimiento a nivel analítico, crítico, reflexivo y propositivo. Lo que convierte a la enseñanza aprendizaje al interior del aula en una estrecha interrelación entre la teoría y la práctica o viceversa; esto a la

vez, será lo que no permita que la clase no pase desapercibida y se convierta en un ambiente dinámico y útil para la vida de los estudiantes.

De la misma manera, el quehacer educativo en la escuela **General Píntag**, se efectúa basándose en los contenidos (temas) que propone la educación castellana (reforma curricular de 1994) para cada una de las asignaturas. De igual forma se establece el tiempo de duración de las clases, la distribución del personal docente, la metodología de enseñanza y evaluación.

Al iniciar el año escolar, la directora del plantel empieza distribuyendo a los docentes y alumnos, dos niveles (grados) en una sola aula. Así, de 1ero y 2do grado los alumnos se ubican en una aula y con un educador. En estos niveles, el docente usa para la enseñanza aprendizaje los contenidos (temas) de las áreas de lenguaje y comunicación, matemática, ciencias naturales, cultura estética, valores y aptitudes. Cada una de éstas asignaturas están distribuidas con un tiempo de duración de 90 minutos, la aprehensión de los contenidos son reforzadas a través de la utilización de los textos abramos surcos³⁴ y escolar ecuatoriano³⁵.

La enseñanza – aprendizaje al interior del aula en los niveles 1ero y 2do, se desarrolla dentro una gran tensión debido a la intervención de algunos elementos tales como: un solo docente para dos niveles o grados, la poca confianza que brinda el maestro castellano hablante hacia los niños indígenas.

Lo manifestado se afirma en el siguiente ejemplo, el docente pregunta quien desea leer, escribir o decir las fechas históricas; los niños permanecen en silencio, respecto a esto el niño de la escuela general Píntag, asegura que en “*castellano shimipi mana ucta intindinchi, chaymanta kaparinkuna mulinkunapash*”³⁶ (17- 04-2000). Mientras esto sucede en los niveles de 1ero y 2do; en los demás niveles o grados

³⁴ Son textos guías de primero a noveno nivel, destinados para los maestros y niños; los mismos que fueron diseñados y elaborados por el MEC, como material de apoyo para la reforma curricular educativa.

³⁵ Texto en el cual se hace una compilación de teorías sobre diversas asignaturas.

³⁶ En lengua castellana no entendemos rápido; por eso grita y agrede.

(3ero y 4to), (5to y 6to) la enseñanza aprendizaje de los contenidos de las áreas de la reforma curricular de 1994, también se desarrolla bajo la conducción de una maestra castellano hablante y en una sola aula. En estos niveles la educación que reciben los educandos se desenvuelve en un ambiente de temor por la utilización de metodología de enseñanza – aprendizaje en base a gritos e imponencia. Esta práctica educativa que severamente fue cuestionada hace buen tiempo aún está vigente y no se ha logrado desterrar del proceso educativo en la jurisdicción de Educación Intercultural Bilingüe.

La reproducción de las metodologías inadecuadas en la enseñanza – aprendizaje se ha constituido en un habitus³⁷ de la vida educativa. Este habitus no permite adoptar e incorporar nuevas metodologías de educación ya que las estructuras mentales en ciertos docentes buscan ordenar la vida según la experiencia adquirida. Dicho de otro modo, el subconciencia individual está moldeado según las metodologías de enseñanza aprendizaje recibidas. Esto, se evidenció cuando la profesora preguntaba cuáles son las partes de la oración, nadie respondió todos los niños bajan su mirada.

Luego de la finalización de las clases pregunté a los niños de la escuela General Píntag, el porque el comportamiento en el aula y afirmaron: *“me da miedo contestar cuando no se entiende pega pellizca la oreja y dice india bruta tienes que aprender golpea contra pizarrón chaymantami ñuka shunkuka shukshukunlla* ³⁸ *y si no hacemos los deberes hace traer piedras pequeñas, ahí hace arrodillar* (17-04-2000).

Los jóvenes comuneros de Cachisagua, comentaron sobre la manera educar y confirmaron: cuando se *“reclama se pone más brava y se desquita con los niños y no hace pasar de grado, así mismo nosotros aprendimos a leer y escribir, los que soportan terminan la escuela y los que no soportan se retiran y se van a trabajar”* (

³⁷ Es un principio generador y unificador que traduce las características intrínsecas y relacionales de una posición en el sentido de vida unitario, es decir un conjunto unitario de elección de personas de bienes y de prácticas. También son esquemas clasificatorios principios de visión y división” (Bourdieu, 1997: 20).

³⁸ Desde ahí mi corazón ha empezado a estar temblando.

24-08- 2000). De igual manera el dirigente de la comunidad de Cachisagua, señala que: *“esta forma de educar defiende un cierto grupo de padres de familia”* (18-04- 2000).

De los testimonios³⁹ se concluye que; el modelo de Educación Intercultural Bilingüe para las comunidades indígenas surge en respuestas a la forma rutinaria de impartir la enseñanza - aprendizaje a través del castigo físico, el empleo de métodos memorísticos, repetitivos y la utilización de uniformes propio de la educación castellana. Sin embargo, estas prácticas siguen vigentes en la enseñanza – aprendizaje de las poblaciones indígenas.

Los atropellos por las que están atravesando los niños indígenas de las comunidades indígenas, es importante que los docentes modifiquen el habitus de su vida en lo que se refiere a la metodología educativa y adecuar nuevas dinámicas de acuerdo a las exigencias y realidades de la sociedad. Se requiere efectuar talleres de capacitación sobre metodologías activas, relaciones interpersonales con los niños, comunidades y organizaciones indígenas. Concomitante con cultura e interculturalidad; caso contrario, será imposible desprenderse de los esquemas mentales de los docentes en su forma rutinaria de hacer educación con las poblaciones indígenas.

7. EVALUACIÓN EDUCATIVA EN LAS ESCUELAS 7 DE MAYO Y GENERAL PINTAG.

Este tema aborda sobre las diversas formas de definir y realizar la evaluación en el modelo de educación intercultural bilingüe en las escuelas bilingües, las mismas que permiten conocer los diversos criterios de los actores educativos (padres de familia, niños/as, investigadores) la práctica evaluativa en el modelo de educación intercultural bilingüe. En este sentido, antes de empezar es indispensable conceptualizar lo que significa la **ESCUELA BILINGUE**. Esta es una institución clave de la modernidad, es el escenario adecuado y estratégico donde se aprende la

³⁹ No se mencionan los nombres de los informantes para precautelar la confidencialidad.

lectura y escritura en lengua kichwa y castellana, las operaciones de la matemática, apropiación de la tecnología científica, el aprendizaje de los conocimientos de su cultura y de una serie de conocimientos complementarios indispensables para moverse con igualdad de derecho dentro de la sociedad mayoritaria.

Las escuelas interculturales bilingües para las nacionalidades indígenas es símbolo de identidad y de reconocimiento del derecho colectivo (Cfr: Gros, 2000). Por consiguiente, es una institución tan poderosa e importante para los pueblos indígenas, porque se trasmite y reproduce los conocimientos ancestrales y modernos en lengua kichwa y castellana. Como afirma Gros que los planteles educativos en las comunidades se convierten en un

“proyecto político, para la valorización de los conocimientos de su propia historia y cultura, de sus derechos históricos como pueblos, el fortalecimiento de su autonomía e identidad. De esta manera acceder a un nuevo capital cultural que abre las puertas a nuevos recursos dentro de la gran sociedad” (2000: 191- 192).

Luego de definir el significado de la escuela intercultural bilingüe; es importante precisar la evaluación educativa, por varias razones: a) por constituirse en la estrategia adecuada que determina los efectos que produce la educación, b) ayuda a tomar decisiones concernientes a los ajustes que requiere la actividad educativa, c) determina la diversidad de factores que afecta en la enseñanza – aprendizaje, y d) esta centrada en la persona y las diversas formas de comportamiento a nivel individual y colectivo. En este sentido, la evaluación es una forma o mecanismo apropiado que permite determinar las dificultades y resultados que han generado durante el desarrollo del proceso educativo.

En conclusión, la evaluación es una estrategia correctiva que permite enmendar errores que produce durante el desarrollo de la enseñanza aprendizaje. Además permite reformular nuevas estrategias metodológicas adecuadas para el mejoramiento de la calidad educativa. En este contexto, Rodríguez, Benalcázar,

docentes de las escuelas “7 de Mayo” y “General Píntag”, afirman que la evaluación...

“Es una actividad sistemática e integrada del proceso educativo, cuya finalidad es el mejoramiento del mismo” (1998:112). “Contribuye a la constante reelaboración de la estrategia docente e impide la fijación de pautas rígidas e inamovibles en la conducción del proceso educativo” (1989:114). “ Permite conocer los resultados, reorienta la planificación de la clase; es la reorganización de los resultados y dificultades; es una estrategia para conocer los objetivos cumplidos en los estudiantes; sirve reformular permanentemente los materiales educativos, metodologías y mejorar nuestras actitudes; es analizar entre los actores educativos los alcances y limitaciones de la enseñanza, provoca convocar a una reunión comunitaria para que observen el desenvolvimiento de los niños en el aula” (06-14-2000).

En este contexto, la evaluación educativa al transferir la teoría a la práctica o viceversa se convierte en la parte fundamental que determina los impactos que esta generando el modelo de Educación Intercultural Bilingüe en los niños indígenas producto de la interrelación entre los materiales didácticos, el docente y los alumnos. Esta dinámica de relaciones teoría – práctica o práctica – teoría para una evaluación requiere de una serie de instrumentos bases o parámetros generales que contengan sobre el nivel de conocimiento que han adquirido en la escolarización y junto a la observación con mayor énfasis a los comportamientos individuales y colectivos de los niños que se producen al interior y fuera del aula.

En el caso del paradigma de Educación Intercultural Bilingüe en las escuelas 7 de Mayo y General Píntag, se evidenció que la evaluación se efectúa a través de la denominada **sabatina**⁴⁰, la misma que esta dirigida a los niños de 1er a 6to nivel (grado), con el objetivo de determinar la asimilación de los conocimientos en los

⁴⁰ Estrategia evaluativa diseñada por el sistema nacional de educación para conocer los resultados de la educación en el Ecuador.

estudiantes.

La “*sabatina*” como estrategia para evaluar el modelo de Educación Intercultural Bilingüe se transforma en uno de los mecanismos de uso permanente en la culminación del año escolar en las dos escuelas. Para lo cual, acuden los profesores, supervisores y padres de familia, con la finalidad de evidenciar lo que ha aprendido los alumnos en el año escolar. Durante el desarrollo de la práctica evaluativa el estudiante se desenvuelve dentro de una gran tensión y nerviosismo, que en ocasiones no logran romper esa fuerza que le obstruye para el libre ejercicio y desarrollo de las capacidades intelectuales.

Las tensiones por las que atraviesan los estudiantes durante la evaluación se debe a la influencia de una serie de factores que influyen, tales como: la presencia de personas desconocidas, la aglomeración de los padres y las madres de familia al entorno del aula, reducido espacio físico, preguntas formuladas por parte de los docentes y funcionarios de la EIB, para que respondan de manera memorística. Prueba de ello, los niños de la escuela General Píntag, afirma “*para saber si hemos aprendido toman pruebas escritas, hacen preguntas de los libros, lecciones orales de historia y de la tabla, hace pasar al frente para escribir en el pizarrón las sumas y restas, envían deberes para la casa*” (22-05-2000).

En los procesos evaluativos, los padres y las madres de familia se convierten únicamente en observadores de la participación y las diversas formas de comportamientos de sus hijos al interior del aula y luego determinan si el maestro está logrando la enseñanza – aprendizaje en los estudiantes. Producto de ello, las madres de familia y comuneros señalan que: “*En la educación no estamos avanzado, hay discusión entre los docentes, nuestros hijos están saliendo sin saber bien leer, escribir y sumar, no quieren hablar nuestro lengua, le da vergüenza de ser indígena*” (17-06-2000).

La evaluación en el modelo de educación intercultural bilingüe a través de la estrategia “*sabatina*” el mayor tiempo de las actividades educativas que se

desarrollan a nivel de la enseñanza – aprendizaje y se concentra únicamente en los estudiantes. Esta se ejecuta en forma aislada, pues, no todos los actores sociales (profesores, padres y madres de familia, organizaciones indígenas) y como también los planes programas que intervienen en la educación están involucrados en éste proceso evaluativo. Concomitante con la falta de acompañamiento de los instrumentos (formularios, fichas y guías de observación). Por lo tanto, inciden para que los niños y las niñas en presencia de los demás actores educativos no demuestren la inmensa capacidad intelectual que poseen. Esta evaluación unilateral ha ocasionado que algunos padres y las madres de familia se decepcionen de la forma como están recibiendo la calidad de la educación de sus hijos.

La práctica evaluativa emprendida por los docentes, los padres y las madres de familia se desarrolla dentro de una perspectiva maestro – alumno. Lo cual no quiere decir que la “*sabatina*” es totalmente negativa, sino, por el contrario es un inicio para emitir una aproximación sobre los resultados o impacto del modelo de educación intercultural bilingüe. Por consiguiente, no es el determinante, más bien es importante complementar en la evaluación los planes y programas, las organizaciones, comuneros y padres de familia.

El involucramiento a los actores educativos como sujetos de evaluación es importante que estén comprometidos y tomados en cuenta en todo el proceso del modelo de Educación Intercultural Bilingüe, desde la planificación educativa⁴¹, el diseño de los instrumentos curriculares⁴² hasta su ejecución y evaluación. Así, lograr que formen parte y se apropien del aspecto educativo dichos actores. A partir de esto, cada sector social, irá asumiendo la responsabilidad educativa en su comunidad y ser sujeto de evaluación con la finalidad, como lo ratifica Robalino “ *no solo de conocer que saben o que no saben los alumnos, sino, que hacen los docentes* “ (1998:113), administradores, organizaciones indígenas, padres y madres de familia en el proceso de enseñanza- aprendizaje.

⁴¹ Es la manera de organizar objetivos, actividades, recursos y formas de evaluación (Benalcázar, 1989:93)

⁴² Son todos los recursos que el docente emplea para conseguir los objetivos de la educación (Benalcázar , 1989:67).

A manera de conclusión de este capítulo podemos asegurar que la interrelación de los planes y programas (castellano – bilingüe), docentes, estudiantes y padres y madres de familia son actores que intervienen en la enseñanza y aprendizaje en las comunidades indígenas. Estas interrelaciones dinámicas son los que nos arroja las siguientes aseveraciones sobre el impacto del modelo de Educación Intercultural Bilingüe.

Se evidencia en la escuela 7 de Mayo: a) inicio de proceso de fortalecimiento de la lengua kichwa a nivel de lectura y escritura en los tres primeros grados; b) utilización de los contenidos de los dos paradigmas educativos (Castellano y Bilingüe) en la práctica se conjugan; c) no hay una aplicación de un solo tipo de modelo; d) hay Interferencias lingüísticas en la lectura y escritura en lengua castellana en todos los niveles, además existe falencias en las operaciones de la matemática; e) para la enseñanza- aprendizaje a través del método memorístico; f) las organizaciones indígenas desvinculadas de la educación; g) docentes desvinculados de la comunidad; no hay apoyo técnico pedagógico y cultural de parte de los funcionarios de la DIPEIB; h) existe pocos materiales didácticos para la aplicación de la EIB, pero no son utilizados.

Mientras en la escuela General Píntag existe: a) aplicación de los contenidos de la reforma curricular de 1994 en la enseñanza – aprendizaje; b) poca Interferencias lingüísticas en la lectura y escritura en lengua castellana; c) estudiantes que no son dinámicos al interior del aula y fuera de ella; los niños se comunican en lengua kichwa pero mezclado (kichwa- castellano); d) maestras desvinculadas de la comunidad; e) organización comunitaria desvinculada de la educación; e) utilización de textos escolares con contenidos fuera de la realidad de la comunidad; y f) no disponen de materiales didácticos.

El modelo de Educación Intercultural Bilingüe que mayormente a ha hecho aporte en la escuela es la reafirmación de la identidad individual y colectiva en los estudiantes, como aseguran los alumnos de la escuela “7 de Mayo” “ *somos y soy indígena*” (19-

08- 2000). Además, es importante añadir la reafirmación a la cultura que pertenece que hacen los niños de la escuela General Píntag, no por la labor educativa, sino, por la enseñanza – aprendizaje al interior de la familia y la comunidad.

El autoreconocimiento de los estudiantes de pertenencia a la cultura indígena, es producto de la interrelación de los planes y programas, maestros, estudiantes, padres y madres de familia y comunidad. Esta interacción social es un polo complementario para el sostenimiento de las identidades individuales y colectivas a partir de las comunidades, los planteles educativos, los docentes indígenas y castellano hablantes. Estas lógicas complementarias fortalecieron las diferencias como elementos fundamentales para la reafirmación de las identidades y de su autoreconocimiento.

En este sentido, las escuelas de Educación Intercultural Bilingüe, la comunidad y la familia son espacios educativos apropiados para resistir y controlar otras formas de identidades que no fuera la suya. Como bien asegura Sánchez; las identidades se consolidan por la “ *democratización de las identificaciones y por la libre circulación e intercambio de significantes en el mundo y al interior de cada sociedad*” (1992:35). En este marco, la interacción entre docentes, niños, padres de familia, y comunidad, son elementos claves que fortaleció la consistencia de las identidades como producto de la socialización.

La reafirmación de las identidades en los niños indígenas son productos de un conjunto de roles y estatus internalizados por los individuos a través del proceso de socialización que acontece a nivel del aula, familiar y comunitario; esto significa que no puede ser explicada sin tener en cuenta el contexto y la interacción social.