

INTRODUCCIÓN

El presente trabajo de investigación se realiza dentro de la metodología cualitativa desde una perspectiva comprensivo-interpretativa. Se trata de un “estudio de casos”, que se desarrolló en dos escuelas pertenecientes al Sistema de Educación Intercultural Bilingüe (SEIB), en la provincia de Esmeraldas, en la región Costa de la República del Ecuador; cuyo principal objetivo es comprender los significados que construyen profesores y profesoras de educación básica sobre la aplicación del nuevo currículum escrito en dos escuelas del SEIB de las comunidades indígenas Epera y Chachi. Este objetivo se alcanza mediante la entrevista semiestructurada en profundidad, realizada a los docentes y directivos de este sistema educativo, en las dos escuelas antes mencionadas.

El interés de realizar esta investigación surge de la necesidad de contribuir a la reflexión en torno a la nueva reforma educativa, denominada “Actualización y Fortalecimiento curricular de la educación básica” puesta en funcionamiento desde el año 2010, en todo el sistema educativo del país, incluido el sistema de educación intercultural bilingüe que atiende a los pueblos y nacionalidades indígenas del Ecuador.

El presente trabajo investigativo, está estructurado en cinco capítulos. El primer capítulo hace referencia al contexto general de la investigación, donde se señala la ubicación geográfica de la Provincia donde se realiza el estudio, como también se habla de las características sociales y culturales de las Comunidades indígenas Epera y Chachi. En el segundo capítulo, se aborda el planteamiento del problema a investigar, el objetivo general y específicos.

En el tercer capítulo, se desarrolla la fundamentación teórica y empírica en la cual se apoya el trabajo de investigación. Desde este capítulo se resalta la manera en que los sujetos construyen sus concepciones, ideales y significados del mundo a través de la interacción con la realidad sociocultural de los otros/as.

El cuarto capítulo, menciona la metodología del estudio, la delimitación de la población y la muestra del estudio, así como las técnicas de recogida de información y el plan de análisis de los datos. En el quinto capítulo, se habla sobre los resultados del estudio y se desarrolla la codificación y la construcción de categorías.

Finalmente, desde la base del análisis de los discursos se presentan las conclusiones y recomendaciones de la investigación, como también se sugieren temáticas para futuras investigaciones, las mismas que tienen relación estrecha y directa con este estudio y con las nuevas reformas educativas y curriculares que se han realizado en los últimos tres años en el Ecuador.

CAPITULO I. CONTEXTO GENERAL DE LA ZONA DE ESTUDIO.

1.1.- Características Sociales y Culturales de las Comunidades indígenas del presente estudio, en la Provincia de Esmeraldas en Ecuador.

Las comunidades elegidas en este trabajo de investigación son: la comunidad “Naranjal de los Chachis” y la comunidad “Santa Rosa de los Epera”. Ambas pertenecen a la República del Ecuador, y se ubican en la Provincia de Esmeraldas, correspondiente a la Región Costa del país. Estas comunidades se localizan en distintos espacios geográficos dentro de la misma provincia, estableciéndose en los cantones Quinindé y Borbón respectivamente.

Además de los espacios geográficos, estas localidades indígenas se caracterizan por presentar diversidad lingüística y cultural, debido a que proceden de distinto origen étnico. La comunidad “Naranjal de los Chachis” es nativa del Ecuador y la lengua que maneja es el cha’palaa. Por otro lado la comunidad “Santa Rosa de los Epera”, tiene sus raíces en el vecino país de Colombia. Los Epera son una ramificación de los Eperara Sia, uno de los grupos indígenas con mayor población en Colombia. Su presencia en el Ecuador es producto de un proceso migratorio que se produce en 1964, desde el departamento de Chocó en Colombia hasta la provincia de Esmeraldas en Ecuador, debido a la atracción provocada en ellos por las similitudes de entre estas regiones las misma que son fronterizas entre ambos países. Su lengua materna es el siapidee.

Estas dos poblaciones indígenas, se comunican en su lengua materna, aunque a menudo usan palabras en español. Esta modificación se debe al contacto cultural con los colonos y la diglosia que se da en las lenguas indígenas frente a la lengua del castellano, motivada por las nuevas palabras que van surgiendo en la sociedad de habla hispana.

Mapa geográfico del Ecuador, señalando la Provincia de Esmeraldas donde se realizó el estudio de investigación.



http://www.exploringecuador.com/maps/region_todas.htm

1.2 CONTEXTO ESPECÍFICO DE LAS ZONAS DE ESTUDIO.

1.2.1 Comunidad indígena "Naranjal de los Chachis".

El pueblo Chachi conocido por algunos historiadores como Cayapas, se encuentran ubicados en las zonas de los ríos Cayapas, Canandé y Muisne en la región Costa del Ecuador. Actualmente su territorio es de 105.468 hectáreas; el 21,0 % de éstas, equivalente a 22.147 hectáreas, son ocupadas por el 93,7 % de las familias, mientras que el 79,0%, es decir 83.321 hectáreas, corresponde a bosques primarios y secundarios. Su lengua materna es el cha'palaa y su alfabeto está compuesto por 30 letras entre las cuales no existe la vocal "o". Su población es de 8.040 habitantes de los cuales 3.951 son hombres y 4.089 mujeres, agrupados en 1.459 familias, ubicados en la provincia de Esmeraldas en tres zonas distintas: Zona norte, Centro y zona sur.

La autoridad tradicional es el Uñi Chaitarucula o Gobernador, eje vital para la reproducción social, cultural e ideológica de los valores y normas éticas; ejerce el poder local y la autoridad y vigila el cumplimiento de la "Ley Tradicional Oral"; otras autoridades son los "Chaitalas", ayudantes o secretarios del Gobernador, además del asesor, sargento, capitán y policías. El Miruku, shamán o curandero es el intermediario con el mundo de los espíritus que habitan la selva.

La nacionalidad Chachi mantienen tres fiestas culturales, como la boda, que se trata de la celebración de los muertos, donde se prepara la comida preferida del fallecido y se la deja en la tumba del mismo y al día siguiente todos sus familiares y amigos participan de ese plato, también celebran la semana santa, la navidad y el matrimonio donde participa toda la comunidad y la novia se viste con la ropa de la cultura que se llama pista jaly.

Tradicionalmente la economía de la población Chachi, era de autosubsistencia. En la actualidad, su articulación al mercado ha pasado a ser el elemento dominante. La madera, la pesca, le sigue la cría de animales pequeños, la agricultura, la caza y la artesanía son las mercancías que vinculan a la nacionalidad a la dinámica de la sociedad.

En su territorio el Estado ha declarado la Reserva Ecológica Cotacachi Cayapas, la Reserva Ecológica Cayapas Mataje y la Reserva Ecológica Mache Chindul en la cual se encuentra el bosque protector que pertenece a la nacionalidad Chachi.

Los maestros, en su gran mayoría, han adoptado valores y pautas de comportamiento diferentes a los culturalmente, situación que está motivando un proceso de desprendimiento e incomprensión de la cultura, y por tanto la dificultad para su reproducción endógena y su proyección histórica. Las nuevas generaciones tienden a responder a otros requerimientos y valores, generalmente vinculados a la educación formal que paulatinamente impone el mundo exterior.

En esta comunidad, se encuentra la escuela “María reina del mundo”. Esta institución fue creada en el año 1972 y actualmente cuentan con 315 estudiantes el 95% de ellos son de origen chachi, distribuidos desde el primer al décimo año de educación básica y que están a cargo de 12 docentes. La modalidad de estudio es media jornada.



1.2.2 Comunidad indígena "Santa Rosa de los Epera"

El pueblo Epera es un grupo reducido en el Ecuador, su número se estima alrededor de 600 personas. La ubicación geográfica es en la región Costa del Ecuador, en la provincia de Esmeraldas, frente a la población afro-ecuatoriana de Borbón, en la confluencia del río Santiago y el Cayapa. Su lengua materna es el siapiidee, según un estudio fonológico realizado por la comunidad de nacionalidades indígenas del Ecuador (CONAIE) y dirigido por Catalina Alvaez, el alfabeto de esta nacionalidad está conformado por 32 letras.

En la actualidad esta comunidad vive de la siembra del cacao, plátano, de la caza y la pesca. Aproximadamente el 50% de los productos de las fincas familiares sirve para el autoconsumo de la familia; el otro 50% está destinado para el mercado o es objeto de transformación (procesamiento de la miel de caña) o para el trueque entre las familias Epera. También elaboran artesanías principalmente la cestería y la fabricación de canoas. La comunidad Epera tiene una extensión de 347 hectáreas de terreno, las mismas que se distribuyen por familia y al casarse una pareja la comunidad le entrega una parcela de tres hectáreas y media para que vivan del cultivo.

La nacionalidad ha estatuido un sistema implícito de normas propias de conducta individual y colectiva, así como de normas de juzgamiento y sanción de faltas que cometan sus miembros. La Comunidad Epera está organizada por un consejo de gobierno, y otro consejo de justicia propia. El consejo de gobierno está formado por 11 dirigentes que velan por el bienestar del pueblo Epera y temas políticos y organizativos como los proyectos con la ONG. El consejo de justicia propia está formado por 10 dirigentes, encargados en vigilar el territorio y los problemas comunitarios, como problemas familiares. Los ancianos se ocupan de la parte espiritual de la comunidad y dirigen los rezos, los consejos, los ritos de sanidades con plantas naturales y brebajes.

Sus costumbres son las mingas comunitarias y las fiestas tradicionales como la Semana Santa, San Juan y Santa Rosa donde practican sus bailes como el Jopequi, Karischipai, Imamapaida, Pedidajarí. Generalmente se trasladan desde

Ecuador para participar en las festividades anuales del Cauca, aspecto que refuerza sus lazos de identidad con sus afines en Colombia.

En la comunidad “Santa Rosa de los Epera” en Ecuador, se encuentra la escuela donde se desarrolló el presente estudio de investigación, el nombre de esta institución es “Epedara Siapidarade”, único establecimiento educativo en esta comunidad indígena y que pertenece al sistema de educación intercultural bilingüe. Fue creada en el año 2000, cuenta con 97 estudiantes todos de origen Epera, desde el nivel inicial al décimo año de educación básica. La escuela es pluri-docente cuenta con 6 profesores para los diez años básicos. Lo que provoca que algunos de los docentes estén a cargo de dos cursos al mismo tiempo. La escuela está formada por un solo salón, donde los estudiantes están distribuidos en grupos de acuerdo al año de estudio que están cursando. La modalidad de estudio es de media jornada y como uniforme visten la ropa cultural, la misma que para las mujeres es una bayeta y chaquiras y para los hombres el mocho y la chaquira, esta vestimenta la usan los estudiantes como también los profesores.



CAPITULO 2. PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA.

El Ecuador desde su Constitución es reconocido como un país intercultural y plurinacional. **Plurinacional** por la existencia de un conjunto de pueblos milenarios anteriores a la constitución del Estado, con una identidad histórica, cosmovisión, lengua y cultura común, que viven en un territorio determinado, mediante sus instituciones y formas tradicionales de organización social, económica, jurídica, política y ejercicio de autoridad. **Intercultural** por la existencia de diversos grupos étnicos como: afros ecuatorianos, blancos, mestizos e indígenas. Cada uno con expresiones culturales propias.

Las nacionalidades indígenas se encuentran en las tres regiones del país: en la región Costa: los Awa, Chachis, Tsáchila y Épera; en la región Sierra: los Kichwa; y en la región Amazónica: los Cofan (áis), Siona, Shiwar, Andoa, Shuar, Zápara, Waorani y Secoya. Y dos pueblos en aislamiento voluntario: los Tagaeri y los Taromenane, que viven dentro de los límites del Parque Nacional y Reserva de la Biosfera Yasuní. Esta diversidad étnica constituye una de las riquezas culturales del país (Ortiz, 2011).

Bajo este contexto, la Constitución del Ecuador en su Título I, Capítulo primero, sobre los principios fundamentales, establece que: **“El Ecuador es un Estado constitucional de derechos y justicia, social, democrático, soberano, independiente, unitario, intercultural, plurinacional y laico. Se organiza en forma de república y se gobierna de manera descentralizada”** (Artículo 1, p. 16). Esta ley Constitucional rige a partir del 2008, y recoge los derechos de las comunidades, pueblos y nacionalidades ya reconocidos en la Constitución de 1998. Se los explicita con más detalle o se añaden otros. Así, reconoce el derecho a mantener, desarrollar y fortalecer libremente su identidad.

Por otro lado, en el Ecuador el porcentaje de la población indígena es relativamente bajo, comparado con otros países de América Latina. Por ejemplo, Bolivia registra un 62% de población indígena (pero, en el caso de Bolivia no existía la alternativa étnica de mestizo en las preguntas, por lo que muchos consideran a

este censo como inválido.), Guatemala el 41%, Perú un 32%, Ecuador con un 7% y Chile con un 5%. El porcentaje de población indígena del Ecuador, se ha convertido en un tema de debate entre líderes indígenas, académicos y el Estado Ecuatoriano, por ser considerado muy bajo comparado con los porcentajes que el Consejo Nacional de Planificación y Desarrollo de los pueblos Indígenas y Negros (CONPLADEIN) entregó hasta el año 2000, donde la población indígena era entre un 30 a 40 % del total de la población del Ecuador (Larrea, 2007).

Igualmente, los censos han sido cuestionados por su estructura, preguntas, alcance y resultados. Según el último censo de auto identificación, realizado en el año 2010 por el Instituto de Estadísticas y Censo (INEC), actualmente la población en el Ecuador es de 14.483.499, siendo su distribución étnica, la siguiente: mestizos 71,9%, afros ecuatorianos 7,2 %, indígenas 7%, blancos 6.1%, otros 0.4%. Muchos coinciden en que las estadísticas nacionales subestiman a la población indígena. Esto se debe a la fuerte discriminación étnica, que conduce a que los indígenas tengan resistencia, temor o recelo de identificarse como tales (Larrea, 2007, pp. 21-22).

Asimismo, el reconocimiento de los derechos de los pueblos indígenas otorgados por la Constitución del Ecuador, es producto de la lucha histórica de las organizaciones nacionales, como la Confederación de Nacionalidades Indígenas del Ecuador (CONAIDE), Federación Nacional de Organizaciones Campesinas, Indígenas y Negras (FENOCIN), la Federación Ecuatoriana de Indígenas Evangélicos (FEINE) y la participación de las organizaciones provinciales. Frente a esta lucha indígena por conservar su cultura y lengua propia a través de su historia, el Estado establece como interés prioritario la atención educativa a las comunidades indígenas, que por mantener características sociales, culturales y lingüísticas particulares, requieren de la implementación de una política y de estrategias acordes con su necesidad (Conejo, 2008).

De esta manera, el Estado ecuatoriano reconoce dos sistemas de educación diferentes: la educación hispana y la educación intercultural bilingüe (EIB), ambos dependientes del Ministerio de Educación. El Sistema de Educación Intercultural Bilingüe, (EIB), funciona específicamente para la población indígena del país,

utilizando como idioma principal la lengua materna (dependiendo del contexto cultural de las diferentes comunidades indígenas) y el castellano como segunda lengua de relación intercultural. Y el Sistema de Educación Hispana, destinada para la población hispanohablante (Ley Orgánica de Educación Intercultural, 2011).

Además, la Constitución del Ecuador, garantiza el derecho de las personas de aprender en su propia lengua y ámbito cultural, como lo señala el artículo N° 29 diciendo que: **“El Estado garantizará la libertad de enseñanza, (...) y el derecho de las personas de aprender en su propia lengua y ámbito cultural. Las madres y padres o sus representantes tendrán la libertad de escoger para sus hijas e hijos una educación acorde con sus principios, creencias y opciones pedagógicas** (Constitución del Ecuador, 2008).

También, el objetivo de la EIB es **“(...) aplicar, desarrollar y promover las políticas públicas de Educación Intercultural Bilingüe con la participación comunitaria y de actores sociales que incluya a los gobiernos escolares comunitarios para garantizar el Sumak Kawsay en el Estado plurinacional...”** (LOEI, 2011, p.29). En este sentido, tanto la LOEI como también la Constitución del Ecuador se sustenta en la cosmovisión indígena del *Sumak Kawsay* (en lengua kichwa) o Buen vivir (en castellano), que significa *“vida en plenitud”* es decir, saber vivir en armonía y equilibrio; en armonía con los ciclos de la Madre Tierra, del cosmos, de la vida y de la historia y en equilibrio con toda forma de existencia en permanente respeto (Huanacuni, 2010).

Sin embargo, el Ecuador aunque se reconoce como un Estado plurinacional e intercultural; en el sentido educativo no responde a esta diversidad cultural, ya que el material didáctico, la organización institucional, el currículum, los sistemas de evaluación y promoción y la asignación de maestros que desconocen la lengua y la cultura de las poblaciones indígenas, han impedido lograr los objetivos educativos propuestos por la autoridad educativa nacional. A esta situación, se suma la crisis educativa de los años 90, donde no se logran los propósitos de los programas educativos, tal como lo demostraron las pruebas de conocimiento estudiantiles, denominadas “Aprendo” durante los años 1996 y 2000. La UNICEF (2006) resumió datos indicadores de esta crisis, señalando los altos niveles de abandono escolar,

graves condiciones de dos de cada diez escuelas, el pluriempleo docente y el descenso del presupuesto educativo (Isch, 2011).

Todo esto, obliga al país a emprender una profunda revisión de las acciones educativas, a fin de encontrar soluciones por la pérdida de recursos que se invierten sin lograr las metas esperadas. Es aquí, que de distintos sectores sociales del país se presentaron propuestas para reformar la ley educativa, entre estos sectores podemos nombrar a la Facultad Latinoamericana de Ciencias Sociales, con sede en Ecuador (FLACSO), CARE 2008 y la Unión Nacional de Educadores (UNE), movimientos populares como la Confederación de Nacionalidades Indígenas del Ecuador (CONAIDE), entre otros (Isch, 2011).

A partir de esto, en el año de 1996 se oficializó la aplicación de un nuevo diseño curricular llamado “Reforma Curricular de la Educación Básica”, fundamentada en el desarrollo de destrezas y el tratamiento de ejes transversales. Posteriormente, en el año 2006 el Estado Ecuatoriano elabora un Plan Decenal de Educación (2006 – 2015), que consiste en la creación de políticas educativas de mediano y largo plazo, para resolver los principales nudos críticos del sistema educativo, entre los cuales están: la baja calidad de la educación, poca pertinencia del currículum y débil aplicación de las nuevas tecnologías de la información y comunicación, entre otras. Por lo cual, a la reforma curricular del 96, se le realiza en el 2010 una “Actualización y Fortalecimiento Curricular a la Educación Básica” con el propósito de mejorar la calidad en la educación, y estableciendo como uno de sus objetivos principales “Potenciar, desde la proyección curricular, un proceso educativo inclusivo de equidad para fortalecer la formación ciudadana para la democracia, en el contexto de una sociedad intercultural y plurinacional” (Ministerio de Educación, 2010, p. 2).

Como parte de la implementación del nuevo currículum el Estado elabora textos escolares y guías para docentes. Llegando esta distribución de textos y guías a las escuelas pertenecientes al SEIB, que están ubicadas en las comunidades indígenas; enfrentándolas con el desafío de aplicar el nuevo currículum nacional

(escrito) para la educación básica, a la población estudiantil indígena, que mantienen su cultura y lengua propia.

Este contexto, nos lleva a pensar en la realidad educativa de las escuelas que pertenecen al SEIB. Debido, a que la implementación del currículum en una escuela involucra necesariamente que, éste reconozca las necesidades de los estudiantes y responda a ellas, garantizando la calidad en la enseñanza a través de aprendizajes significativos y pertinentes. Por lo tanto, cada escuela configura su propia forma específica de establecer los cambios curriculares, y aunque podamos encontrar elementos comunes que se repiten en las más diversas circunstancias, siempre actuarán de manera singular y constituyendo un modo peculiar de comportamiento e identidad (Pérez Gómez, 2004).

Por consiguiente, la escuela debiera atender lo propio de la cultura donde está inmersa, a través de una buena organización escolar que garantice un aprendizaje pertinente y significativo para los estudiantes; pues, ésta como institución legitimada, puede proponerse la tarea de sustituir radicalmente el hábitus primario o reforzarlo y mantenerlo. Por lo tanto, el currículum es el primer elemento de todas las reflexiones relacionadas con el proceso educativo, y la base para la elaboración de los recursos didácticos como los textos escolares, la formación y capacitación del personal docente (Magendzo, 1986).

En este sentido, la presente investigación se apoya en la necesidad de profundizar en el nuevo currículum escrito que se aplica en el SEIB, en dos escuelas pertenecientes a las comunidades indígenas Epera y Chachi en el Ecuador. Tomando como sujetos claves del tema a investigar a los profesores/as de estas instituciones. Pérez Gómez (2000), señala que, **la cultura docente es un factor importante a considerar en todo proyecto de innovación, pues el cambio y la mejora no requieren solo la comprensión intelectual de los agentes implicados, sino fundamentalmente su voluntad decidida de transformar las condiciones que constituyen la cultura heredada.**

De acuerdo con esta perspectiva, en este estudio, conoceremos los significados que los docentes de educación básica construyen sobre el nuevo currículum escrito; a su vez, estos significados surgen de los procesos de interacción social (con los estudiantes) y se modifican a través de un proceso de interpretación de la realidad (con la comunidad indígena) donde laboran (Blumer: 1982). Estos significados, deberán ser captados en los discursos de los sujetos, los mismos que permitirán develar ¿qué clase de creencias sobre las personas y el mundo llevan a un tipo determinado de prácticas educativas, en especial a las que se engloban en el término currículum? ya que toda práctica educativa supone un concepto de hombre y de mundo (Grundy: 1991).

Se espera, que esta investigación contribuya al conocimiento en el campo del currículum en el Sistema de Educación Intercultural bilingüe; tomando en cuenta que si bien existen investigaciones relacionadas con el currículum, éstas no consideran los significados que los docentes construyen acerca del mismo; ni tampoco hacen referencia a la posible relación existente entre el contexto donde están insertos los profesores/as, y su formación como factor importante en el desarrollo de la práctica pedagógica dentro del aula. Sino que, los maestros suelen quedar reducidos a meros ejecutores de acciones que otros definen como innovadoras (Silva, 2000).

Además, este estudio podría entregar luces sobre los necesarios cambios y/o mejoras al currículum escrito, que está presente en las escuelas que nos han acogido para realizar esta investigación. Por otro lado, este trabajo, servirá como base para continuar realizando las investigaciones sobre los resultados en la aplicación de la nueva reforma curricular en las demás comunidades indígenas del Ecuador. Ya que, las escuelas de estas localidades atienden a estudiantes indígenas, que en su mayoría se relacionan socialmente de acuerdo a su lengua materna. Por lo tanto, en este estudio se espera que a través de la comunicación pedagógica se transmitan los elementos culturales (lengua vernácula, costumbres, tradiciones, etc.) de las comunidades indígenas Epera y Chachi.

De acuerdo a lo expuesto, la necesidad de indagar en los significados que construyen los docentes, también, nos permitirá conocer los problemas, que se generan en la práctica pedagógica en el aula de clases, durante la aplicación de la nueva reforma curricular. En este sentido, el currículum en las escuelas de los contextos interculturales bilingües, debe articular los recursos pedagógicos y humanos, con las necesidades, intereses y expectativas de la comunidad indígena que atiende. Tal como lo establece la Constitución en su capítulo cuarto, artículo 57, inciso 14; donde se reconoce los derechos de las comunas, pueblos, comunidades y nacionalidades, garantizando: ***Desarrollar, fortalecer y potenciar el sistema de educación intercultural bilingüe, con criterios de calidad, desde la estimulación temprana hasta el nivel superior, conforme a la diversidad cultural, para el cuidado y preservación de las identidades en consonancia con sus metodologías de enseñanza y aprendizaje.*** (Constitución del Ecuador: 2008).

Por lo tanto, si aspiramos a una educación que preserve la identidad de los pueblos y nacionalidades indígenas, no podemos dejar pasar, la relevancia que tiene el currículum en la educación de las comunidades indígenas. En este sentido, hoy los procesos educativos en contextos interculturales bilingües, demandan contenidos del currículum cada vez más significativos y pertinentes al marco sociocultural del educando (Quintriqueo, 2005, p.195). Desde esta perspectiva, se plantea la pregunta del problema:

¿Qué significados construyen profesores y profesoras de educación básica, sobre la aplicación del nuevo currículum escrito, en dos escuelas del Sistema de Educación Intercultural Bilingüe (SEIB) en las comunidades indígenas Epera y Chachi del Ecuador?

2.1 OBJETIVOS DE LA INVESTIGACIÓN.

2.1.1 Objetivo general:

- Conocer y comprender los significados que construyen profesores y profesoras de educación básica sobre la aplicación del nuevo currículum escrito en dos escuelas del SEIB de las comunidades indígenas Epera y Chachi en el Ecuador.

2.1.2 Objetivos Específicos:

- Identificar las características académicas de los docentes del presente estudio.
- Identificar los elementos culturales de las comunidades Épera y Chachi que los docentes señalan emplear en la aplicación del nuevo currículum escrito en las escuelas del SEIB del presente estudio.
- Conocer los principales problemas que los profesores y profesoras de educación básica, identifican y enfrentan en la aplicación del nuevo currículum escrito, en las escuelas del SEIB del presente estudio.
- Analizar las relaciones interpersonales entre directivos, docentes, estudiantes y padres de familia de las escuelas del presente estudio.
- Conocer la percepción que los docentes de educación básica tienen sobre la nueva Ley Orgánica de Educación Intercultural (LOEI), en el ámbito de la nueva reforma curricular.

CAPITULO 3. ANTECEDENTES TEÓRICOS Y EMPÍRICOS.

Esta investigación, asume como sustento teórico básico conocer los significados que los docentes de educación básica construyen sobre la aplicación del nuevo currículum escrito, en el sistema de educación intercultural bilingüe (SEIB). Por lo tanto, los objetivos de este trabajo, intentan develar los significados construidos por los docentes en relación al currículum, lo que nos permitirá conocer cómo se va construyendo en este espacio una serie de interacciones sociales cargadas de significados, debido al contexto cultural y lingüístico de estas comunidades indígenas.

Para acceder a esta construcción de significados como ha sido señalado, abordaremos el planteamiento fenomenológico del mundo social.

Desde esta perspectiva **“La vida cotidiana se presenta como una realidad interpretada por los hombres y que para ellos tiene el significado subjetivo de un mundo coherente”** (Berger y Luckmann, 2001, p. 36). El mundo de la vida cotidiana se presenta como un mundo de significados intersubjetivos que compartimos, donde el ser humano se forma en interacción con su ambiente cultural y social. Es decir, se nos presenta como una realidad ordenada, independiente a la aprehensión que tengamos de ella. Por consiguiente, es relevante abordar las características que desde la mirada de los profesores y profesoras atribuyen a esa realidad ordenada, para conocer los significados que construyen de la realidad educativa; siendo esta una de las varias realidades objetivas que se presentan como un mundo intersubjetivo, que es real para las personas y cuáles son los elementos que dan significado para que sean parte de ese mundo simbólico.

Además, es importante destacar para la comprensión del fenómeno en estudio, la interacción que se da entre los profesores/as con los estudiantes de las comunidades indígenas Epera y Chachi, debido que el docente es considerado “como un actor del mundo social cuyas acciones y sentimientos están a la base de todo sistema” (Schütz, 1974).

La interacción de la vida cotidiana se da desde la situación “cara a cara” que es el prototipo de la interrelación social donde la subjetividad del otro me es accesible. Sin embargo, muchas veces la percepción que tengo de los demás ya aparecen pautadas a partir de las tipificaciones que se construyen socialmente y que no siempre responden a la realidad individual del sujeto. Por lo tanto, los esquemas tipificadores son recíprocos porque **“el otro también me aprehende de manera tipificada”** (Berger y Luckmann, 2001, p. 49).

En este mismo sentido, decimos que el individuo tipifica según lo que ya ha sido construido por otros en una situación social, a través del lenguaje. Éste se constituye en el medio por el cual objetivamos, es decir el lenguaje hace más real mi subjetividad, no solo para mi interlocutor, sino también para mí mismo. Así pues, en las escuelas del presente estudio podemos encontrar muchas tipificaciones que los docentes utilizan en sus discursos individuales; tipificando tanto a los estudiantes, a sus pares y a los padres de familia. Por ejemplo, los estudiantes son tipificados como “flojos” que no les interesan los estudios y que son de capacidades muy limitadas. En el caso de los directivos éstos son tipificados por los docentes como “exigentes”, y estos a la vez tipifican a los profesores/as como “despreocupados” y por ultimo en el caso de los padres de familia se los tipifica como “ignorantes” y “descuidados” de la educación de sus hijos. Por lo tanto, la mayoría de las veces la interacción en la vida cotidiana, es tipificada en un sentido doble, pues interactuamos en una situación que es “típica” donde profesor, estudiante y comunidad de estudio son aprehendidos “como tipo” (Berger y Luckmann, 2002).

Por lo dicho, el presente estudio nos permite entrar en un análisis fenomenológico de la vida cotidiana desde la realidad educativa; llevándonos a conocer y comprender los significados que los docentes construyen en la aplicación del currículum explícito en dos escuelas del SEIB, donde comparten una realidad social, cultural y lingüística con sus estudiantes y la comunidad indígena. La realidad compartida, nos lleva al terreno de la interacción entre aquellos sujetos que comparten este mundo simbólico, la cual analizaremos desde la óptica del Interaccionismo Simbólico.

El sociólogo Herbert Blumer, desde su teoría del **Interaccionismo Simbólico**, intenta explicar la realidad centrándose en lo particular, individual y concreto, analizando la sociedad en términos de interacciones sociales. Esta teoría, nos permite profundizar en el mundo de significados que los sujetos de nuestra investigación construyen en la interacción cotidiana con los diferentes actores educativos y miembros de la comunidad indígena. Estos significados se modifican en el proceso de interacción.

El Interaccionismo simbólico, considera a la persona como un agente completamente activo en la designación, interpretación y conformación de la vida social. La persona, como agente activo implicado en diferentes situaciones, inicia y lleva a cabo líneas de acción en las que tiene que articular con los demás sus acciones, a través de procesos de interacción. Las interacciones se tornan claves en el planteamiento del comportamiento humano.

Este planteamiento se basa en el análisis de tres premisas básicas, sobre la cual Blumer cimienta su teoría del Interaccionismo Simbólico. La primera es, que el ser humano orienta sus actos hacia las cosas en función de lo que estas significan para él; pues todo lo que el ser humano percibe de su mundo encierra un significado otorgado por los individuos. La segunda premisa es que, el significado de estas cosas se deriva como consecuencia de la interacción social que cada uno mantiene con su prójimo; esto quiere decir, que el significado surge y se forma en el contexto de la interacción social. Y la tercera es que, los significados se manipulan y modifican mediante un proceso interpretativo desarrollado por la persona al enfrentarse con las cosas que encuentra a su paso; lo que quiere decir que, el sujeto transforma los significados de acuerdo a la situación en la que se encuentra y a la forma en que orienta sus actos (Blumer, 1982).

Por lo tanto, los significados que los docentes construyen en torno al currículum escrito, orientarán su práctica pedagógica (sus actos) en la aplicación del nuevo currículum escrito en el aula de clases con sus estudiantes. Esta construcción de significados, conlleva una interpretación del mundo social, que en este <estudio de casos> está representado por las comunidades indígenas Epera y Chachi. Estos

significados pueden ser modificados una vez que han sido utilizados, y revisados como instrumentos para la orientación y formación del acto. De esta manera los significados desempeñan su papel en el acto a través de un proceso de auto-interacción (Blumer, 1982).

“La interacción social se da entre los agentes y no entre los factores que se les atribuyen” (Blumer, 1982). Desde esta perspectiva, la vida social humana, no es la relación entre variables sino es el proceso interpretativo para la comprensión de la vida social. En términos concretos, son los actores quienes confieren significado a las fuerzas que actúan sobre ellos, así la interacción social es un proceso que forma el comportamiento humano, porque las personas orientan sus actos en función de lo que otros hacen.

En este sentido, la teoría de George Herbert Mead, como autor del análisis más profundo de la interacción social, señala dos formas de esta interacción en la sociedad humana, denominadas como “conversación de gestos” y “empleo de símbolos significativos” o como las denomina Blumer “interacción simbólica” e interacción no simbólica”. La interacción simbólica, **“consiste en una exposición de gestos y en una respuesta al significado de los mismos”** La persona que responde a dicho gesto se basa en el significado que éste representa para ella, es decir los gestos tienen significado, tanto para la persona que los hace, como para aquella a quien van dirigidos y cuando este significado es el mismo para ambas personas, éstas se comprenden mutuamente. La interacción no simbólica es **“la respuesta inmediata e irreflexible de movimientos corporales, expresiones y tonos de voz de sus semejantes”** Es decir solo se reacciona, respondiendo al acto de otra persona sin interpretarlo (Blumer, 1982).

Por lo tanto, la interacción simbólica, es producto de la interpretación del acto realizado por la persona con la cual interactuamos. Este acto interpretativo, se convierte en una cuestión de significados. Y finalmente el significado constituye un elemento que se maneja, negocia y define en el interior del proceso interpretativo. Es decir que, cuando se intenta comprender el significado de las acciones propias y

de las ajenas, estamos frente a una interacción simbólica, conformando la conducta de las personas y los objetos que la rodean.

De acuerdo a estos planteamientos, es posible inferir que, los profesores de la presente investigación, interpretan y le dan sentido a la realidad educativa desde la interacción social que tienen de manera permanente con sus estudiantes y con toda la comunidad indígena. Y a partir de esta interacción los docentes construyen significados sobre el nuevo currículum escrito aplicado en las comunidades indígenas Epera y Chachi. Estos significados se construyen desde la realidad social, cultural y lingüísticas de estas localidades.

Desde esta realidad, es importante revisar el fenómeno en estudio desde la teoría de Bourdieu, sobre la **Violencia Simbólica**, la cual nos ayudará a develar lo que se oculta tras el nuevo currículum nacional (escrito), aplicado en el SEIB, como también conoceremos el desarrollo de la relación pedagógica entre docentes y estudiantes.

El currículum escrito como normativa en el campo educativo, es un instrumento de poder, que se ejerce sobre las masas (estudiantes), cumpliendo la función de legitimar y perpetuar el poder. Esto es una forma de Violencia Simbólica, denominada por Bourdieu (1991), como **“aquella forma de violencia que se ejerce sobre un agente social con la anuencia de este”**. En este sentido, el currículum explícito, es percibido como legítimo y digno de ser aprendido en la escuela, donde se estudia y se aprende lo que el Estado y cultura o clase dominante, dice que hay que aprender. De esta forma, el currículum como política educativa es un instrumento inteligente de gestión política, porque selecciona lo que se trasmite, con la finalidad de garantizar en los alumnos y en la sociedad una conciencia en las formas de pensar y de actuar. De esta manera el currículum explícito o escrito fortalece la dominación de una clase sobre otra.

Por otro lado, la relación maestro–alumnos es también una relación política de dominación porque conlleva un sometimiento y una arbitrariedad cultural del primero hacia el segundo, es decir, hay una violencia simbólica que impide al estu-

dante y al docente escapar de una estructura jerarquizada y reproducida en forma de arbitrariedad cultural en los diversos ámbitos de la vida social. En la comunicación pedagógica, donde existe la fuerza de poder ejercida por el maestro hacia los alumnos, se considera que el docente no es poseedor del poder, sino que, a él también le es impuesto este poder a través de las políticas públicas en el campo educativo (Bourdieu, 1970).

En el campo educativo, el profesor percibe que debe convertirse en el transmisor de contenidos, como parte del sometimiento persuasivo de la violencia simbólica, que conlleva implícitamente castigo; ya que si este se resiste podría ser cuestionado y catalogado de mal profesor. Por lo tanto, la práctica escolar y el mismo ejercicio de la práctica docente contribuyen a reproducir la eficacia de la educación que los determina, como señala Bourdieu y Passeron (1970): **“Todo poder de violencia simbólica, o sea, todo poder que logra imponer significaciones e imponerlas como legítimas disimulando las relaciones de fuerza en que se funda su propia fuerza, añade su fuerza propia, es decir, propiamente simbólica, a esas relaciones simbólicas”**

De acuerdo a estos planteamientos, la violencia simbólica está implícita en el currículum escrito y también en la práctica docente. Lo que significa que esta violencia, está también presente desde la formación profesional docente que ofrece el Estado; es decir, lo que interiorizan los docentes, como guías para sus prácticas profesionales, está limitado por los programas de estudios que ofrecen las universidades o instituciones del Estado; las mismas que en este caso de estudio, no cuentan con un currículum relacionado a la formación de profesores para el SEIB, sino que, los programas de formación docente, contemplan también el currículum de la cultura dominante. Por lo tanto esta situación, es un círculo vicioso y es otra forma de violencia simbólica y reproducción de la cultura dominante, tal como lo señala Bourdieu (1991), **“[...] el hecho de estar involucrado, de estar atrapado e interesado en el juego y por el juego, es aceptar que lo que acontece en un juego social determinado tiene un sentido, que sus apuestas son importantes y dignas de ser emprendidas”**.

En este sentido, podemos decir que, los agentes educativos (docentes) contribuyen a imponer la violencia simbólica al individuo o grupo, en la escuela. En el SEIB, lo que gatilla, es que siendo los docentes en su mayoría profesores que conocen y son parte de la cultura de estas comunidades indígenas, se ven obligados a reproducir un currículum homogeneizante y castellanizante que no corresponde a este sistema educativo, aceptando de esta manera lo que acontece en este “juego social”, y contribuyendo a la violencia simbólica.

De este modo, la escuela como institución es un instrumento de poder, porque legitima y perpetúa la estructura del poder y fortalece la dominación. Por lo tanto, la escuela debe ser selectiva en lo que enseña y cómo lo enseña, para asegurar en los estudiantes un aprendizaje significativo que les permita pensar y actuar de una forma consciente, sin sentirse violentado por otra cultura que el desconoce y que le es impuesta arbitrariamente. Dicho de la mejor manera, la arbitrariedad cultural para presentarse como legítima, necesita de la violencia simbólica y constituye el elemento central para entender las relaciones de dominación.

De esta forma, se hace efectiva la violencia simbólica en el campo educativo, impuesta desde el currículum escrito hacia los estudiantes de las comunidades indígenas del Ecuador, lo que representa que no existe un aprendizaje significativo desde el currículum, que contenga los elementos del acervo cultural de las localidades indígenas Epera y Chachi.

Silva (2002) señala, que el concepto de aprendizaje significativo, tiene que ver con lo que sucede entre el nuevo material de aprendizaje y los conocimientos previos del alumno. Sí el nuevo material de aprendizaje se relaciona de forma substantiva y no arbitraria con lo que el alumno ya sabe, es decir, si es asimilado en su estructura cognoscitiva estamos en presencia de una **aprendizaje significativo**; si por el contrario el alumno se limita a memorizarlo sin establecer relaciones con sus conocimientos previos, estamos en presencia de un aprendizaje repetitivo, memorístico o mecánico.

Lo anterior nos lleva, a considerar que los conocimientos previos que el estudiante posee antes de su ingreso a la escuela, son importantes para el aprendizaje escolar, por eso, el profesor debería utilizar esta información como estrategia, para incorporar los nuevos conocimientos de las materias de aprendizaje, ya que los profesores/as, son los que constituyen la fuente pedagógica, que conectan los significados lógicos presentes en la estructura de las disciplinas del saber y los significados psicológicos que permiten su comprensión por parte de los estudiantes (Silva, 2002). En otras palabras, se debe considerar las prácticas cotidianas de los pueblos indígenas que el niño y niña trae interiorizadas desde su socialización primaria, para integrarla como un aspecto relevante en la praxis pedagógica del currículum escolar que se aplica en el SEIB.

Paralelamente, con la arbitrariedad cultural impuesta por el currículum escrito, también se añade un poder arbitrario a través de las relaciones lingüísticas, en la comunicación pedagógica entre los profesores con sus estudiantes; porque existen en las escuelas de este estudio, docentes que no son indígenas y que por esa razón, desconocen la lengua materna de estas localidades. Por lo tanto, estas son relaciones pedagógicas y lingüísticas donde se pone de manifiesto la violencia simbólica y el ejercicio de poder por parte del profesor, y más aun, cuando el docente coarta el derecho lingüístico de los estudiantes de manera explícita, obligándolos a hablar en español para entenderles. Sin embargo, si su formación no es en educación indígena, entonces está legitimado por el Estado para realizarlo de esa forma, pero por más legítimo que sea, no deja de ser una arbitrariedad cultural y violencia simbólica.

Para Bourdieu, las relaciones lingüísticas siempre son relaciones de fuerza simbólica por el intercambio lingüístico. En este sentido, la comunicación pedagógica se convierte en una relación vertical, por el ejercicio del poder simbólico de los profesores hacia sus estudiantes, tanto más en estos contextos interculturales bilingües, donde los estudiantes son miembros de comunidades indígenas que mantienen su cultura y lengua propia. Desde aquí, el capital lingüístico de los estudiantes indígenas (Epera y Chachi) se encuentra devaluado en una forma más o menos completa frente al poder hegemónico del capital lingüístico

del profesor mestizo o colono; constituyéndose en un acto de dominación hacia el capital lingüístico de los alumnos. Por lo tanto, tras la comunicación pedagógica, se oculta la fuerza de poder que el sistema escolar realiza, como función social de conservación del orden y su función ideológica de legitimación en la educación.

Entonces, la arbitrariedad cultural en el SEIB, está representada por el nuevo currículum escrito, el cual no expresa la realidad sociocultural y lingüística de las comunidades indígenas Epera y Chachi; sino que, representa la cultura de la sociedad hispano-hablante o mestiza, como cultura dominante en la sociedad ecuatoriana.

De acuerdo a lo expuesto, y para los propósitos de esta investigación son importantes los aportes de varios autores, sobre el tema de la Cultura y de la Educación Intercultural Bilingüe.

Sobre la cultura Waeger J. (1995), autor de la Paideia sostiene que los griegos fueron los creadores de la idea de cultura, entendiéndola como **“la totalidad de manifestaciones y formas de vida que caracterizan a un pueblo”**. Este concepto, se remite al marco de las prácticas sociales, políticas, religiosas y educativas de una cultura; por medio de la cual, los grupos humanos adquieren el estilo de vida, la espiritualidad, la forma de pensar y expresar conocimiento; las formas y modos de concebir y percibir el mundo, de hablar y comunicarse, de comportarse, de organizarse socialmente, de sentir y valorarse así mismo en cuanto a individuo y en cuanto a grupo. De este modo, vivimos inmersos en una cultura y esto nos da un sentido de identidad.

Por su parte, el antropólogo Clifford Geertz (2000), dice que, el análisis cultural es intrínsecamente incompleto, por lo que no se puede abrazar un concepto como el todo en el estudio de la cultura. Señalando, que cultura es un **“concepto semiótico”** entendido como **“un proceso, red, malla o entramado de significados objetivos y subjetivos; es un acto de comunicación entre los procesos mentales que crean significados, por lo tanto, no es una ciencia experimental en busca de leyes, sino una ciencia interpretativa en busca de**

significaciones.” Entonces, cultura es una trama de significados que el hombre mismo va creando y desarrollando, por medio de las interacciones con sus semejantes y que luego las interpreta otorgándole significado a esas acciones que realiza en la vida cotidiana.

Ricardo Salas (2003), amplía este enfoque y sostiene que no es posible pensar la cultura, sino las culturas. De tal forma que, insiste en que ellas están formadas por conjuntos heterogéneos, tensionados y diversificados de sistemas semióticos y práticos que se entrecruzan y mezclan. Por ejemplo, actualmente encontramos diversos grupos humanos, que provienen de distintas lugares y que convergen dentro de una misma sociedad, dando origen de esta manera a una mezcla de culturas que se expresan en la interacción de los sujetos. De esta interacción entre culturas se desprende la necesidad de referirse a la interculturalidad como fenómeno. Este, no es un tema solamente teórico, sino prioritariamente una experiencia práctica. Una experiencia que brota desde nuestro ámbito más común y propio, es decir desde nuestro mundo de vida cotidiana (Fornet, 2004).

Finalmente, Bartolomé (2006), señala que, la interculturalidad debe ser vista como: **“la relación de miembros de diferentes culturas, así como los mecanismos sociales necesarios para lograr una comunicación eficiente, sin que ninguno de los participantes se vea obligado a renunciar a su singularidad para lograrlo”**. De acuerdo a lo señalado por este autor y contextualizándolo a la realidad educativa del Ecuador, es importante conocer en este estudio de investigación si dentro de las relaciones que se desarrollan en las escuelas del SEIB, los estudiantes se ven obligados o no a renunciar a los elementos de su cultura, como el lenguaje, para lograr una comunicación pedagógica eficiente con los docentes. Igualmente es relevante conocer cuáles son los mecanismos sociales, que el Estado ecuatoriano ha creado para atender a estas localidades indígenas, que necesitan espacios pertinentes para fortalecer sus identidades, sin que se vean obligados a renunciar a su singularidad cultural y lingüística.

A partir de estas definiciones sobre la cultura, el Ecuador es considerado desde la Constitución como un país plurinacional e intercultural, existiendo catorce nacionalidades originarias de indígenas y afro descendientes aglutinados en las tres regiones del país. Sin embargo, los pueblos indígenas han desarrollado formas de vida distintas, produciendo conocimiento y expresiones propias, manifestándolo en sus tradiciones y costumbres. De ahí que, cada uno de ellos mantiene una cultura y lengua propia, existiendo hasta ahora 12 lenguas vernáculas que se hablan entre estos grupos.

Baker (1997), señala que no hay lengua sin comunidad, y que ésta como fenómeno social y cultural, está ligada a los procesos de socialización de una comunidad donde sus hablantes interactúan a través de ella. Por esta razón, decimos que, la educación en las comunidades indígenas debiera ser desarrollada prioritariamente en la lengua materna del grupo étnico donde la escuela está ubicada, que en este estudio de casos, corresponde a las lenguas cha'palaa y siapidee, sin dejar de lado la enseñanza del español como lengua de relación intercultural; de modo que se desarrollen léxica y estilísticamente hasta convertirse en idiomas poli funcionales (Quispe, 2001)

El bilingüismo es definido por Titone (1976), como “la facultad que posee un individuo de saber expresarse en una segunda lengua adaptándose fielmente a los conceptos y estructuras propias de la misma sin parafrasear la lengua nativa. La persona bilingüe posee la facultad de saber expresarse en cualquiera de las dos lenguas sin dificultad cada vez que surge la ocasión. En este sentido la lengua nativa o materna es el lenguaje que primero ha aprendido la persona y el segundo idioma o segunda lengua es el que se adquiere después del materno. Por lo cual, el planteamiento teórico lingüístico en la EIB ha venido insistiendo en considerar a la lengua materna como **L1** (lengua uno) y como **L2** (lengua dos) el castellano (Siguan, 1982).

Desde esta perspectiva la Educación Intercultural en el Ecuador es también bilingüe, porque propicia la enseñanza y uso de la lengua materna como

instrumento de enseñanza-aprendizaje y comunicación, existiendo una gradual aprehensión del castellano.

La UNESCO (2010), señala que la EIB, debe abarcar el entorno pedagógico como un **todo**; es decir, la formación y capacitación de los docentes, los programas de estudio, las lenguas de instrucción, los métodos de enseñanza y las interacciones entre los educandos, así como los materiales pedagógicos. Por lo tanto, la EIB debe contemplar una educación pertinente, entendiéndose como tal, cada uno de los componentes, factores o elementos que integran el proceso de enseñanza-aprendizaje, el mismo que parte desde el currículum hasta la forma en que éste se aplica en el aula de clases.

Por lo tanto, en este estudio de casos, realizado en las comunidades indígenas “Epera” y “Chachi” en el Ecuador; queremos conocer que elementos o factores pedagógicos se consideran en estas localidades como parte de una EIB. Partiendo por conocer las características de la formación de los docentes insertos en este sistema, el material didáctico que utilizan como los textos de estudio, hasta llegar al nuevo currículum escrito que se aplica actualmente en el SEIB.

De acuerdo a lo expuesto, es necesario revisar la teoría del currículum desde la perspectiva de varios autores que profundizan y explican el concepto.

Existen varias definiciones del currículum como también diferentes interpretaciones de éste. Sin embargo las teorías nunca cubren todas las explicaciones del objeto de estudio, sino que cada una de ellas enfatiza un área de interés dejando de lado otras (Silva, 2002).

Por ejemplo, Glatthorn (2009), señala que el currículum prescrito, entendido como el currículum construido y aprobado por el Estado, para la enseñanza en las instituciones educativas, representa la intención del sistema educativo. En este mismo sentido, Stenhouse (1976), expresa que: **Currículum no es la intención o la prescripción, sino lo que acontece en situaciones reales.** Esta concepción hace referencia a la realidad educativa de las escuelas, dejando de lado lo que se

aspira (prescriptivo) con el currículum y clarificando que este consiste en lo que realmente se logra (descriptivo) con la aplicación del mismo. En otras palabras, se refiere a lo que ocurre en el plano de la práctica en el aula de clases, entre el currículum enseñado y el aprendido.

Grundy (1920), señala que: **el currículum no es un concepto, sino una construcción cultural. Es, en cambio una forma de organizar un conjunto de prácticas educativas humanas.** Este planteamiento, concibe al currículum como una construcción cultural y organización de la práctica educativa. Como construcción cultural, el currículum debe proporcionar una educación concebida desde las localidades, es decir, poner el énfasis en la realidad sociocultural donde la escuela está inserta, en lo que ocurre en el aula, en las interacciones de los sujetos. Considerando que, en toda práctica educativa está implícito un concepto de hombre y de mundo; el mismo que contiene ciertas creencias sobre lo que es el hombre y de cómo debe interactuar en el mundo.

Por lo tanto, el análisis central del Currículum en este estudio de investigación, se encontraría en la relación entre la intención y la realidad, entre las aspiraciones y las tentativas para hacerlas operativas. Entre la intención del diseño curricular como normativa política de Estado, y la ejecución del currículum como proceso que conlleva su desarrollo, difusión y concreción, en el contexto educativo. Es decir, se asume el análisis del currículum desde el fenómeno de la pertinencia en relación a la realidad social, cultural y lingüística de las comunidades indígenas; estableciendo relaciones entre lo intencionado por el currículum escrito y el resultado de esto en la realidad educativa como práctica de lo prescriptivo. Esto es, existe un hiato entre la teoría y la práctica curricular.

Además, se requiere que la construcción cultural del currículum se sustente y se evidencie en la investigación del docente sobre el contexto local de la escuela, como parte de la organización de su práctica pedagógica. Es decir un docente debiera ser también investigador. De esta manera, el profesor que tiene conocimiento del contexto de la escuela al que pertenecen los estudiantes con

quienes interactúa, puede establecer una consonancia entre el currículum enseñado y la realidad local. Desarrollando el sentido de pertinencia en el aprendizaje.

Insunza (2012), señala que el concepto de pertinencia curricular tiene sentido en tanto aprendemos que el aprendizaje es un fenómeno asociado de manera íntima con el entorno sociocultural del que son parte los sujetos. De acuerdo a lo señalado, este estudio pretende conocer si el nuevo currículum escrito aplicado en el SEIB contiene vínculos culturales con las comunidades indígenas Epera y Chachi; es decir si es un currículum pertinente a la realidad sociocultural de los estudiantes. Ya que, las instituciones educativas insertas en estas localidades indígenas, debieran ofrecer una educación contextualizada, que recoja lo más pertinente de su lengua y de su cultura.

Pérez Gómez (2002), sostiene que una educación pertinente se centra en las necesidades educativas de los estudiantes, para que éstos encuentren significado en lo que aprenden, ya que los sistemas de aprendizaje indígenas son diferentes debido a que obedecen a realidades socioculturales e históricas distintas. Esto deja de manifiesto que, la educación de los pueblos y comunidades indígenas implica aprendizajes que se relacionen con lo que conocen los estudiantes en su entorno social, cultural y lingüístico y con los elementos culturales que son relevantes para estas comunidades. Además estas localidades indígenas manejan una cultura y lengua propia, distinta la una de la otra; De esta forma las condiciones del contexto inciden en el logro o fracaso del currículum, ponen peso en los aprendizajes logrados y moldean las prácticas docentes (Silva, 2002).

Otro de los elementos conceptuales que es necesario tener en cuenta, en el desarrollo de esta investigación, corresponde a la práctica docente o pedagógica. Definida como aquella práctica que va más allá de la concepción técnica, donde el profesor se ocupa de aplicar técnicas de enseñanza en el aula de clases, siendo la principal función mediar el encuentro entre el proyecto político educativo, estructurado como oferta educativa y sus destinatarios, en una labor que se realiza cara a cara. Esto conlleva, tanto al profesor como a los estudiantes a interactúan e intervenir en el proceso educativo (Fierro, Fortoul & Rosas, 1999).

Dicho de otro modo, la práctica pedagógica es más que un simple hacer de los docentes, en ella se vinculan los hechos educativos con el contexto donde se producen; es decir, existe un entrelazamiento de contextos, entre las condiciones socioculturales, curriculares y profesionales. Por consiguiente, en este estudio el entrelazamiento o conexión de contextos, se da entre las condiciones socioculturales de las comunidades Epera y Chachi, las condiciones curriculares con la aplicación de la nueva reforma y las condiciones profesionales que tiene que ver con la formación de los docentes.

También Fullan (1991), señala que la práctica pedagógica depende de lo que piensan y hacen los profesores a partir de los cambios que se dan en la educación, puesto que los docentes, como seres humanos mantienen concepciones y actitudes que los llevan a tomar decisiones que influyen en su trabajo profesional. En este sentido, la práctica pedagógica convierte al profesor en el responsable de llevar a cabo el proceso educativo; por lo tanto, la práctica de los docentes del SEIB de esta investigación, debería estar orientada a la construcción del conocimiento, a través de la comprensión de los conocimientos que el alumno trae desde los procesos de socialización primaria, para vincularlos con las disciplinas de estudio y generar de esta manera un proceso de enseñanza- aprendizaje significativo, considerando que la enseñanza representa **“la transformación del currículum en la escuela”** (Eisner, 1979).

Finalmente, Quilaqueo (2005), sostiene que la formación del profesor en EIB también tiene como objetivo, constituirse en un importante agente de socialización de los estudiantes para establecer mejores relaciones inter-étnicas e interculturales. Ya que, una relación humana conlleva el mutuo reconocimiento del “otro” y que para alcanzar este reconocimiento mutuo deben superarse prejuicios y concepciones de hombre y de mundo. Estos argumentos sustentan este estudio, porque se quiere conocer, cómo se construyen las relaciones interpersonales con cada uno de los actores de la comunidad educativa (directivos, profesores, estudiantes y padres de familia) en las escuelas seleccionadas. Es por ello que, de forma breve analizaremos, las múltiples dimensiones de la práctica docente, las que destacan la particularidad de las relaciones del trabajo pedagógico (Fierro et al., 1999).

La dimensión personal, es esencialmente una práctica humana, en la que se enlazan la historia personal del profesor con la trayectoria profesional, es decir su vida cotidiana y su trabajo en la escuela. Por otro lado, la dimensión institucional, centra la atención en la institución escolar, por medio de ella, el profesor entra en contacto con los saberes del oficio, las tradiciones, las costumbres y las reglas de la cultura magisterial, en la que cada uno aporta sus intereses, habilidades y saberes a una acción educativa común. En esta dimensión resulta importante, conocer como los docentes que no son parte de la comunidad indígena han logrado incorporarse en esta cultura magisterial ya instaurada en las escuelas interculturales bilingües.

Otra de las dimensiones es la interpersonal, cimentada en las relaciones entre las personas que participan en el proceso educativo: profesores/as, directores, madres y padres de familia y estudiantes, con los cuales se establecen procesos interactivos que requieren acuerdos. Las relaciones interpersonales que se establecen al interior de las instituciones escolares, son siempre complejas, ya que se construyen sobre la base de las diferencias individuales en un marco institucional y colectivo. Así por ejemplo, en las escuelas de este estudio, que pertenecen a contextos interculturales bilingües, las diferencias no atañen solamente a la edad o al género, sino a cuestiones más complejas, como la cultura y lengua de estas comunidades indígenas.

En la dimensión social de la práctica docente, se destaca el sentido del quehacer profesional desde el entorno social en el que se desempeñan, en la cual los docentes son afectados con las presiones, las expectativas, los constreñimientos las incomprensiones y desautorizaciones que reciben por parte del sistema y desde la comunidad. Por esta razón, la forma en que cada docente percibe el contexto donde se encuentra laborando, determinará su acción en ese contexto. En conexión con esta dimensión, está la dimensión didáctica, que hace referencia al rol del profesor en el proceso de enseñanza, como quien orienta, dirige, facilita y guía la interacción de los estudiantes con los procesos de aprendizaje. En esta dimensión, cada docente en su acción, tiene la oportunidad de analizar la forma en que se acerca al conocimiento para recrearlo frente a sus estudiantes, es decir la forma de conducir y entender el proceso de enseñanza-aprendizaje.

Por último, esta la dimensión valórica, que implica una referencia axiológica o conjunto de valores. Esta dimensión, da cuenta de los valores personales que posee el docente por medio de la actitud y juicios de valor que emite consciente e inconscientemente; a la vez, que refleja la forma de ver y entender el mundo que lo rodea. Por lo tanto, el “acto” (Blumer, 1982) del docente muestra sus valores, mucho más fuerte que las palabras que manifiesta y esto incide en la formación de los estudiantes en la escuela. Esta dimensión, marca ampliamente la relación pedagógica entre profesor y alumno, sobre todo en situaciones de enseñanza o de vida, en que los docentes resuelven problemas donde se evidencia los valores a los que dan preferencia, comunicando a través de sus palabras y sus actos lo que considera como valioso.

En efecto, todo proceso educativo siempre está orientado hacia el logro de ciertos valores y la escuela es un espacio en la formación de esos valores. Por lo cual, en la escuela existen normativas implícitas y explícitas, que son las normas o reglas que rigen la convivencia escolar, en donde se constituye lo que está permitido hacer, lo que se prohíbe, lo que se considera adecuado o inadecuado, valioso o deseable.

En el proceso educativo también, existen normativas legales para la enseñanza, siendo la principal el currículum escrito, el mismo que como normativa explícita determina lo que se enseña o no en la escuela, desde donde se extiende la influencia a la inculcación ideológica, de manera que le permite al Estado reproducir su condición de dominación o sometimiento ideológico, a su vez que, a partir de esta normativa curricular se configura la práctica pedagógica del docente, que como agente educativo participa en esta situación de dominación (Bourdieu, 2003).

En síntesis, la forma como el docente logre integrar cada una de las dimensiones mencionadas en su práctica pedagógica, dependerá que la relación con sus estudiantes sea opresora, de imposición y dominio o se convierta en una relación pedagógica de respeto mutuo y apoyo en el proceso de enseñanza-aprendizaje.

3.1 ANTECEDENTES EMPÍRICOS.

Los pueblos indígenas en Latinoamérica, están formados por 400 grupos étnicos diferentes, cada uno de los cuales habla un idioma distinto, tienen su cosmovisión, organización social y económica distinta, así como modos de producción adaptados a los ecosistemas que habitan. Y en las últimas décadas los países de esta región, se han visto envueltos en procesos de cambios en todos los niveles, entre los cuales está el educativo. En este ámbito, los pueblos indígenas demandan la creación de un espacio cultural idóneo para sus identidades, es por ello que, varios países latinoamericanos como: Guatemala, Nicaragua, Colombia, Bolivia, Chile, Brasil, Argentina y Ecuador; han creado, modificado y aprobado leyes y programas educativos para atender la diversidad cultural de sus poblaciones indígenas (Deruyttere Anne: 2001).

En el Ecuador, los grupos étnicos que existen poseen una identidad, cultura y lengua propia, viven en un territorio determinado mediante las formas tradicionales de organización social, jurídica, política y ejercicio de autoridad propia y que por su particularidad han necesitado de espacios pertinentes para su educación, exigiéndolas al Estado Ecuatoriano mediante la lucha constante de los movimientos indígenas. De esta forma, en 1983 en el Ecuador se promulga el Acuerdo Ministerial N° 000529 mediante el cual se oficializa la educación Intercultural Bilingüe, estableciendo que en el proceso educativo que se desarrolle en las zonas de predominante población indígena, se utilice como lengua principal de educación el kichwa o la lengua de la cultura respectiva y el castellano como lengua de relación intercultural. (López & Rojas: 2009)

En efecto de esto, la Dirección Nacional de Educación Intercultural Bilingüe del Ecuador (DINEIB, 1993), define a la educación intercultural como: **“El respeto, tolerancia y equidad entre culturas diversas y disposición recíproca y simultánea al diálogo y la comprensión del otro”**. Significa entonces que, la educación intercultural implica una inclinación a favor de las expresiones culturales de los seres humanos, donde los conocimientos no pueden ser presentados como

verdades inmutables y universales, sino como un modo de reconstrucción de la educación para comunidades indígenas, donde se reconoce al “otro” y se establece una relación de respeto mediante el diálogo como medio para un acercamiento entre culturas (Quilaqueo, 2005).

Por otro lado, en la revisión bibliográfica se pudo constatar que en el contexto ecuatoriano, no se cuenta con investigaciones relacionadas con el tema de la aplicación del currículum escrito en el sistema de educación intercultural bilingüe. Sin embargo, en las investigaciones revisadas sobre la EIB encontramos el informe final de consultoría regional de la UNICEF, sobre la “Visibilidad e invisibilidad de las culturas de los pueblos indígenas, estereotipos y posible racismo en los libros de textos escolares” (2007), este estudio se realizó en tres países como Perú, Bolivia y Ecuador.

Sobre Ecuador, el informe señala que aunque se reconoce como un país multicultural, esto no se traduce como algo transversal en los contenidos e imágenes de los libros de textos, en los cuales hay una presencia poco significativa de las culturas de los pueblos indígenas, frente a una avasalladora presencia de contenidos occidentales y situaciones urbanas. También, este estudio mantiene una continuidad con anteriores documentos, relativos al análisis del currículum nacional (escrito) y al modelo del sistema de educación intercultural bilingüe o mejor conocido como el MOSEIB.

El estudio del currículum nacional está dirigido a analizar en qué medida éste responde a las necesidades nacionales y a las poblaciones indígenas en particular. Y del MOSEIB, se concluye que los planes y programas deben adecuarse a las necesidades de la población indígena, a la vez que se hace evidente, que las Direcciones Regionales de la EIB, elaboren planes y programas para las distintas nacionalidades que conviven en las diversas regiones del país. De la misma forma se concluye que la realidad de las escuelas unidocentes y multiagro no están contempladas dentro del MOSEIB.

El estudio más reciente es del año 2011, realizado por la UNESCO sobre “La incorporación del enfoque de equidad de género en el currículum y en los textos de

educación básica en el Ecuador”. Esta investigación, estuvo orientada a identificar aquellos ámbitos en los que es necesario trabajar y mejorar las acciones encaminadas a fortalecer la educación, proponiendo herramientas de monitoreo y seguimiento a la inclusión del enfoque de género.

El Sistema de Educación Intercultural Bilingüe en el Ecuador tiene su historia, la que expondremos a continuación.

3.1.2 Relato histórico de la Educación Intercultural Bilingüe (EIB) en el Ecuador.

La Educación Intercultural Bilingüe (EIB) en el Ecuador, se desarrolló a través de las experiencias en educación indígena realizadas en las tres regiones del país. La cual empieza en la década de los cuarenta, con la primera experiencia educativa conocida como “*Escuelas indígenas de Cayambe*”, en la ciudad del mismo nombre ubicada en la provincia de Pichincha. Una de las principales maestras fue Dolores Cacuango, quien junto con algunas mujeres de la capital y dirigentes indígenas de la zona, organizó un grupo de escuelas indígenas y luego las misioneras Lauritas las extendieron hasta la provincia de Imbabura. En estas escuelas trabajaron maestros indígenas de las mismas comunidades utilizando la lengua materna. La última escuela dejó de funcionar con la junta Militar en 1963.

Por otra parte, hubieron proyectos de carácter internacional y algunos tenían un interés religioso, dentro de los cuales tenemos: “*El Instituto Lingüístico de Verano*” (ILV), de procedencia estadounidense, que inició sus labores en 1952 siendo su principal objetivo la evangelización y la traducción de la Biblia a las lenguas indígenas. “*La Misión Andina*” inició su labor en 1956 con fondos provenientes de la Organización Internacional del Trabajo (OIT), y realizó acciones de desarrollo comunitario en salud, educación, asistencia agrícola y ganadera, formación artesanal, industria rural, ingeniería civil, servicios sociales, capacitación de personal. En 1986 inició su labor el “Proyecto de Educación Bilingüe Intercultural” con la firma de un convenio entre GTZ organismo de la República Federal de Alemania y el Gobierno Ecuatoriano.

En 1964 surgieron las “Escuelas Radiofónicas Populares del Ecuador” (ERPE), dirigidas a la alfabetización de la población adulta de habla Kichwa, por iniciativa de Monseñor Proaño, obispo de Riobamba.

Posteriormente, en 1972 funciona el “Sistema Radiofónico Shuar” (SERBISH), con escuelas radiofónicas de los Shuar-Achuar. La fundación indígena “Runacunapac Yachana Huasi” también crea escuelas con maestros del Instituto Simiatuccunapac Jatun Capari, elaborando un texto para la alfabetización de los niños utilizando la lengua Kichwa. La fundación indígena “Runacunapac Yachana Huasi” también crea escuelas en la Parroquia Simiatug, en la provincia de Bolívar, con maestros del Instituto Simiatuccunapac Jatun Capari y cuentan con el apoyo de la emisora de la fundación. Luego en 1974 se inicia el “Sistema de Escuelas Indígenas de Cotopaxi” (SEIC), bajo el auspicio de religiosos salesianos del grupo pastoral de Zumbahua. Asimismo, en 1975 comenzaron las Escuelas bilingües de la Federación de comunas “Unión de Nativos de la Amazonía Ecuatoriana” (FCUNAE), las cuales llegaron a extenderse en cincuenta comunas de la federación antes mencionada.

Posteriormente, en 1978 se inició “El Subprograma de alfabetización kichwa” en el Instituto de Lenguas y Lingüística PUCE. Es importante señalar que de todos los proyectos de educación bilingüe desarrollados hasta 1988, es el de mayor cobertura ya que tuvo un carácter nacional. En 1986 se abre el Colegio Nacional “Macac”, que inició el programa de auto-educación bilingüe intercultural en lengua kichwa. Seguidamente en el mismo año funciona el proyecto el “Proyecto Alternativo de educación Bilingüe de la CONFENIAE” (PAEBIC).

Finalmente surge un convenio entre *Ministerio de Educación y Cultura (MEC)* y la *Confederación de Nacionalidades Indígenas del Ecuador (CONAIE)*. La CONAIE con la participación de sus organizaciones miembros preparó la propuesta educativa para el Gobierno Nacional, dando origen a la creación de la Dirección Nacional de Educación Intercultural Bilingüe (DINEIB), esto se dio en noviembre de 1988. De igual manera el MEC y la Federación Nacional de Indígenas Evangélicos suscriben un convenio en el año 1990, con el fin de realizar investigaciones

destinadas a producir material didáctico para la enseñanza en ciencias sociales y del español como segunda lengua.

Actualmente el Sistema de Educación Intercultural Bilingüe (SEIB, es parte del Sistema Educativo Nacional con bases legales desde la Constitución de la República y la Ley Orgánica de Educación Intercultural del Ecuador, como lo exponemos en el siguiente marco jurídico legal.

3.1.3 Marco Jurídico Legal de la Educación Intercultural Bilingüe en el Ecuador.

La Educación Intercultural Bilingüe del Ecuador (EIB), además de consolidarse sobre la ley de educación, la ley de cultura y sus reglamentos, también se fundamenta en las siguientes bases legales:

En 1983 se reformó el artículo 27 de la Constitución de la República que determina que “En los sistemas de educación que se desarrollan en las zonas de predominante población indígena, se utilice como lengua principal de educación el kichwa o la lengua de la cultura respectiva y el castellano como lengua de relación intercultural”.

El 12 de enero de 1982 se promulgó el Acuerdo Ministerial 000529 mediante el cual se acordó: Oficializar la educación bilingüe bicultural, estableciendo en las zonas de predominante población indígena planteles primarios y medios donde se imparta instrucción en los idiomas kichwa y castellano o su lengua vernácula.

El 15 de noviembre de 1988, mediante Decreto Ejecutivo 203 que reforma el Reglamento General a la Ley de Educación, se institucionaliza la educación intercultural bilingüe, con la creación de la, Dirección Nacional de Educación Indígena Intercultural Bilingüe (DINEIB).

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

CAPÍTULO 4. METODOLOGÍA DE ESTUDIO

4.1 Diseño.

Este estudio se adscribe a la metodología cualitativa, porque busca comprender los significados que las y los profesores de educación básica le asignan a la implementación del currículum en dos escuelas del Sistema de educación Intercultural Bilingüe ubicadas en las comunidades indígenas Épera y Chachi del Ecuador. De acuerdo al objetivo propuesto, en este estudio, la investigación se realiza desde una perspectiva comprensivo-interpretativa.

A través de la metodología cualitativa se recogen datos descriptivos, por medio de las palabras y conductas de las personas sometidas a la investigación, para que a partir de estos datos el investigador realice el análisis e interpretación de los fenómenos sociales desde la propia perspectiva del actor. Por lo tanto el presente estudio nos permitirá mirar tras la fachada del fenómeno (Berger, 1986), para conocer la perspectiva de los profesores y profesoras sobre la implementación del currículum en el SEIB, entendiendo que en el contexto sociocultural donde se da la práctica pedagógica de estos docentes mantienen una cultura y lengua propia de estas comunidades indígenas. Es así que la metodología cualitativa es un modo de encarar el mundo empírico a través de la comprensión de los significados que están detrás de las acciones de la gente.

4.2 Tipo de estudio.

Por la particularidad del problema descrito, el tipo de estudio que se aplicará en esta investigación será el “estudio de casos”. Basándonos en lo que señala Stake (1999) cuando dice que: *“El estudio de caso, es el estudio de la particularidad y de la complejidad de un caso singular para llegar a comprender su actividad en circunstancias importantes”*. Por lo tanto el objetivo del estudio de caso, es una mejor comprensión de la particularidad del caso situado en su contexto real. El caso seleccionado es la implementación del currículum explícito o currículum escrito en la educación básica en las escuelas pertenecientes al sistema intercultural bilingüe.

Finalmente, la metodología cualitativa nos permite también la construcción de nuevos conocimientos a partir de los hallazgos en la investigación por medio de las voces de los profesores y profesoras de las escuelas interculturales bilingües.

4.3 Muestra.

Los sujetos de este estudio, corresponden a una muestra estructural. Dávila (en Delgado & Gutiérrez, 2000) señala que, con esta muestra se busca localizar y saturar el espacio simbólico, el espacio discursivo sobre el tema a investigar. Por lo tanto el tamaño y la extensión de la muestra se tomaron bajo criterios estructurales de carácter dinámico e intencional.

La muestra seleccionada, corresponde a los docentes de dos Escuelas Interculturales Bilingües, la primera es la escuela “Epedara Siapidarade” y la segunda escuela “María reina del mundo”. Estas instituciones forman parte del SEIB en la provincia de Esmeraldas en la Región Costa del Ecuador. La primera escuela tiene la característica de ser parte de la comunidad indígena más pequeña de la provincia, a la vez que está dirigida por un miembro de la misma comunidad y el total de la población que atiende son estudiantes de misma comunidad Épera. La segunda escuela, está liderada por una monja católica, perteneciente al grupo misionero denominado “Las hermanas Lauritas” y está ubicada en la comunidad indígena más grande en esta misma provincia.

De acuerdo a las características del caso a investigar y para lograr el objetivo propuesto en el presente estudio, se escogieron todos los informantes claves que fueron necesarios por lo cual hemos tomado a los directivos y docentes de educación básica que laboran en las instituciones educativas antes mencionadas. Por lo tanto, se seleccionó un total de 11 sujetos, que representan un grupo heterogéneo de profesores y profesoras, como también se entrevistó al director de la Dirección Provincial de Educación Intercultural Bilingüe (DIPEIBI) de la provincia de Esmeraldas, lugar donde se llevó a efecto este trabajo de investigación, y al supervisor de la zona donde están ubicadas las dos escuelas de este estudio, los

cuales han sido seleccionados considerando los criterios de homogeneidad y heterogeneidad. Estos criterios también nos permiten saturar el espacio simbólico.

Criterios de homogeneidad.

- Docencia: Este criterio se toma en consideración a que todos los profesores y profesoras ejercen la docencia directa en el aula.

Criterios de heterogeneidad.

- Género: Se considera este criterio por que nos permitirá a partir de los discursos obtenidos conocer apreciaciones distintas de acuerdo a la concepción masculina y femenina.
- Etnia: Con este criterio nos referimos a los profesores que son indígenas tanto Épera como Chachi, como también a los profesores que no son indígenas; es decir a los docentes colonos o mestizos. Este criterio nos permitirá conocer el nivel de conocimiento que los docentes del estudio poseen sobre la lengua materna y la cultura de las comunidades del presente estudio.
- Años de servicio: Por medio de este criterio conoceremos las expectativas de los profesores que están empezando en la docencia como también la de los profesores que tienen más años de experiencia en su labor profesional.
- Directivos: Ellos nos permitirán desde su rol, otorgar mayor conocimiento de y comprensión a los elementos que dan vida a los discursos de los docentes sobre la labor de estos, sus estudiantes y el contexto. A la vez que podremos contrastar ambas miradas. Un elemento relevante en este criterio sobre los directores de las escuelas, es que uno de ellos es indígena y miembro de la comunidad y el otro es mestizo y con ejerce la vocación religiosa de monja católica.

4.4 Técnicas de investigación.

Según Mucchielli (2001), lo que caracteriza a las técnicas de investigación, es la implicación del investigador en el manejo de la misma. A la vez que demanda de éste sensibilidad, profesionalismo y reflexión.

Por medio de las diversas técnicas que nos ofrece el paradigma cualitativo, es posible acceder al conocimiento de la realidad desde diversas perspectivas, las mismas que pueden ser como representaciones sociales e individuales. Por lo tanto según el fenómeno de la investigación y la composición de la muestra, la técnica que utilizaremos en este estudio es la entrevista semiestructurada en profundidad.

Entrevista semiestructurada en profundidad.

Mediante esta técnica *“el entrevistado es situado como portador de una perspectiva, elaborada y desplegada en **diálogo** con el investigador, lo que supone una situación conversacional cara a cara y personal”* (Delgado & Gutiérrez, 1999). Por lo tanto, las entrevistas permitieron profundizar en los modos de pensar de los informantes claves de la comunidad escolar, revelando las ideas, valores, creencias y prejuicios, por medio de los discursos variados de los 11 sujetos de este estudio, entre profesores, profesoras y directivos; a quienes se les aplicó la entrevista semiestructurada en profundidad, formando de esta manera el corpus de datos para el presente estudio de investigación.

Como, lo señala Pérez (2007), *“la entrevista pretende a través de la recogida de datos de un conjunto de saberes privados, la construcción del sentido social de la conducta individual o del grupo de referencia de ese individuo”*. En tal sentido, lo que se quiere lograr es conocer y comprender por medio los discursos individuales los significados que los profesores y profesoras de educación básica le otorgan a la implementación del currículum en el SEIB en las comunidades indígenas Épera y Chachi en el Ecuador.

Consecuente con lo anterior, la información que se produce desde las entrevistas, permitieron penetrar en el mundo de los significados íntimos que los sujetos le otorgan a su realidad.

4.5 Criterios de credibilidad.

La triangulación es una estrategia de investigación, en la cual el investigador verifica la justeza y estabilidad de los resultados producidos. Es por ello que, en las ciencias humanas y sociales el concepto de triangulación supone que cuantos más datos diferentes obtenga el investigador más riqueza habrá en la interpretación y mayor credibilidad.

Por lo tanto, el presente estudio se sitúa desde el paradigma cualitativo, con enfoque comprensivo interpretativo los criterios de credibilidad no se sustentaron en estadísticos, sino en la profundidad, comprensión e interpretación de los discursos (Mucchielli, 1996).

Triangulación Teórica.

De este modo, y para los fines de la presente investigación se realizará una triangulación teórica; analizando los datos recogidos sobre la base de los siguientes fundamentos teóricos.

La Sociología Fenomenológica de Berger y Luckmann, el Interaccionismo Simbólico de H. Blumer, la Violencia Simbólica de J. Bourdieu. Desde la teoría de estos autores tomamos ideas y conceptos que nos permitieron sustentar teóricamente el análisis de los significados que se presentan en el discurso de los docentes. El estudio de la cultura se revisara desde las teorías de Clifford Geertz, Bartolomé, Ricardo Salas, y Fonet Betancourt. En el análisis curricular tenemos las teóricas de los siguientes expertos en el tema del currículum, Manuel Silva, Glatthorn, Grundy, Stenhouse, Eliot Eisner y finalmente, el análisis de la práctica docente se sustenta en las teorías de Pérez Gómez, Daniel Quilaqueo y Cecilia Fierro entre otros.

Los planteamientos conceptuales propuestos por cada uno de estos autores son referentes para desarrollar y elevar el nivel de comprensión y abstracción de la mirada sobre nuestro problema de estudio, como también las interpretaciones de los datos recolectados en la investigación, brindando solidez y consistencia al análisis.

4.6 Plan de Análisis por Teorización Anclada.

El corpus de datos que generaron los discursos, fue analizado a través del Análisis Cualitativo por Teorización Anclada o análisis de contenido como lo denomina Paillé (1994) citado por Mucchielli (2001:69) dado que está “orientado a generar inductivamente una teorización respecto de un fenómeno cultural, social o psicológico, procediendo a la conceptualización y a la relación progresiva y válida de datos empíricos cualitativos”. Más que una estrategia de investigación se trata de un método de análisis de datos. No pretende producir una teoría, más bien se centra en el proceso de teorización que se lleva a cabo en operaciones sucesivas de construcción teorizante.

El análisis y sus construcciones deben de estar siempre anclados en los datos obtenidos (Mucchielli, 2001). A continuación presentamos los pasos que seguimos en el análisis del corpus de datos y sus resultados.

CAPÍTULO 5. RESULTADOS

En este epígrafe presentaré la descripción del primer nivel de análisis, el mismo que consiste en el proceso de codificación para después pasar a la construcción de categorías de análisis.

5.1 La Codificación.

El trabajo cualitativo de Teorización, se realizó a través de la codificación de los datos obtenidos en las entrevistas realizadas a los directivos y profesores de las dos escuelas tomadas como muestra para la presente investigación. Una de las primeras tareas consistió en la lectura reiterada de las entrevistas, extrayendo de ellas los temas emergentes, que surgieron de los diferentes discursos los cuales se presentan cargados de significados. De esta manera se realizó un primer levantamiento de temas a partir de los datos que arrojaron las entrevistas.

Es importante señalar que una constante metodológica en todo este proceso de codificación, fue la recurrencia permanente a los datos para obtener la mayor capacidad de inferencia, análisis y grado de fidelidad con la realidad percibida por los actores. Una vez obtenidos los temas que emergieron en la codificación de los datos, se levantaron categorías que encerraron conceptualmente al conjunto de datos recolectados en el estudio de campo, pasando de esta manera al segundo nivel de análisis de los datos a través de la construcción de categorías.

La categoría de acuerdo a Mucchielli (2006), es una expresión que designa, un nivel relativamente elevado de abstracción de un fenómeno cultural, social o psicológico, tal como es percibido en el corpus de datos. Para este autor, la etapa de categorización representa el punto de partida para un refinado trabajo conceptual y de adecuación empírica. De esta manera, en este estudio se han construido las siguientes categorías.

5.2 Construcción de Categorías.

5.2.1 PRIMERA CATEGORÍA: CARACTERÍSTICAS DE LA FORMACIÓN PROFESIONAL DOCENTE.

5.2.1.1 Características de la formación docente no universitaria.

Desde los discursos de los directivos, profesores y profesoras, la formación docente ha sido una de las mayores falencias en los educadores del sistema de educación intercultural bilingüe. Relevando los directivos de nuestra investigación que los y las docentes que están actualmente en ejercicio de su profesión no están preparados para enfrentar las demandas curriculares y pedagógicas de la nueva reforma educativa; ya que carecen de competencias relacionadas al Sistema Intercultural Bilingüe y de capacitación en la aplicación del nuevo currículum nacional.

Desde esta perspectiva, los discursos nos permiten conocer las distintas características que poseen en su formación inicial los docentes de nuestra investigación, lo que influye en la eficiencia del ejercicio docente.

Cuando se creó la EIB en el país, no teníamos profesionales para este sistema y se tomo a bachilleres y otros que no habían terminado ni siquiera el bachillerato pero, por la necesidad de personal en las distintas comunidades se hizo un proyecto de formación acelerada para ser docente. Los profesores venían en las vacaciones durante dos o tres meses se los capacitaba y luego regresaban a dar clases a los niños y así se fueron formando; no tuvieron una formación universitaria. Es por esto que un 50% de los docentes que manejamos aquí en la DIPEBI le falta mucha capacitación hay falencias en los docentes. Por ejemplo la supervisión hizo una evaluación el año pasado a nivel de conocimiento y están en un promedio de bueno y el reto es grande por para llegar por lo menos a un muy bueno (E2. L28 – 34).

A partir de este referente, las características de la formación de los docentes o de los primeros docentes no fue universitaria, sino que era una formación “acelerada” denominada de esta manera, por la misma Dirección provincial de educación intercultural bilingüe (DIPEIBI). Esta formación, se caracteriza por qué no fue impartida desde la universidad; sino que fue una capacitación muy corta, durante el tiempo de vacaciones los docentes se los formaba como profesores de primaria. Esto fue debido a la falta de profesores para este sistema intercultural bilingüe, el

cual estaba empezando en el país. Por lo tanto los profesores y profesoras que empezaron a ejercer su práctica pedagógica en las comunidades indígenas del país tenían un nivel básico de estudios, lo que sin lugar a duda ha tenido efectos negativos en el desarrollo de una labor profesional eficiente.

5.2.1.2 Características de la formación docente universitaria.

Actualmente, existen profesores y profesoras en el sistema de educación intercultural bilingüe con una formación profesional universitaria de tercer y cuarto nivel. Sin embargo, esta formación no tiene una relación directa con el ejercicio de la práctica docente, en el contexto intercultural bilingüe de las comunidades indígenas. Es decir, son preparados para el ejercicio de la docencia pero no especialmente en el campo de la EIB.

(...) tengo el título de PP que quiere decir profesor de primaria (E2. L2 – 5)

(...) soy licenciada en ciencias de la educación especialidad en informática (E6. L5)

Soy psicólogo educativo. Mi carrera no tiene que ver nada con la educación intercultural bilingüe, pero si con la docencia (E9. L8 - 10)

(...) estoy estudiando en la Universidad Católica la carrera de profesora en educación básica (E10. L6 y 7)

(...) nosotros los maestros nos educamos en las escuelas hispanas, en los colegios hispanos y en la universidad hispana, nos hemos formados en la educación hispana, porque en mi niñez no había la educación intercultural bilingüe. (E11. L28 – 31)

Según Bourdieu (2001), la docencia como ejercicio profesional en la sociedad actual, debe estar acreditada por el título de profesor, que representa un certificado de competencia cultural y que confiere a su portador un valor convencional duradero y legalmente garantizado. Sin embargo los programas curriculares de estudio correspondientes a la formación de docentes, carecen de una temática intercultural en las diversas actividades teóricas y prácticas. Esta situación, afecta de forma

directa la formación de los docentes que trabajan en las comunidades indígenas, ya que desvinculan el conocimiento académico de la realidad escolar y social de estas localidades (Prieto, 2004).

En las universidades no se entregan temas sobre educación intercultural bilingüe (EIB).

Se reconoce en los discursos de los profesores y profesoras de las dos instituciones de nuestro estudio de investigación, que el tema de la educación intercultural o educación intercultural bilingüe es un tema ausente en la formación de los docentes. Por lo tanto, sienten que se encuentran carentes de las competencias necesarias para responder a las demandas de este sistema que mantienen características propias de los pueblos indígenas, como su lengua materna y su cultura.

En la universidad no, no vi nada de educación intercultural bilingüe (...) lo que enseñan en la universidad todo orientado a la sociedad dominante, y esta falencia no es solo en las universidades hispanas como en la que yo estudie, sino también en las universidades donde hay la carrera de educación intercultural bilingüe, le digo porque yo tengo compañeros que han seguido la carrera de EIB y me han contado que lo único que les enseñan es la lengua materna (E5. L16 - 26)

(...) en la universidad nos hablan superficialmente que nuestro país tiene muchas etnias y grupos indígenas solo eso, nada en profundidad sobre la EIB nada que ver específicamente con los chachis o decirnos así y así con esta comunidad indígena se trabaja, no nada. (E.7 L14 – 17)

(...) hasta ahora no nos han hablado sobre la interculturalidad solo lo de educación básica, aunque la universidad donde estudio es hispano-hablante y no hay la carrera de educación intercultural bilingüe (E11. L16 – 19)

Sobre esto, Quilaqueo (2005) señala, que desde el enfoque intercultural la formación de profesores debe estar relacionada con una noción de interculturalidad en el campo pedagógico. Sin embargo, como se extrae desde los discursos de los profesores y profesoras, nos es posible comprender que la problemática de la educación intercultural en el sentido amplio del término y particularmente de la educación intercultural bilingüe (EIB) forman parte del currículum nulo (Eisner, 1994)

de las universidades y debido a esto, están ausentes de los programas de estudio en la línea de formación pedagógica.

5.2.1.3 Escasa capacitación docentes en EIB.

Otro de los problemas en la formación de los profesores y profesoras del presente estudio, se debe a la poca y en muchos de los casos nada de capacitación recibida por el ministerio de educación (MINEDUC), la Dirección Nacional de Educación Intercultural Bilingüe (DINEIB) y la Dirección Provincial de Educación Intercultural Bilingüe de la provincia de Esmeraldas (DIPEIBI) a los docentes de este sistema.

(...) no he tenido ninguna capacitación en educación intercultural bilingüe, ni en la universidad, ni ahora que soy profesor en este sistema intercultural bilingüe tampoco (E6. L 9 y 10)

(...) he recibido capacitación en EIB por parte de la dirección nacional de educación intercultural bilingüe (DINEIB), aunque sinceramente creo que me falta capacitación, yo diría mucho (E9. L10 - 12)

(...) hace años atrás de parte de la DINEIB (Dirección nacional de educación intercultural bilingüe) nos capacitaron; pero ahora con la nueva reforma no (E10. L53 y 54)

(...) tenemos varios años que no nos han llamado a capacitación, y eso nos hace falta, (E11. L 35)

Esta falta de capacitación no impartida por parte de los organismos correspondientes, a los docentes de este SEIB, acrecientan más todavía la inseguridad en los profesores y profesoras de este estudio, los mismos que sienten que no se encuentran totalmente preparados para su práctica en este contexto.

No me siento preparada, pero trato de quedar bien con lo que toca enseñar. (E7. L75)

(...) me siento un ochenta por ciento capacitado, me falta el veinte por ciento todavía (E10. L5 - 58)

Cuadro Resumen de la Primera Categoría y los elementos que la componen.

CATEGORIA	ELEMENTOS
Características de la formación profesional docente.	<ul style="list-style-type: none">- Características de la Formación docente no universitaria. - Características de la formación docente universitaria. - Escasa capacitación docentes en EIB.

5.2.2 SEGUNDA CATEGORIA: CARACTERISTICAS DE RELACIONES INTERPERSONALES ENTRE LOS DISTINTOS ACTORES EDUCATIVOS DESDE LA PERSPECTIVA DE LOS DIRECTIVOS Y DOCENTES.

5.2.2.1 Difícil relación entre directivos y docentes.

Desde los discursos de los directivos se puede interpretar que estos mantienen una difícil relación con los docentes, a quienes caracterizan de despreocupados, acusándolos que la falta de preparación de ellos es la debilidad del SEIB; y que es un tema de poca responsabilidad en los docentes, en el sentido de continuar preparándose académicamente para desarrollar su práctica pedagógica en las distintas comunidades indígenas.

La mayor debilidad es, que no hay suficiente personal preparado para ejercer la educación intercultural bilingüe, más que todo en la parte pedagógica. Personalmente yo los caracterizo como profesores despreocupados, porque no se siguen preparándose, no es que estoy desconociendo lo que ellos hasta ahora han adquirido en conocimiento como profesionales, pero falta preparación y poner en práctica la parte pedagógica en ese sentido no están formados para ser docentes de este sistema (E1. L80 – 85)

Yo los caracterizaría en tres tipos de profesores. Los que han seguido el curso regular de educación que tienen su título de tercer nivel, hay otro grupo que tienen el título de profesor primario el PP y otro grupo de los que han hecho la formación acelerada y con eso se quedaron; entonces los que han estudiado de forma regular responden mejor en todo sentido hasta en lo administrativo. Y dentro de este universo de docente podría ubicar sus prácticas pedagógicas como muy bueno, bueno y regular de acuerdo a su preparación (E2. L78 -84)

Como en todo lugar hay dificultades pero no son invivibles, tratamos de hacer una convivencia buena, bastante bien. Últimamente los veo un poco más preocupados, responsables frente al trabajo que ellos tienen, tanto los profesores de nivel como de áreas van mejorando se están preparando, porque quieren o no ahorita estamos en un mundo de competencias (E3. L97 - 103)

(...) yo siento que a veces la exigencia como que les molesta, pero no hay de otra, yo no encuentro otro camino porque ahorita en esta situación que estamos a nivel de educación como que nos tienen asfixiados, (...) (E3. L119 – 121)

(...) es complejo entendernos dos mundos, el hispano con el indígena. La cultura de los chachis es muy machista, y quizás el ser mandado por una mujer eso prima mucho, porque a nivel cultural de ellos eso no se da... sí han habido actitudes machistas (E3. L181 – 186).

De lo anterior interpretamos que las relaciones entre los directivos y docentes se ven marcadas por las exigencias de los directores a los profesores, especialmente en el área pedagógica, llegando a caracterizar a los docentes de acuerdo a su nivel de preparación académica y ubicando sus prácticas pedagógicas en niveles, desde muy bueno, buena y regular.

5.2.2.2 Quiebres en las relaciones entre los docentes.

Respecto a este punto, emerge desde los discursos de los profesores y las profesoras de nuestra investigación, que las relaciones entre los docentes en la escuela son generalmente cordiales; sin embargo señalan que, estas relaciones también han experimentado en el tiempo quiebres, y que tienen que ver con las normas de convivencia y la relación con la planificación de las clases.

*Yo no tengo problemas, más bien cuando no entiendo algo les consulto, igualmente ellos a mí (...)
(E.5 L136 y 137)*

Con los compañeros la relación es buena, tenemos diferentes modos de pensar, pero ellos respetan mis opiniones y yo las de ellos (E6. L 99 y 100).

Más o menos, no he tenido problemas, pero sí son resentidos (E7. L67)

Me llevo bien con los compañeros sean mestizos o chachis (E8. L55)

Bueno, hasta el momento no hemos tenido dificultad entre los profesores. Sin embargo en la hora de planificar si tenemos un poco de desacuerdo porque los compañeros que están estudiando todavía la universidad traen nuevas formas de planificar, otra metodología en la enseñanza. Lo que pasa es que, solo dos compañeros hemos terminado la universidad, los demás vienen en camino todavía y surgen diferencias en cómo planificar y que metodología aplicar (E9. L144 – 150)

5.2.2.3 Malas relaciones entre estudiantes indígenas y no indígenas.

Un fenómeno que se señala en los discursos de los docentes, especialmente de la escuela “María reina del mundo” de la comunidad indígena “Naranjal de los chachis”, tiene que ver con las malas relaciones sociales entre los estudiantes durante el ciclo escolar; especialmente en esta institución educativa, ya que cuenta con estudiantes chachis que pertenecen a la misma comunidad, como también con estudiantes no indígenas y que son parte de esta comunidad. Para los profesores de esta institución las malas relaciones entre los estudiantes de 8°, 9° y 10° año básico, están relacionados con la etapa de la adolescencia de los estudiantes de estos niveles.

En un inicio los niños chachis como eran mayoría no querían hacerse amigos de los colonos, solo se juntaban entre chachis en recreo, pero después ya jugando se familiarizaron y se integraron (E5. L149 – 151)

(...) en octavo, noveno y décimo tengo estudiantes mestizos y la relación es difícil, porque no se hablan, los chachis molestan a los mestizos, no todos pero si veo que los hostigan (E7. L47 – 48)

5.2.2.4 Relaciones complejas entre profesor no indígena y estudiantes indígenas.

Desde los discursos de los profesores y las profesoras se señala que los conflictos que ocurren entre profesor y alumno están ligados al tema de indisciplina, que la muestran especialmente con los profesores que son colonos es decir no indígenas. En el caso de la escuela “María reina del mundo” que tiene profesores no indígenas, a éstos, los estudiantes les hacen notar su antipatía, una forma es contestando siempre en lengua materna (cha’palaa) las preguntas que les hacen en clases, como una forma de hostigamiento y resistencia a estos docentes, porque saben que no entienden su lengua cha’palaa.

(...) cuando recién llegué a esta escuela había mucho recelo entre los estudiantes y yo. No había confianza, como yo soy mestizo ellos no me daban mucha apertura (E6. L18 – 20)

Mi relación con los estudiantes empezó hace dos años difícil, primeramente por el idioma como le dije yo no hablo el cha'palaa, y eso hacía que tanto los chicos como yo sintiéramos desconfianza. Ahora ha ido mejorando un poco por el tiempo que ha pasado, por lo menos ya no hay esa desconfianza entre ellos y yo (E6. L44 – 48)

Me doy cuenta que, a los estudiantes no les caigo bien, no a todos; pero algunos me muestran indiferencia, a veces pienso que es su cultura, porque con varios profesores son así, como que no nos conocieran, no saludan, y los más grandes no quieren trabajar en clases (E7. L70 – 74)

(...) en las materias como matemáticas, sociales, ciencias, computación en todas esas materias que se dan en castellano y que los profesores son mestizos no son de la comunidad, los estudiantes preguntan y responden en cha'palaa y los profesores mestizos no les entienden nada, y sabemos que lo hacen por portarse mal con el profesor (E5. L68 – 72).

5.2.2.5 Buenas relaciones entre los docentes indígenas y estudiantes indígenas.

Lo que ocurre en la comunidad de los Epera, en cierta forma contrasta con el panorama anterior, ya que aquí todos los docentes de la escuela “Epedara Siapidaradede” son de la misma comunidad indígena como también los estudiantes, esto favorece mucho las relaciones entre profesores y estudiantes tal como emerge de los propios discursos de estos docentes.

Con los estudiantes no hay problemas, ni falta de respeto con los profesores y los estudiantes, (E9. L151 y 152)

La relación de los profesores con los estudiantes es buena, ellos nos quieren,... no faltan el respeto a los profesores, aquí no hay eso que se ve en las escuelas hispanas. En nuestro caso los estudiantes y profesores tenemos una confianza mutua, ellos nos comentan cuando tienen algún problema, nos ven como si nosotros fuéramos el eje, el guía para ellos (E11. L66 y 71)

5.2.2.6 Relaciones entre docentes y padres de familia varían de acuerdo a la etnia del profesor/a.

Tal como surge de los discursos de los docentes, sobre las relaciones con los padres de familia o apoderados, se puede interpretar que, las impresiones sobre este punto varían de acuerdo a la comunidad indígena y esto también tiene que ver con los profesores que son parte de la comunidad, es decir que son indígenas y los que no lo son. Por ejemplo en la comunidad de los “Epera” donde todos los docentes que trabajan en la escuela son de la misma comunidad las relaciones son más cercanas con los padres.

La relación con los padres de familia es buena, como vivimos aquí dentro de la comunidad siempre estamos en comunicación sobre lo que tenga que ver con su hijo y la escuela (E9. L 153 – 155)

Aquí en la comunidad los padres con nosotros los profesores nos llevamos bien, no hay ningún problema. Nos comunicamos tanto ellos como nosotros sobre la educación de sus hijos, todo bien (E10. L119 – 111)

Aquí todos vivimos en comunidad, tenemos una relación buena con los padres de familia, aunque quizás no todos los padres de familia tienen ese interés de acercarse al maestro, a veces por vergüenza, porque la mayoría son analfabetos; por eso cuando los niños faltan a clases o cuando hay mucho incumplimiento de las tareas, nosotros los profesores visitamos las casas de los estudiantes y conversamos con los padres, para saber lo que está pasando con sus hijos (E11. L57 – 63)

En cambio, los discursos de los profesores y profesoras de la escuela “María reina del mundo” sobre la relación con los padres de familia en la comunidad “Naranjal de los chachis”, señalan que estas, son matizadas generalmente como buenas, aunque también hay quiebres que no son menores; ya que han llegando a incorporar en el FODA de la institución estas relaciones como una de las debilidades de la escuela.

Es normal, pero hay un porcentaje mínimo de padres tal vez un 5% o 10% que son problemáticos. Esos padres son los mismos que cuando se los convoca a las mingas de la escuela se resisten y no quieren participar, porque la escuela tiene sembrado parcelas de cacao, tiene huerto. Pero son pocos los que no quieren colaborar, o cuando se le pide una colaboración económica mínima no

quieren dar. Asimismo para las fechas del día del padre y de la madre, no vienen esos padres,... no sé si es porque, eso no es parte de nuestra cultura chachi (E5. L162 – 165)

Con los padres de familia la relación no pasa del saludo, no trasciende más allá.de eso. Ellos no se acercan a la escuela, no buscan al profesor para saber de sus hijos, incluso la relación con los padres de familia la tenemos en el FODA como una de las debilidades de la escuela (E6. L 30 Y 33)

(...) con los compañeros chachis conversan más porque hablan en cha'palaa, porque los padres hablan menos español que los hijos, será por eso que no se acercan mucho (E7. L 90 – 92)

Con relación a los docentes que son parte de la comunidad y viven dentro de ella, también existe cierto reproche por parte de los padres de familia, el mismo que no tiene que ver con su labor profesional sino con su testimonio de vida dentro de la comunidad, según el discurso de la directora de la escuela “María reina del mundo” en la comunidad chachi.

Los padres ven a los profesores como personas responsables, puntuales, en su trabajo pedagógico, pero en la otra parte... en cuanto al testimonio de vida que deben dar en la comunidad en eso si los cuestionan... en el sentido de la bebida, porque toman y los ven borrachos (E3. L109 – 113)

Cuadro Resumen de la Segunda Categoría y los elementos que la componen.

CATEGORIA	ELEMENTOS
<p>Características de las relaciones interpersonales entre los distintos actores educativos desde la perspectiva de los directivos y docentes.</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Difícil relación entre directivos y docentes. - Quiebres en las relaciones entre los docentes. - Malas relaciones entre estudiantes indígenas y no indígenas. - Relaciones complejas entre profesor no indígena y estudiantes indígenas - Buenas relaciones entre los docentes indígenas y estudiantes indígenas. - Relaciones entre docentes y padres de familia varían de acuerdo a la etnia del profesor/a.

5.2.3.2 TERCERA CATEGORÍA: CARACTERÍSTICAS DE LAS COMUNIDADES INDÍGENAS Y SUS MIEMBROS DESDE LA PERSPECTIVA DOCENTE.

5.2.3.1 Comunidades indígenas: Concebidos como lugares tranquilos y seguros.

Sobre las comunidades indígenas Epera y Chachi, los profesores y las profesoras las caracterizan en el ámbito social como comunidades rurales, donde existe también el machismo, vicios como el alcohol entre sus miembros, aunque señalan que la comunidad es un lugar tranquilo y seguro, así también perciben que estos contextos se encuentran en un nivel socioeconómico bajo.

(...) el estar viviendo en medio de ellos me ha permitido conocer la cultura de ellos, su cosmovisión, sus tradiciones, creencias, sus costumbres, valores y que también tienen sus anti valores... la realidad cultural es bastante difícil, por ejemplo que la mujer llegue a tener una profesión es como increíble, porque las niñas chachis se casan a muy temprana edad que le digo a los 13 o 14 años... son machistas, borrachosos,... y así la idiosincrasia del pueblo. La población es de nivel económico bajo,... el recurso económico que tienen no lo administran bien, prefieren gastarse en fiestas, en alcohol, es una complejidad (E3. L34 – 55)

(...) es un sector rural, bastante alejado de la ciudad, (E3. L164)

(...) es un lugar tranquilo, acogedor (E6. 26)

Me gusta un poquito, porque son tranquilos y humildes (E7. L21)

5.2.3.2 Padres de familia despreocupados de la educación de sus hijos.

Uno de los puntos en el que todos los docentes coinciden, es sobre las características de los padres de familia de las dos comunidades indígenas “Chachi” y “Epera”. Los sujetos de nuestra investigación, se declaran que los padres de familia no le dan la necesaria importancia a la educación de sus hijos, y que esta despreocupación se debe al analfabetismo heredado desde sus antepasados.

Hay una o dos familias que no sabemos por qué no envían a sus hijos, aunque creemos que primero es por descuido de los padres, otra razón puede ser por la distancia entre la escuela y la vivienda de ellos y otra razón es que cuando están grandes los niños y como no se los ha enviado a la edad adecuada les da vergüenza (E3. L81 – 85)

(...) los mismos padres no tienen ni la educación primaria..., y eso hace como que no le den importancia a la educación, para ellos la educación no tiene significado, no ven futuro en ella... No hay la exigencia de los padres a los estudios de sus hijos, y eso nos detiene un poco, porque no podemos avanzar, considero que están en un nivel medio bajo (E6. L 59 – 66)

Desde la casa los padres no les exigen los estudios, ha cumplir con sus tareas (E7. L 64 - 65)

A los padres yo les busco porque ellos no se acercan, el mundo Chachi no se interesa por la educación de sus hijos,... (E8. L49 y 50)

(...) ellos son descuidados con la exigencia en las tareas de sus hijos, (E11. L 63 y 64)

5.2.3.3 Estudiantes indígenas inteligentes pero flojos.

De las entrevistas con los profesores y las profesoras de la escuela “María reina del mundo” perteneciente a la comunidad “Naranjal de los chachis”, emerge un tema muy relevante en la caracterización que hacen de los estudiantes chachis.

(...) hay mucho conformismo de acá de los estudiantes chachis... que son flojos, no cumplen con las tareas, se fugan de clases, no sé, es como que no les gusta el estudio (E3. L77 - 81)

Mi gente chachi no son responsables, se le envían tareas no las cumplen, ponen excusas que se le quedo la tarea, que no pudieron hacerla (...) el niño chachi tiene mucha libertad pasa todo el día en la cancha y nadie le dice nada (E5. L 153 – 157)

(...) a los chachis en realidad no les interesa los estudios, yo tengo que andar detrás de ellos pidiéndoles los trabajos, pero ni aún así me entregan. El trimestre pasado hubieron estudiantes que

se sacaron malas notas les mande a corregir y no entregaron los trabajos, no les interesó. Los considero que están en un nivel bajo en los estudios (E7. L59 – 64)

Podemos interpretar de lo anterior expuesto, que los profesores y las profesoras de la escuela “María reina del mundo” perteneciente a la comunidad chachi mantienen características de carácter negativo sobre los estudiantes indígenas de esta comunidad; señalando que los chachis son <flojos> de lo cual inferimos que estos estereotipos, son parte de las imputaciones que se hacen a los miembros de las comunidades indígenas. Los estereotipos dan lugar a actitudes y acciones de la clase dominante que justifican la discriminación social, cultural y económica que viven los grupos discriminados.

(...) los estudiantes chachis son descuidados en la educación porque sus padres son iletrados, sus abuelos, es el origen de la cultura. Todos los chachis son inteligentes pero flojos, pero no depende de ellos, sino que por la misma cultura (E6. L54 – 57)

En este caso de estudio, los docentes otorgan estereotipos de carácter negativo a los estudiantes indígenas y justifican que esto se debe a la cultura de estos pueblos; es decir que por ser indígenas son flojos, no estudian, son despreocupados de la educación, etc. De esta forma se discrimina la cultura de estas localidades con prejuicios, generalizando y no viendo las individualidades. Estos estereotipos son el comportamiento cognitivo del prejuicio (Quilaqueo, 2003).

Cuadro Resumen de la Tercera Categoría y sus elementos que la componen.

CATEGORIA	ELEMENTOS
Características de las comunidades indígenas y de sus miembros desde la perspectiva docente.	<ul style="list-style-type: none">- Comunidades indígenas: Concebidos como lugares tranquilos y seguros. - Padres de familia despreocupados de la educación de sus hijos. - Estudiantes indígenas inteligentes pero flojos.

5.2.4 CUARTA CATEGORIA: CRÍTICAS AL SEIB DESDE LA PERSPECTIVA DE LOS DIRECTIVOS Y DOCENTES.

Emerge desde los discursos de los profesores y profesoras de nuestra investigación, una mirada retrospectiva del Sistema de educación Intercultural Bilingüe y del (MOSEIB), que era el modelo curricular que este sistema mantenía como programa de estudio y que se aplicaba en las escuelas de las comunidades indígenas.

5.2.4.1 Educación Intercultural Bilingüe teoría y no práctica.

Se analiza primeramente la trayectoria del SEIB, de la cual manifiestan los sujetos de nuestra investigación que esta ha existido en teoría y no en la práctica, una de las mayores razones es que nunca han tenido suficientes materiales didácticos propios de su cultura para la enseñanza de los estudiantes, y por lo tanto han tenido que usar materiales de la educación hispana.

Porque el fondo de la EIB es hispana; de nombre nada más se dice educación intercultural bilingüe (E5. L 120)

En la realidad no existe una EIB, porque no tenemos el material en siapide que es nuestra lengua materna y tratamos de trabajar con lo que tenemos que es, lo de la educación hispana.

(...) todo lo que ellos utilizan como recursos didácticos es de la educación hispana; la educación intercultural bilingüe no se está dando en un 100%, nos falta mucho todavía (E9. L89 y 90)

La educación intercultural bilingüe, es una educación propia de y para cada una de las nacionalidades que existen en el Ecuador, pero eso no se da, por eso digo que es teoría, a pesar de tener 23 años de existencia (E10. L12 – 14)

La EIB es una teoría no una práctica, porque se dice y no se hace (E11. L113).

5.2.4.2 El MOSEIB modelo de educación Kichwa.

Se destaca también la crítica al MOSEIB, como el antiguo modelo curricular de este sistema. Desde aquí, los sujetos de nuestra investigación señalan que, el MOSEIB mantenía un sesgo hacia la nacionalidad indígena más grande del país como son los Kichwa.

(...) el MOSEIB como modelo curricular, estaba también ajustado a la cultura de los kichwa, y aunque ellos son indígenas, no tenemos la misma cultura; mas todavía porque ellos son de la Sierra y nosotros de la Costa, las costumbres son mas distintas por que influye el clima, la comida, las tradiciones son totalmente diferentes (E5. L 28 – 32).

(...) el MOSEIB que era el antiguo modelo curricular del SEIB, era un modelo Kichwa, porque no tenía material didáctico para trabajar en clases de acuerdo a nuestra cultura, todos los materiales eran de los kichwa, como la tactana, (E10. L15 – 18)

5.2.4.3 Elementos del SEIB que contribuyen a la pérdida de la cultura en las comunidades indígenas Epera y Chachi, desde la perspectiva de los docentes.

Los discursos de los profesores y las profesoras, confluyen en la creencia que existen muchos elementos en el SEIB que contribuyen a la pérdida de la cultura en las dos comunidades indígenas del presente estudio. Entre los cuales, están los siguientes:

Carencia de materiales didácticos de la propia cultura.

Los docentes plantean que la carencia de libros en la lengua materna, la ausencia de nuevos términos o palabras actuales (como por ejemplo: teléfono, computadora, etc.) en la pronunciación y escritura de la lengua materna, lleva a la necesaria mezcla con el castellano, como también la disminución de horas clases en lengua materna. Estos elementos contribuyen a la pérdida de la lengua y por consiguiente de la propia cultura.

No tenemos libros en cha'palaa lo que hacemos es traducir a nuestra lengua,... la enseñanza del cha'palaa cada año va bajando las horas de enseñanza, a los niños de los primeros años se les da más horas de cha'palaa y a los de los años superiores menos cha'palaa y mas castellano ellos tienen dos horas a las semana en lengua materna (E5. L 44 – 49)

(...) cuando hablamos en siapide usamos varias palabras en castellano por que no existen en nuestra lengua y mezclamos el siapide con el castellano (E9. L92 y 93)

(...) en vez de ir inculcando mas la lengua cha'palaa se va disminuyendo eso, por ejemplo ahora a los niños desde octavo año solo se le da dos horas a la semana de cha'palaa y el resto todo es castellano (E6. L 87 – 89)

Mantenimiento de un modelo occidental por parte de la escuela.

Otro de los elementos que contribuyen a la perdida cultural, según los discursos de los docentes es el modelo occidental que mantienen las instituciones que están insertas en estas comunidades, tanto en el manejo del conocimiento desde el currículum escrito, como también en la práctica de los docentes colonos que desconocen la cultura y lengua de estas comunidades indígenas; así también se refieren a las celebraciones de las fiestas en las escuelas las mismas que no se realizan como es la tradición de la comunidad, enfatizando que solo se toma, o se considera el folklor de estas fiestas, en el uso de trajes y bailes típicos, pero no como una cultura permanente de estos pueblos.

(...) la escuela sigue un modelo de occidente tanto en el currículo como en las celebraciones de algunas fiestas como la navidad, la celebran como los hispanos, la comunidad la celebra de una manera y la escuela de otra. Por ejemplo la navidad en la comunidad la celebramos a nivel comunitario, no se la celebra cada familia sino juntos con el champú que es maíz, con arroz hay padrinos del niño Dios no es tanto el tema de los juguetes eso no, la fiesta es para todos no se centra tanto en los niños como en la sociedad mestiza. Solo cuando es la fiesta de la comunidad hay si participa la escuela con las danzas solo ahí participamos, ahí nos vestimos con la ropa de nuestra cultura como si fuera un disfraz... por eso hay que seguir dando la lucha para tratar de preservar la cultura chachi,... ahora es peor porque somos casi todos los profesores chachis pero lo esencial que es el conocimiento es básicamente de la educación dominante la hispana (E5. L 100 – 116)

Sobre esto, la teoría de la reproducción de Bourdieu y Passeron (1977), señalan que la escuela reproduce las desigualdades sociales en forma de

desigualdades escolares a través de una determinada herencia cultural. En este sentido las escuelas pertenecientes al SEIB, que están ubicadas dentro de las comunidades indígenas mantienen un modelo de enseñanza y promoción social de la cultura occidental o hispana, por lo tanto se devela que la educación que se imparte en estas instituciones tiene como objetivo la implementación de un modelo cultural y educacional homogéneo, por la transmisión histórica de un esquema de significaciones y representaciones simbólicas que corresponden a la cultura dominante (Magendzo, 2000) y desconociendo de esta forma el carácter pluriétnico de la sociedad ecuatoriana.

Desconocimiento de los docentes de la lengua y cultura de las comunidades indígenas Epera y Chachi.

Dentro de estos elementos que contribuyen a la pérdida de la cultura, surge desde los discursos de los profesores y profesoras, el desconocimiento que tienen los docentes no indígenas o colonos sobre la lengua y cultura de las comunidades de este estudio.

(...) yo digo como un profesor que no conoce nuestra cultura chachi va a transmitirla, no puede (E5. L140 y 141)

(...) una profesora del programa... que no vive aquí en la comunidad... no habla el siapide y enseña solo en castellano,... a niños de dos a cinco años, en esa edad el niño aprende mejor, por lo tanto hay que hablarles en nuestro idioma el siapide... (E11. L43 – 47)

En la escuela “María reina del mundo” de la comunidad de Naranjal de los Chachis, los docentes no indígenas que trabajan en esta institución, reconocen que el desconocer de las costumbres, tradiciones y de la lengua de esta cultura, si representa un impedimento para ejercer su práctica pedagógica.

(...) yo no conozco nada de la cultura chachi, no hablo cha'palaa y eso me impide realizar bien mi práctica pedagógica (E6. L14 y 15)

No sé nada de ellos, por ahí he escuchado cosas de sus tradiciones, como se casan, pero no he visto solo me cuentan (E7. L 23 y 24)

5.2.5.4 Elementos culturales en la práctica mínima de los docentes.

De los discursos de los docentes, se pudo rescatar que existen elementos culturales de las comunidades Epera y Chachi que los profesores y profesoras aplican durante el proceso pedagógico con sus estudiantes. Sin embargo, existe una diferencia marcada entre estas dos comunidades en la aplicación de estos elementos.

En este sentido, en la Comunidad Epera, los docentes por ser todos miembros de la misma comunidad aplican el lenguaje materno y el vestido cultural de esta localidad, tanto los profesores/as y los estudiantes. En contraste con esto, en la Comunidad “Naranjal de los Chachis” el personal docente está conformado por docentes indígenas miembros de la comunidad y docentes no indígenas que viven las zonas cercanas. Esto representa, que no todos los profesores/as hablan y entender la lengua materna (cha'palaa); por lo tanto no todos los docentes aplican este elemento cultural, solo los que son chachi. Y en relación con la vestimenta, ésta no es utilizada por ninguno de los miembros de la escuela y como tampoco de la comunidad indígena, quedando de esta manera, unas pocas ancianas que todavía visten la bayeta (falda) que era parte de la vestimenta de la mujer chachi.

La lengua materna.

Aplico solo la lengua cha'palaa, solo seria eso... (E8. L26)

Aplicamos el siapide que es el idioma materno,... para esta clase existe un compañero que les enseñan específicamente el idioma, lee cuentos en un pequeño libro que tenemos y entran en un dialogo con los estudiantes, aunque hay palabras que no tienen escritura en el siapide porque una cosa es hablarlo y otra escribirlo porque en el siapide tenemos nasales igualmente se le enseña las vocales, el alfabeto; en siapide lo que no hemos avanzado son los números, nosotros solo contamos hasta el diez de ahí para contar el once, el doce no lo sabemos y después nos saltamos al veinte. También enseñamos el baile, la danza, el sonido de la flauta, el canto para todo esto hay personas de la comunidad que les enseñan. Enseñamos la religión con una persona de edad de la comunidad que tiene mayor conocimiento de esto, ella no es profesora pero es de la comunidad;

también aplicamos la vestimenta de nuestra cultura tanto profesores como estudiantes, la ropa de nuestra cultura que es un mocho y la chaquira para los hombre y para las mujeres la bayeta que es la falda y en la parte de arriba descubiertas solo con chaquiras (E9. E96 – 111)

La vestimenta cultural.

(...) utilizamos el idioma, la vestimenta que es un pantalón corto, sin camisa y el collar de chaquiras, (E10. L89 – 90)

(...) la vestimenta, tenemos que vestir como somos nosotros, el idioma, utilizamos los materiales del medio no compramos plastilina utilizamos el barro, la arena, hacemos reglas de medir con madera son cosas que de aquí mismo nosotros elaboramos,... (E11. L 84 - 87)

Cuadro Resumen de la Cuarta Categoría y los elementos que la componen.

CATEGORIA	ELEMENTOS
Críticas al SEIB desde la perspectiva de los directivos y docentes	Educación Intercultural Bilingüe teoría y no práctica. El MOSEIB modelo de educación Kichwa. Elementos del SEIB que contribuyen a la pérdida de la cultura. Elementos culturales en la práctica mínima de los docentes.

5.2.5 QUINTA CATEGORÍA: IDEAL DE UNA EDUCACIÓN INTERCULTURAL BILINGÜE DESDE LA PERSPECTIVA DE LOS DOCENTES.

5.2.5.1 Adecuada formación docente otorgada por las universidades.

Un elemento que sobresale de los discursos de los profesores y profesoras, es el ideal que tienen con respecto a la formación inicial docente. Desde aquí, los sujetos de nuestro estudio manifiestan la necesidad de ampliar los programas y currícula de las universidades locales, donde todavía están estudiando varios de los docentes de las escuelas de esta investigación. Pues consideran que, la formación recibida por estas instituciones no es la adecuada para desarrollar su labor pedagógica en las comunidades indígenas. En tal sentido, los profesores/as piden que, se incorpore la enseñanza de las culturas de los pueblos indígenas del Ecuador, o por lo menos los de la región, donde se encuentran las universidades, como también sus costumbres, tradiciones y lengua materna de estas localidades.

Que sea una enseñanza basada en nuestra realidad chachi, porque nosotros tenemos nuestras costumbres y tradiciones, y lo ideal sería que nos enseñen a incorporarlas en nuestra práctica pedagógica,... (E5. L 18 – 20).

Me hubiera gustado que me enseñaran las lenguas ancestrales de las comunidades indígenas, por los menos las de la región donde la universidad está ubicada,... (E6. L 5 y 7)

Se debería enseñar la cultura de las etnias y pueblos indígenas de nuestro país, para que no nos tome de sorpresa la vida de estos pueblos, su lengua debería enseñarse en la universidad como ahora lo hacen en los colegios por la nueva LOEI (E7. L78 - 80)

La verdad es, que como yo soy profesora del sistema intercultural bilingüe, me hubiera gustado estudiar una carrera exactamente en educación intercultural bilingüe,... aunque la universidad cualquiera que sea, y si tiene carreras de educación deben formar a los profesores en interculturalidad, más todavía ahora que la nueva ley de educación es intercultural y que también en las escuelas hispanas se está empezando a enseñar por lo menos una lengua ancestral de las 14 que existen en el Ecuador. Por eso, las universidades debieran incorporar en sus programas de estudio un ramo de interculturalidad y enseñar también las lenguas ancestrales del Ecuador, más todavía las universidades que forman profesores (E11. L21 – 32)

5.2.5.2 Currículum pertinente que recoja la cultura local de las comunidades indígenas.

Un segundo componente del ideal que tienen los docentes de las dos escuelas de este estudio, tiene que ver con el currículum escrito de educación básica para el SEIB. En este ideal se revela la importancia de una pertinencia en el currículum escrito, y la incorporación de temas considerados prioritarios por estas comunidades, tales como la tierra, el agua, sus valores, costumbres. Es decir su cosmovisión.

Por eso es importante que el currículo oficial que manda el gobierno, transmita nuestra cultura para mantener nuestra religión, nuestra cosmovisión sobre la tierra, el medio natural, la flora y la fauna. Nosotros enseñamos que la tierra es algo sagrado, que tenemos que cuidarla no venderla, sembrarla. Es uno de los temas prioritarios para nosotros como nacionalidad por eso queremos que en el tema educativo este también incluido. Esto es, lo que debería ser el currículo en este sistema intercultural bilingüe o lo que queremos que sea, un curriculum pertinente desde nuestro contexto, que enseñe primero lo comunitario, luego lo de afuera y no lo contrario (E9. L122 – 131)

(...) nosotros mismos estamos construyendo nuestra propia malla curricular para la nacionalidad eso nos garantiza de aplicar lo nuestro. Ya tenemos elaborado la malla del EIFC en siapipe y en castellano, ahora queremos construir la maya de la educación básica (E10. L18 – 21)

(...) el currículo debe contener los valores de nuestra cultura, las creencias, las costumbres, mejor dicho nuestra cosmovisión como épera (E11. L 125 -126)

En el proceso de análisis de los discursos de los sujetos de nuestra investigación, sobre el ideal del currículum escrito; se puede interpretar la concepción de los docentes especialmente los que son indígenas, sobre la importancia de incorporar los temas prioritarios de estas comunidades en el currículum escrito.

Los profesores de la comunidad indígena “Santa Rosa de los Epera” señalan haber creado una malla curricular para un programa de educación infantil denominada “Educación Infantil Familiar y Comunitaria” (EIFC), y aspiran también elaborar un currículum para la educación básica de acuerdo a su cultura y lengua, como una forma de asegurar que la enseñanza escolar, la trasmite su cultura y

lengua. Aunque reconocen que necesitaran la ayuda de expertos y del propio Estado ecuatoriano en la creación de un currículum pertinente y propio para la nacionalidad Epera.

Paralelamente, los discursos de los docentes de la escuela “María reina del mundo” de la comunidad Chachi, también señalan como ideal, un currículum pertinente a la cultura y lengua de esta comunidad indígena. Manifiestan que el mucho roce con los hispanos ha sido causa para ir perdiendo parte de sus costumbres y tradiciones, señalando que los niños y jóvenes ya no quieren participar en sus danzas, y atribuyen que esto es consecuencia de estar interactuando todo el tiempo con la cultura hispana y adoptando todo lo hispano como lo hace la escuela, aplicando un currículum que también es considerado hispano.

(...) cuando el niño llega a la escuela, ya trae un conocimiento previo desde su casa y de su comunidad y lo ideal es que se tome eso y se siga formando, no se imponga otra enseñanza como la educación hispana (E5. L 117 – 119)

(...) tenemos que transmitirle lo nuestro, sino ellos van a ir perdiendo las costumbres como ahora que ya no nos vestimos como antes con nuestra ropa cultural, si seguimos así vamos a quedar solo de nombre. Ahora los niños y jóvenes no quieren participar en las danzas tradicionales de nuestras fiestas, porque todo copiamos a los hispanos, hasta el pensamiento hispano tenemos con el currículum que estamos aplicando, solo nos queda el idioma (E8. L27 – 32)

Por lo tanto se interpreta que la actual reforma y actualización del currículum para la educación básica aplicado en las comunidades indígenas “Epera” y “Chachi” no es pertinente al contexto sociocultural y a la realidad lingüística, debido a que cada localidad hablan lenguas distintas, manteniendo de esta manera una cultura también diferente la una de la otra. En este sentido, el ideal de estos docentes que a la vez son propuestas deben ser considerados por el SEIB, como directrices para una futura innovación en los programas curriculares para los pueblos indígenas, donde se incorpore la cosmovisión de cada comunidad, lo que ellos consideran

como temas prioritarios en la transmisión de su cultura a los niños, niñas y jóvenes de estas nacionalidades indígenas.

Cuadro Resumen de la Quinta Categoría y los elementos que la componen.

CATEGORIA	ELEMENTOS
Ideal de una Educación Intercultural Bilingüe desde la perspectiva de los docentes.	Adecuada formación docente otorgada por las universidades. Currículum pertinente que recoja la cultura local de las comunidades indígenas.

5.2.6 SEXTA CATEGORIA: CARACTERÍSTICAS DEL NUEVO CURRÍCULUM ESCRITO EN EL SEIB DESDE LA PERSPECTIVA DE LOS DOCENTES.

Desde los discursos de los directivos, profesores y profesoras, se observan elementos que perciben los sujetos de este estudio, sobre el nuevo currículum escrito que se aplica en el SEIB, y que dan cuenta de la concepción que los docentes tienen de éste. A partir de la cual, los sujetos de nuestro estudio, le otorgan características positivas y negativas a la reforma curricular de educación básica. Esta reforma, en términos más amplios provoca un cambio de segundo orden o fundamental; porque transforma la estructura de la currícula anterior y las formas de organización que desde esta entidad se generaban (Silva, 2000 – 2001)

5.2.6.1 Características negativas:

Problema complejo que enfrentan los docentes.

La implementación del actual currículum en el sistema de educación intercultural bilingüe (EIB), se considera un problema complejo que enfrentan los docentes, por las tensiones se crean entre el nuevo currículum, los actores educativos y la realidad sociocultural de las comunidades indígenas donde se encuentran insertos realizando su labor pedagógica. Estas tensiones o dificultades se producen en la vida cotidiana de la escuela, llevando de esta manera a los sujetos de nuestro estudio a la construcción de significados que orientaran sus acciones dentro de esta realidad compartida. (Blumer, 1982).

El tema del currículum es complejo... (E9. L38)

El nuevo currículum que estamos aplicando es un dilema en su fondo y en su forma es muy difícil tanto para nosotros los profesores como también para los estudiantes, porque todo es el reflejo de la clase dominante la hispano-hablante. Allí esta su lengua el castellano, su visión de mundo y de hombre, es otro mundo el de ellos, no el mundo indígena. Ahora nos imponen ese currículum antes aplicábamos el MOSEIB, aunque también tenía su sesgo hacia los kichwa, pero hemos salido como dice el refrán de Guatemala para caer en Guatepeor (E10. L100 – 107)

La nueva reforma curricular nos ha traído muchos problemas, entre ellos los problemas pedagógicos, aunque los profesores lo aplican el 50% en lengua materna y el 50% en el español (E2. L86 – 88)

Desde la perspectiva de los directivos y docentes sujetos de nuestra investigación, se devela que los profesores y profesoras interpretan el nuevo currículum escrito desde el significado de problema. Estos significados surgen de la interacción social entre los docentes y sus estudiantes durante la aplicación de la nueva reforma curricular, y son interpretados de acuerdo a la realidad sociocultural y lingüística que poseen las comunidades indígenas de este estudio. Por lo tanto, para los docentes de este estudio la aplicación del currículum contribuye a reproducir un mismo modelo educativo para ambos sistemas, el hispano y el bilingüe, generando una forma de violencia simbólica por la imposición de una cultura sobre otra (Bourdieu, 1970).

De este modo, se configura que el sistema de EIB se encuentra frente a una innovación curricular, donde interviene la cultura normativa; es decir son prescripciones de carácter macro, determinadas por leyes y decretos que en este estudio de caso corresponde a la “Actualización y Fortalecimiento Curricular de la Educación Básica” y la nueva “Ley Orgánica de Educación Intercultural Bilingüe” que han sido generados y diseñados desde el centro hacia la periferia; desde la sociedad hispano-hablante hacia las comunidades indígenas (Silva, 2001). Debido a esto tanto el fondo como la forma de esta reforma curricular, es considerada como un problema complejo por los directivos y docentes de las dos instituciones de nuestra investigación

Currículum no pertinente con la realidad sociocultural y lingüísticas de los estudiantes.

Emerge desde los discursos, los significados que otorgan los profesores y profesoras, respecto a la aplicación del nuevo currículum en el aula de clases. Estos docentes al realizar su práctica pedagógica vivencian el actual currículum desde un rol más directo con los estudiantes, permitiéndonos de esta manera comprender como construyen los sujetos de este estudio los significados sobre el nuevo currículum escrito. Magendzo (1986), señala que cuando la escuela se propone un currículum que reproduce el habitus primario de un determinado grupo social, con aquellos alumnos que pertenecen a ese grupo se realiza una tarea de reforzamiento; en cambio cuando es con alumnos que no pertenecen a ese grupo

social lo que ocurre es la imposición, la arbitrariedad y la violencia simbólica como los mecanismos más empleados en la transmisión de dicha cultura.

(...) entre el currículo oficial y la cultura chachi, no hay nada pertinente (E5. L 35)

El currículum que aplicamos es el nacional, el mismo que aplican en la educación hispana (...) el problema es que ese conocimiento es como mucho para ellos, una por que son cosas que de verdad ellos no conocen, (E6. L 68 - 71)

...trabajo con el currículum de la educación hispana, y la verdad es que hay cosas que no tienen relación con este entorno, y eso mismo hace que a ellos no les interese la clase, (E7. L 83 – 85)

El currículum no tiene que ver absolutamente nada con nuestra cultura Épera, no es pertinente con lo nuestro como comunidad indígena... (E9. L61 Y 62)

Desde mi punto de vista este currículum es como irreal, porque no tiene nada que ver con lo nuestro como cultura Épera. Pertenece a los hispanos porque, está diseñado para la gente del sector urbano, la gente de la ciudad, no para el área rural, muchos menos para los pueblos indígenas, está plasmado el pensamiento hispano, los contenidos son hispanos (...) (E11. L117 y 120)

Lo anterior expuesto, cobra amplia relevancia porque va develando lo que realmente ocurre en la concreción del currículum explícito en el aula (Eisner, 1979), si éste es o no pertinente a la realidad sociocultural y lingüística de los estudiantes de las comunidades indígenas. Desde esta perspectiva, y analizando todavía más en profundidad buscando desenmascarar esta realidad objetiva (Berger, 1976), reconoceremos que esta falta de pertinencia curricular, es una forma de arbitrariedad cultural, que conlleva a una violencia simbólica ejercida a través del nuevo currículum escrito en el SEIB.

Sobre esto Bourdieu (1979), señala que la educación es un proceso a través del cual se realiza la reproducción de la arbitrariedad cultural, donde el poder simbólico busca pasar de relaciones arbitrarias a relaciones legítimas. En este sentido, los docentes perciben que el nuevo currículum pretende inculcar una

cultura (hispana) o cosmovisión arbitraria que el Estado y la cultura dominante dice que hay que aprender, la misma que es contraria a la cosmovisión indígena. Es decir, la aplicación del nuevo currículum explícito en la EIB, es una forma de suavizar la dominación y legitimar la violencia simbólica en este sistema.

Material didáctico no pertinente: Textos de estudio descontextualizados.

Se intenciona desde los discursos de los docentes de las dos escuelas de este estudio, que los textos enviados por el Estado como parte de la implementación del nuevo currículum, no son pertinentes al contexto social, cultural y lingüístico de los estudiantes. Debido a que están escritos totalmente en castellano, y las imágenes que contienen son totalmente desconocidas en el contexto indígena y particularmente al contexto de las localidades de esta investigación. Esta situación, conlleva a la interpretación que el sistema educativo no ha cesado en su intento de que el indígena acoja la cultura occidental o hispano-hablante, como un requisito para ser educado.

De esta manera, los textos de estudio como parte de la implementación del nuevo currículum, tienen el significado de un material didáctico no pertinente, porque no concuerda con la realidad de los estudiantes indígenas.

(...) ahora todos nos basamos en los textos de la educación hispana que no están acorde a la realidad indígena, las imágenes son descontextualizadas de nuestro entorno y cultura (E3. L129 – 131)

(...) los textos están escritos en español, y en esa parte a los estudiantes no les interesa porque están en castellano, y los estudiantes tienen mucha vergüenza hablar en castellano porque no lo saben hablar bien. Por ejemplo en lenguaje vienen mucha lectura en castellano, y no les gusta leer en castellano, hay palabras que no las entienden y eso mismo no les permite tener una comprensión lectora. (E6. L 71 – 76)

(...) en el libro de ciencias hay cosas que están en términos más científicos y ellos nada que ver, no entienden y yo les explico, pero no les llega el interés (E7. L 86 Y 87).

(...) los textos que nos envía el Estado tampoco tienen relación con nuestra cultura, las imágenes que vienen en los textos son totalmente desconocidas para los niños y niñas de nuestra comunidad indígena. Muchas veces me preguntan sobre figuras que ven en los textos (...), los niños de nuestra comunidad no se identifican con eso. Pero que hacemos entonces nosotros, (...) tratamos de adaptarlos a nuestra lengua materna, aunque no siempre se puede hacer eso, porque hay palabras del castellano que no existen en siapide, (...) ahí se trata de hacerles entender, aunque igual tienen problemas, hasta nosotros los profesores a veces se nos complica entender términos en castellano que son nuevos y varias cosas más, como matemáticas. (E9. L61 - 75)

(...) se les hace difícil de comprender varias cosas, porque son textos avanzados y hay cosas que ellos no entienden, como también palabras y que en nuestro idioma el siapide no hay palabras como traducir esos términos, (E11. L94 - 96)

Se configura de esta manera, que los textos que utilizan los estudiantes forman parte de un currículum no pertinente, donde no se refleja el mundo indígena como una realidad objetiva (Berger y Luckmann, 2001) y que tampoco potencia su lengua materna; sino que prevalece en todo el texto el castellano como única forma de comunicación, generando de esta forma una fuerza o violencia simbólica (Bourdieu, 1991) sobre los estudiantes por medio de los textos de estudio.

Con los textos hay mucho problema, porque los niños no los entienden, es decir no comprenden, (...) se les pregunta que entendieron de la lectura no quieren contestar, pero cuando les pregunta en cha'palaa, todos les responden (...) comprenden mejor cuando uno les explica las cosas en cha'palaa y allí si participan (E5. L61 – 67).

5.2.6.2 Característica Positivas:

Conocimientos que preparan a los estudiantes para la enseñanza secundaria.

Sin embargo, de entre los diversos discursos otorgados por los docentes, se escuchan voces que consideran, que el nuevo currículum escrito posee características positivas. Por ejemplo, que la parte cognitiva del currículum escrito prepara a los estudiantes para la enseñanza secundaria o media, donde éstos emigran a estudiar a colegios totalmente hispanos. Asumiendo que aplicando el

nuevo currículum están dando una educación de calidad, que capacitará a los alumnos para el siguiente paso en el sistema educativo hispano.

La otra parte que yo le veo bien, es sobre los contenidos, son buenos en lo cognitivo, (E3. L140 y 141)

La parte cognitiva del currículum es buena (...) (E6. L69)

(...) aplicamos el currículum hispano porque queremos dar una educación de calidad, como se dice actualmente; porque después los estudiantes salen a la educación secundaria y van a los colegios hispanos y tienen que ir bien preparados para que pasen de año. (E9. L75 – 79)

Cuadro Resumen de la Sexta Categoría y los elementos que la componen.

CATEGORIA	ELEMENTOS
<p>Características del nuevo currículum escrito en el Sistema de Educación Intercultural Bilingüe desde la perspectiva de los docentes.</p>	<p>Características negativas:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Problema complejo que enfrentan los docentes. - Curriculum no pertinente con la realidad sociocultural y lingüísticas de los estudiantes. - Material didáctico no pertinente: Textos de estudio descontextualizados. <p>Características positivas:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Conocimiento que preparan a los estudiantes para la enseñanza secundaria.

5.2.7 SEPTIMA CATEGORIA: CARACTERISTICAS DE LA LEY ORGÁNICA DE EDUCACIÓN INTERCULTURAL (LOEI) EN EL ÁMBITO DE LA REFORMA CURRICULAR DESDE LA PERSPECTIVA DOCENTE.

Al ser consultados los profesores y las profesoras sobre la nueva Ley Orgánica de Educación Intercultural del año 2011, señalaron que ésta tiene características positivas y negativas que repercuten directamente en el Sistema intercultural bilingüe.

5.2.7.1 Características negativas:

Como se extrae de los discursos de los directivos y docentes sobre la nueva ley educativa, se infiere que como características negativas de esta reforma resalta la adopción del nuevo currículum, y la resistencia a la jornada completa de trabajo docente.

Currículum homogenizante para dos sistemas educativos diferentes.

(...) la nueva ley de educación, a nivel general tiene cosas muy positivas, el hecho ser intercultural es muy bueno; aunque para la educación intercultural bilingüe tiene su pro y su contra. Porque haberle puesto intercultural a la ley de educación como que le quitó un espacio a la jurisdicción de educación bilingüe (...), lo otro es que, como la nueva ley es intercultural, parece que todos estamos inmersos en un mismo lenguaje, por ejemplo el MOSEIB ya no se aplica en este sistema bilingüe porque ahora nos basamos al currículo de la educación hispana que esta con la nueva reforma (E3. L125 – 140)

La ley tiene cosas positivas pero también negativas como el currículum (E10. L62)

Con la nueva ley, el gobierno nos quiere mezclar con la educación hispana porque ahora aplicamos un mismo currículum para ambos sistemas el hispano y el bilingüe, es decir que lo que se enseña allá en la sociedad hispana hay que enseñarlo acá también (E11. L37 – 40)

Jornada completa de trabajo docente punto de desencuentro con los directores.

Ha habido resistencia, especialmente con la jornada completa de trabajo de los profesores... en el inicio creían que era yo la exigente... desde ese punto de vista todavía tenemos un poco de

dificultad... yo les respondía esa es la ley, por ahí empezaban los desencuentros y lo otro es la cuestión legal, el hecho de aplicar las normas que salen de la misma ley de educación, el año pasado nos costó un poco, ahora este año nos ha costado menos (E3. L146 y 157)

5.2.7.2 Características positivas.

Entre directivos y docentes, aparecen también opiniones positivas sobre la nueva LOEI. Entre los puntos más sobresaliente desde la perspectiva de los docentes, está la enseñanza de las lenguas ancestrales en las escuelas hispanas; y desde el punto de vista de los directivos, estos destacan la exigencia que la ley les hace a los docentes, en relación a la formación profesional y que según los directores, esto ha obligado a los profesores y profesoras a tomar más responsabilidad en su preparación pedagógica.

Enseñanza de las lenguas ancestrales en todo el sistema educativo del país

Ahora ya existe una política desde la nueva ley orgánica de educación intercultural; que en el sistema hispano se incluya también la enseñanza de al menos una lengua ancestral, pero eso acá en Esmeraldas todavía no lo acatan, porque todavía no logramos entendernos entre el sistema hispano y el sistema intercultural bilingüe (E2. L22 – 26)

Mayor exigencia en la preparación académica de los docentes.

(...) ahora la nueva ley de educación les da un tiempo, para que se preparen en la universidad y una vez terminado ese plazo si no se han preparado se les termina el contrato (E2. L54 – 57)

(...) ahora con la nueva ley existe más control y seguimiento y eso ha hecho que los docentes cambien su aptitud hacia su trabajo pedagógico (E2. L67 y 68)

Ley educativa que se reconoce como intercultural.

También, se considera como positivo el hecho que la LOEI se la declare como intercultural, como reconocimiento a la diversidad cultural del país.

Pero en la nueva ley de educación, conocida como Ley Orgánica de Educación Intercultural, está el tema de la interculturalidad, porque hoy la educación aquí en el país es intercultural, en el sentido que se reconoce desde la constitución que el Ecuador es un país intercultural. Por eso la LOEI siempre mantiene una postura de respeto a la diversidad cultural, y eso es rescatable y valioso en la educación (E5. L35 – 40)

Se puede inferir que no existe un dominio en el conocimiento de esta ley, debido a que los docentes no señalaron nada en concreto. Ya que el objetivo de esta pregunta era establecer las ideas centrales que expresa la reciente ley educativa. Por lo tanto, se puede establecer que cuando se aplica una innovación curricular o programa al interior de una institución, es necesario que los actores principales en este proceso tengan un conocimiento acabado de los cambios fundamentales que se establecen en la nueva reforma.

Cuadro de la Séptima Categoría con los elementos que la componen.

CATEGORIA	ELEMENTOS
<p>Características de la Ley Orgánica de Educación Intercultural (LOEI) en el ámbito de la reforma curricular desde la perspectiva docente.</p>	<p>Características negativas:</p> <p>Currículum Homogenizante para dos sistemas educativos diferentes.</p> <p>La jornada completa de trabajo docente punto de desencuentro con los directores.</p>
	<p>Características positivas:</p> <p>Enseñanza de las lenguas ancestrales en todo el sistema educativo del país.</p> <p>Mayor exigencia en la Preparación académica de los docentes.</p> <p>Ley educativa que se reconoce como intercultural.</p>

CONCLUSIONES.

Las conclusiones, se han estructurado como respuesta a cada objetivo, empezando por el objetivo general hasta llegar a cada uno de los objetivos específicos, logrando de esta manera lo propuesto por este estudio.

Empezaremos respondiendo al objetivo general, formulado de la siguiente manera: **Conocer y comprender los significados que construyen profesores y profesoras de educación básica sobre la aplicación del nuevo currículum en dos escuelas del SEIB de las comunidades indígenas Epera y Chachi en el Ecuador.**

Se concluye que, los significados otorgados por los docentes de educación básica al nuevo currículum escrito, se han construido desde el escenario del SEIB, desde donde comparten una misma realidad educativa con los demás profesores/as, estudiantes, padres de familia o apoderados y miembros de las comunidades indígenas Epera y Chachi. A partir de este escenario educativo, los directivos y docentes sujetos de este estudio, interactúan con cada uno de los actores educativos y miembros de las comunidades indígenas, evidenciando de forma más directa como se concreta el nuevo currículum escrito en este sistema intercultural bilingüe.

Dada esta realidad, podemos interpretar y concluir que el nuevo currículum escrito se encuentra sujeto a tensiones y conflictos dentro del SEIB. Por lo tanto, para los docentes de este estudio el currículum escrito, tiene el significado de problema complejo que enfrentan los docentes. Primeramente por no tener la formación, adecuada para la práctica pedagógica en el SEIB, como también por no contar con una capacitación en EIB desde los organismos correspondientes.

Otro significado construido por los docentes, es el de un currículum no pertinente con la realidad sociocultural y lingüísticas de los estudiantes indígenas, debido a que no existe ningún tipo de vínculo de éste con la cultura y lengua de estas localidades. Por lo que se concluye, que existe en el currículum escrito la imposición arbitraria de la cultura hispana o mestiza sobre la cultura indígena. De la

misma manera, se construye como significado del currículum que los materiales didácticos con los cuales ha sido implementado, tampoco son pertinentes como es el caso de los textos de estudio. Concluyendo de esta forma que existe una fuerza o violencia simbólica cultural y lingüística en este material.

Finalmente el currículum escrito tiene el significado de homogenizante, ya que al aplicarse tanto en el sistema hispano, como también en el sistema intercultural bilingüe, asume como iguales a educandos que no lo son culturalmente, esta situación legitima la distinción entre aquellos que tienen incorporado un capital cultural de competencias lingüísticas y de relación con la cultura dominante que se transmite, y aquellos cuyo capital cultural heredado obedece a otros principios que en este caso son los de la clase dominada de los pueblos indígenas (Peralta, 2011).

De esta manera, el nuevo currículum escrito conocido como la “Actualización y Fortalecimiento Curricular para la Educación Básica” como política educativa está enfocado desde el Estado, hacia las escuelas para homogenizar y universalizar la educación a nivel nacional. De hecho uno de los objetivos, que el gobierno propuso en el “Plan Decenal de Educación 2006 - 2015” es la universalización de la Educación General Básica de primero a décimo año. En este sentido, la nueva reforma curricular, se implementó en todo el Sistema educativo a nivel primario; es decir, tanto en el hispano como también en el intercultural bilingüe, generando que un sistema educativo excluya al otro.

Por lo tanto, concluimos que en las escuelas de este estudio, ubicadas en las comunidades indígenas “Santa Rosa de los Epera” y “Naranjal de los Chachis” no se han considerado la cultura local de estas comunidades para formular el currículum escolar. Por consiguiente, la educación que allí se imparte no distingue el origen sociocultural de los sujetos que la reciben (Quilaqueo, Quintriqueo & San Martín, 2011);

Esto significa, que cuando el niño y niña indígena ingresa al sistema educativo, es sometido a una culturización o mestizaje por medio del currículum escrito. Esta forma de aprendizaje conlleva la enseñanza de valores, ideologías, códigos lingüísticos y saberes culturales de la sociedad hispana, la misma que no

guarda relación con el patrimonio cultural de las comunidades indígenas, por lo que es una educación descontextualizada. De esta manera, el currículum va gestando, que el niño vaya perdiendo su identidad étnica, el interés y valoración por su propia lengua y cultura.

El primer objetivo específico dice: **Identificar las características académicas de los docentes del presente estudio.**

Una de las primeras conclusiones que surge con respecto a este objetivo, es que, los profesores y profesoras del SEIB poseen diferentes características en su formación, las mismas que van desde una educación básica hasta una formación académica de tercer y cuarto nivel, lo que pedagógicamente evidencia marcadas diferencias a la hora de desarrollar su labor en el aula de clases.

Existe un gran número de docentes que no cuentan con una formación académica universitaria, ya que fueron incorporados al SEIB cuando este estaba empezando en el país, y en ese tiempo había escasez de profesores. Esta formación no profesional o irregular representa una de las mayores debilidades del SEIB.

Se concluye también, que existen docentes que tienen una formación profesional universitaria, es decir, que han seguido la carrera pedagógica y que poseen un título que los acredita como docente (Bourdieu, 2001). Sin embargo, en estas universidades los docentes, no han recibido ninguna formación que tenga relación con la EIB. De esta manera la formación docente frente al SEIB se vuelve incompetente y hasta difusa en la generación de aprendizajes significativos para los estudiantes de estas localidades.

Se evidencia a través de las entrevistas en profundidad, que en las universidades el tema de la EIB no es parte de los programas curriculares de las instituciones que tienen la carrera de pedagogía. Por lo tanto, podemos concluir que a pesar que el Ecuador ha renovado su Constitución y sus leyes educativas, el tema de la educación intercultural es parte del currículum nulo (Eisner, 1979) de las

universidades formadoras de docentes; y en este sentido como país declarado intercultural desde su Constitución, tenemos mucho camino que recorrer para consolidar una educación intercultural. Para ello debe no sólo renovar sus leyes, sino sus instituciones, su tejido social interno. Todo eso supone el impulso de nuevas prácticas culturales y para ello el sistema educativo es crucial.

El segundo objetivo específico dice: **Identificar los elementos culturales de las comunidades Epera y Chachi que los profesores señalan emplear en la implementación del nuevo currículum en las escuelas del SEIB del presente estudio.**

Con relación a este objetivo, se concluye que los elementos culturales que se aplican en la práctica mínima de los docentes, varían de acuerdo a la comunidad indígena. Esto se debe, a que los docentes, que laboran en las escuelas de este estudio no todos son indígenas.

En la escuela “María reina del mundo” perteneciente a la comunidad “Naranjal de los Chachis”, existen docentes que son nativos de esta comunidad, y también hay docentes colonos, que no son indígenas ni parte de la comunidad Chachi. En esta institución solo los docentes chachis aplican el lenguaje materno (cha’palaa) como único elemento cultural en la práctica pedagógica. Los docentes no indígenas señalan no aplicar ningún elemento cultural en su práctica por desconocer la cultura y lengua de esta localidad indígena.

En la escuela “Eperara Siapidarade” de la comunidad Epera, todos los profesores y profesoras son nativos de la misma comunidad; por lo tanto, en esta institución los docentes aplican en su práctica la lengua materna (siapidede) y la ropa cultural de esta localidad. Así también, los estudiantes utilizan su ropa cultural como uniforme escolar.

Por lo tanto, se concluye que a pesar de que existen leyes (LOEI) y reglamentos del SEIB, que validan la incorporación de elementos culturales en práctica educativa de las comunidades indígenas; éstos son incorporados en el

mejor de los casos de forma mínima por los profesores/as, ya que hay docentes que no lo hacen, porque no son parte de estas localidades y desconocen de ellos.

El tercer objetivo, dice: **Conocer los principales problemas que los profesores y profesoras de educación básica identifican y enfrentan en la aplicación del actual currículum escrito en el sistema intercultural bilingüe.**

Los principales problemas que docentes identifican en la aplicación del nuevo currículum escrito, son tipo pedagógico, y que están relacionados con los textos que envía el gobierno como parte de la implementación curricular. Este material didáctico, desde la perspectiva de los docentes, resulta descontextualizado de la realidad local de estas comunidades, no solo por las imágenes de los textos, sino también por el contenido, debido a que están escritos totalmente en español, y con términos lingüísticos muchas veces desconocidos tanto para estudiantes y docentes.

De esta manera, se concluye que los problemas pedagógicos, en la aplicación del nuevo currículum son generados por los textos de estudio, y que se reflejan en la dificultad que presentan los estudiantes para leer y comprender la lectura, y generando la falta de interés de los estudiantes, por las actividades a realizar con este nuevo material. Concluyendo que la relación entre este nuevo material y los estudiantes es una relación arbitraria, porque no establece relaciones con los conocimientos previos del niño y niña indígena (Silva, 2002).

Continuando con el cuarto objetivo que dice: **Analizar las relaciones interpersonales entre directivos, docentes, estudiantes, padres de familia.**

Se concluye que las relaciones entre los miembros de la comunidad educativa en las dos instituciones de este estudio, se desarrollan en formas distintas y tienen el significado de relaciones complejas. Esto se debe, a la presencia de docentes indígenas y no indígenas en las escuelas.

Desde esta realidad, en la escuela “Epedara Siapidarade” los docentes señalan que existen desacuerdos entre los profesores/as a la hora de planificar y

aplicar metodología en el proceso de enseñanza, porque existen docentes que tienen formación universitaria y otros no. Sobre las relaciones entre los padres de familia y estudiantes, se concluye desde los discursos de los docentes, que estas se desarrollan en forma normal. Debido, a que esta comunidad indígena es la más pequeña de la provincia; por lo tanto, todos sus miembros se conocen y hasta se podría decir que la mayor parte de ellos son familiares.

En la escuela “María reina del mundo” se concluye, que existen puntos de desencuentros entre los docentes y directivos. Provocados por la exigencia de parte de la directora al cumplimiento de la jornada completa de trabajo docente y demás normas legales. Por otra parte, la relación entre docentes se ve interrumpida por detalles menores, que tienen que ver con la convivencia cotidiana, no ligadas al trabajo docente. Sin embargo, en la relación entre docentes y alumnos, se puede concluir que éstas sufren quiebres, especialmente entre los profesores colonos y los estudiantes chachis. Debido a que estos docentes (no indígenas) no hablan la lengua materna de sus alumnos, convirtiendo el “acto” comunicativo o la interacción profesor – alumno, en una relación vertical o simple información del que enseña y el que aprende (Pérez, 2012).

Por lo tanto, se concluye que esta situación ha provocado quiebres en la relación profesor-alumno. Señalando los docentes, que los estudiantes preguntan o responden a los profesores no indígenas en lengua cha'palaa, como muestra de rechazo hacia ellos porque saben que no entienden su lengua materna. Por lo tanto, concluimos que existe una violencia simbólica en la comunicación pedagógica entre profesor– alumno, por la imposición lingüística del docente frente al capital lingüístico de los estudiantes indígenas.

En la relación de los docentes con los padres de familia en la comunidad “Naranjal de los Chachis” se concluye que estas están marcadas según la etnia de los docentes. Ya que los padres de familia indígenas, hablan menos el español que sus hijos, y por esto no interactúan con los docentes no indígenas, pero si con los docentes indígenas comunicándose solo en lengua cha'palaa.

Finalmente el quinto objetivo dice: **Conocer las características de la nueva Ley Orgánica de educación intercultural (LOEI) desde la perspectiva de los docentes de educación básica del presente estudio.**

Sobre la LOEI, publicada el año 2011, y que rige para todo el sistema educativo nacional, con excepción de la educación superior, se puede concluir, que los directivos y docentes reconocen que esta normativa tiene aspectos muy relevantes para el ámbito educativo. Sin embargo, señalan también, no estar de acuerdo con ciertos decretos establecidos por esta ley, como la jornada completa de trabajo docente, donde los profesores/as han mostrado cierta resistencia al trabajo de 8 horas diarias.

También se concluye, que existe mucho desconocimiento sobre la LOEI, en el sentido de una información directa; ya que los sujetos de este estudio señalaron que, lo que conocen sobre la mencionada ley, es porque han escuchado de terceras personas. Por lo tanto, este desconocimiento de la LOEI, por parte de los docentes y por ende el desconocimiento a las nuevas demandas de esta, ha generado actitudes negativas contra los directivos de las escuelas, pues éstos manifiestan que los profesores/as piensan que las nuevas demandas son abusos de autoridad de los directores.

Conclusiones Generales:

Por lo tanto, se concluye de forma general, que no es suficiente constatar la heterogeneidad del Ecuador, sino que esto va mucho más allá de tomar medidas de Estado o emitir una legislación; hay que realizar los cambios que permitan una relación de equidad entre los grupos que lo componen ofreciendo una educación pertinente y de calidad, y demostrar su eficiencia en ese sentido.

En el Ecuador, es fundamental forjar una sociedad intercultural, donde la mayoría que en este caso son los mestizos, asumamos el compromiso de construir esta sociedad intercultural, conociendo a los “otros” ecuatorianos, reconociendo sus valores, sus derechos, sus modos de vida. Por eso, es importante impulsar desde

el Estado, por una parte, y desde la propia sociedad por otra, el reconocimiento de las diferencias, la superación de los prejuicios, la valorización del otro, y la construcción de un país intercultural en todo el ámbito educativo.

Finalmente, concluimos que esta investigación se convertirá en un aporte para que las autoridades competentes a nivel regional y nacional, generen instancias de participación entre la escuela y la comunidad; con el propósito de incorporar el acervo cultural de estas localidades indígenas al currículum, para preservar su lengua y cultura, la misma que ha sido construida y heredada por sus antepasados a lo largo de muchos años. Por lo que este, es un desafío que representa transformar la enseñanza en significativa, por medio de un currículum pertinente a la realidad de las comunidades indígenas del Ecuador.

Recomendaciones.

El Ecuador tiene el mérito de haber creado un sistema especial de educación indígena “intercultural bilingüe”. Este es un paso serio, que debemos apreciar, sobre todo porque se propone como objetivo la interculturalidad. Pero para lograr esto, el sistema educativo en toda la extensión de la palabra tiene que ser de veras intercultural. Por eso, y en relación a lo planteado por los sujetos de este estudio de casos, sobre la necesidad de cambios en el currículum escrito de educación básica; y en la formación docente se sugiere como idea orientadora, y desde el plano curricular lo siguiente.

- Un replanteamiento de los diseños curriculares asumidos por el sistema y las formas de difusión de estas prescripciones curriculares vigentes. A fin de abrir un diálogo entre los profesores de aula, con quienes elaboran la propuesta curricular, ya que son los docentes quienes aplican el nuevo currículum con los estudiantes de estas comunidades indígenas a través de la interacción cotidiana.

- Plantear como necesidad, la incorporación de programas sobre EIB en el currículum explícito de las universidades o instituciones formadoras de docentes; que incluyan las costumbres y tradiciones de las distintas nacionalidades indígenas y pueblos afroecuatorianos del Ecuador, como también la enseñanza de la lengua de estos grupos, o a su vez, por lo menos, la enseñanza de los elementos culturales de las comunidades indígenas de la región donde se ubican los centros de pedagogía.
- Incorporar material didáctico, que potencien la lengua de estas comunidades indígenas y/o se reproduzcan copias de aquellos pocos materiales que aún existen, como se pudo constatar en este estudio, tales como el libro de cuentos y diccionarios en estas lenguas; que son producto de trabajos de investigación realizados por organismos no gubernamentales, y que todavía existen unas poquísimas copias de estos materiales muy valioso para la preservación de la cultura de estos pueblos.
- Hacer partícipe a los miembros de estas comunidades en la composición del material didáctico; como fuente de información de sus cosmovisiones para que se integre la cultura, valores y los saberes de estas localidades; como por ejemplo, lo que significa o lo que representa para ellos la tierra, la naturaleza, su religión, sus fiestas, etc. A la vez, que es fundamental que este material sea distribuido a todos los docentes como también a los estudiantes. Sin duda alguna, la producción de un material como parte fundamental y complementaria del proceso de enseñanza-aprendizaje de los estudiantes indígenas, generará aprendizajes pertinentes y significativos, debido a que el material de aprendizaje estará relacionado con lo que el alumno ya sabe es, decir con su contexto cultural y lingüístico (Silva, 2002).
- Realizar capacitaciones exclusivamente para los docentes colonos que desconocen la cultura de estas localidades indígenas; donde los capacitadores sean los propios compañeros docentes indígenas, y que en estas jornadas lo fundamental sea la enseñanza de la lengua materna tanto oral como escrita, como también dar a conocer sus tradiciones, costumbres,

bailes, etc. Esto podría llevarse a cabo, mediante la interrelación de actividades concretas, como parte de la jornada completa de trabajo docente. Para lograr de esta manera, en los docentes un cambio de actitud en su práctica pedagógica, que permita una verdadera educación intercultural bilingüe, asegurando el uso y la enseñanza de ambas lenguas, la materna primeramente y el castellano.

- En la relación profesor alumno, se recomienda que desde la preparación docente en la universidad, se otorgue una formación a los educadores para fortalecer disposiciones y actitudes frente a la diversidad cultural. En este sentido, el docente que ejerce su práctica en contextos interculturales debe conocer y comprender otras culturas, para generar procesos de socialización en las nuevas generaciones y mejorar la calidad de la educación en estos contextos (Quilaqueo, 2005).
- Se realicen programas desde las instituciones y organizaciones educativas regionales y nacionales, para entablar dialogo con los estudiantes y sus familias, motivándolos a una reflexión que los lleve a comprender que vivimos en un país intercultural y multilingüe.

A modo de cierre, y desde el análisis realizado en este estudio, como también desde la Ley Constitucional y Educativa (LOEI), se recomienda concebir al currículum como una construcción sociocultural, donde se incorpore la cosmovisión y los saberes indígenas, para fortalecer la identidad étnica de estas localidades, a través de la participación comunitaria en la gestión educativa de selección cultural y organización del currículum. Promoviendo de esta manera una verdadera cultura de comunidad educativa, vinculada con las visiones sociales de mundo de estas localidades indígenas, junto con lo que aporta el educador y demás expresiones culturales que convergen dentro de un país plurinacional e intercultural. Acortando de esta forma la brecha existente entre el contexto de elaboración y el contexto de aplicación Lundgren (1996).

Proyecciones de Investigación.

Como parte de este capítulo, que contiene las conclusiones y recomendaciones, nos parece importante proponer varias temáticas para investigar a futuro; las mismas que surgen a partir de este trabajo de investigación y que servirán para completar y profundizar el tema planteado en este estudio, cuyo eje ha sido el estudio de la compleja realidad socioeducativa del Ecuador (Flick, 2004).

Las líneas sugeridas a investigar son las siguientes:

- Investigar “Las concepciones sobre la convivencia escolar que tienen los docentes, estudiantes y padres de familia o apoderados en las escuelas interculturales Bilingües, que se ubican en comunidades indígenas.
- Investigar sobre “Las Concepciones que tienen los docentes sobre la nueva Ley Orgánica de Educación Intercultural, del año 2011”.
- Investigar sobre “Las representaciones sociales que los docentes construyen sobre la Jornada completa del trabajo docente”.
- Investigar sobre “Los significados que los docentes otorgan a la aplicación del currículum escrito en las comunidades indígenas de la Región Sierra y Amazónica del Ecuador”
- Investigar sobre “Los significados que los docentes y estudiantes construyen sobre la enseñanza de las lenguas ancestrales en las escuelas del sistema de educación hispano-hablante”.

BIBLIOGRAFÍA

Alarcón, L. (s/f). El fenómeno del bilingüismo y sus implicaciones en el desarrollo cognitivo del individuo. Extraído 29 de junio del 2012. http://www.uv.mx/cpue/coleccion/n_29/el_fen%C3%B3meno_del_biling%C3%BCismo.htm

Anne, D. (2011). Pueblos indígenas, globalización y desarrollo con identidad: algunas reflexiones de estrategia. Extraído el 14 de junio del 2012. http://www.rimisp.org/fida_old/documentos/docs/pdf/0040-002317-pueblosindiacutegenasglobalizacioacuten.pdf

Aranda, V. (2011). Reflexión y análisis de políticas y prácticas innovadoras a la luz de las representaciones sociales y de la necesidad de una educación intercultural en la formación inicial docente. Revista electrónica de Estudios Pedagógicos, N°2, Vol.37, pp.301-314. Extraído el 1 Abril 2013 en http://mingaonline.uach.cl/scielo.php?pid=S0718-07052011000200018&script=sci_arttext

Baker, C. (1993). Fundamentos de Educación Bilingüe y Bilingüismo. Madrid: Catedra

Bartolomé, M, A. (2006). Procesos Interculturales: Antropología política del pluralismo cultural en América Latina. México: siglo xxi editores s.a. de c.v.

Berit Kittel, Mercedes Giménez, Claudia Ocampo, José Ruberte & Amanda Chreptowicz (2009). Taller Sur Zaragoza. Educación en Ecuador. Extraído el 1 de marzo del 2013 en http://tallersurzaragoza.wordpress.com/2009/11/23/educacion-en-ecuador/?blogsub=confirming#blog_subscription-2

Bourdieu, P. (2000). Cuestiones de sociología. Madrid: Istmo.

Bourdieu & Passeron. (2003). Los herederos: los estudiantes y la cultura. Buenos Aires. Siglo XXI.

Blumer, H. (1982). El Interaccionismo Simbólico: Perspectiva y Método. Barcelona: HORA, S.A.

Berger, T., & Luckmann, T. (1999). La construcción social de la realidad. Buenos Aires: Amorrortu editores.

Canales, Raimundo (2007). Teoría Social e Integración Social de Pueblos Originarios en el Contexto de la Globalización y de la Mundialización de los Vínculos Sociales. *Revista Scielo Chile vol.22, n.2*, pp. 10-26. Extraído el 1 de abril del 2013 en <http://www.scielo.cl/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S071823762007000200002&lng=en&nrm=iso>. ISSN 0718-2376. doi: 10.4067/S0718-23762007000200002.

Casas, M., Soto, J. & Fuenzalida, P. (2006). Una aproximación interpretativa sobre la construcción de la educación intercultural bilingüe en el nivel preescolar. *Paideia Revista de Educación*, Nº 40, pp. 71-87. Concepción, Chile: Universidad de Concepción.

Conejo, A. A. (2008). Educación Intercultural Bilingüe en el Ecuador. [Versión electrónica]. *Comunicación y Sociedad*, 64-82. Extraído el jueves 23 de febrero del 2012 <http://www.ibcperu.org/doc/isis/14330.pdf>

Delgado, J & Gutiérrez, J. (1999). Métodos y técnicas de investigación cualitativa en ciencias sociales. Madrid: Editorial Síntesis, S.A.

Ecuador, Dirección Nacional Intercultural Bilingüe. (2011). Experiencias pedagógicas en educación intercultural bilingüe. Pastaza: Autores. Extraído el 12 de junio del 2012 http://pdf2.hegoa.efaber.net/entry/content/1067/Jacob_Aguinda_Ecuador.pdf

Ecuador, Ministerio de Educación: Dirección Nacional Intercultural Bilingüe del Ecuador. (2010). Modelo del Sistema de Educación Intercultural Bilingüe. Quito: Autores.

Ecuador, Asamblea Constituyente. (2008). Constitución de la República del Ecuador. Quito: Autores.

Ecuador, Ministerio de Educación. (2011). Ley Orgánica de Educación Intercultural. Quito: Autores.

Eisner, E. (1979). The Educational Imagination on the Design and Evaluation of School Programs: New York: ED. Mac Millan.

Eisner, Elliot (1998) Cognición y Representación: Persiguiendo un Sueño. Revista Enfoques Educativos, vol 1, nº 1, Universidad de Chile, Facultad de Ciencias Sociales.

Fierro, Cecilia., Fortoul, Bertha., & Lesvia, Rosas. (1999). Transformando la práctica docente. México: PAIDÓS.

Fornet, R. (2004). Crítica intercultural de la filosofía latinoamericana actual. Madrid: Trotta.

Glatthorn, A. (2006). Naturaleza del Currículum. California. Sage.

Gaztambide, R. (2010). Currículum y el reto de la diferencia. *Revista de Pedagogía Crítica*, N° 8, pp. 21-30.

Geertz, C. (1987). La Interpretación de las Culturas. México D. F. México: Gediza

Goodson, I. (1995). Historia del Currículum. La construcción social de las disciplinas escolares. Barcelona: Pomares-Corredor S.A.

González, R., Alicia. (junio, 2007). Visibilidad e invisibilidad de las culturas de los pueblos indígenas, estereotipos y posibles racismos de los libros de textos escolares. Extraído el 25 de noviembre del 2012. <http://ecupracticass.wikispaces.com/file/view/DOC+II.VISIBILIDAD+E+INVISIBILIDAD+DE+LAS+CULTURAS+INDIGENAS.pdf>

Gomes, C. (2010). Ocio, recreación e interculturalidad desde el "Sur" del mundo: desafíos actuales. *Revista Scielo de Chile*, vol.9, n.26, pp. 199-220. Extraído el 4 de abril del 2013 en <http://www.scielo.cl/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0718-65682010000200010&lng=en&nrm=iso>. ISSN 0718-6568. doi: 10.4067/S0718-65682010000200010.

Grundy, P. (1991). *Producto o praxis del currículum*. Madrid: Ediciones Morata.

Huanacuni, M, F. (2010). Buen vivir / Vivir Bien: filosofías, política, estrategias y experiencias regionales Andinas. [Versión electrónica]. Coordinadora Andina de Organizaciones Indígenas – CAOI. Extraído el 1 de junio del 2012. <http://www.reflectiongroup.org/stuff/vivir-bien>

Insunza, Javier. (2011). *Pertinencia, reproducción y oportunidad: Currículum Chileno y equidad*. Tesis para optar al grado de Magíster en educación con mención en Currículum y Comunidad Educativa, Facultad de Ciencias Sociales, Universidad de Chile.

Isch, L. E. (2011). Las actuales propuestas y desafíos en educación: El caso Ecuatoriano [Versión electrónica]. Scielo, 373 – 391. Extraído el 27 de abril del 2012. <http://www.scielo.br/pdf/es/v32n115/v32n115a08.pdf>

Magendzo, A. (1986). *Currículum y Cultura en América Latina*. Santiago: PIIE

Ministerio de educación del Ecuador. <http://www.educacion.gob.ec/>

Mucchielli, A. (1996). *Diccionario de Métodos Cualitativos en ciencias humanas y sociales*. España. Síntesis S.A.

Ortiz, Pablo. (2011). La autonomía a debate: autogobierno indígena y Estado plurinacional en América latina.

Peralta, M. Victoria. (2011). Currículos educacionales en América Latina. Su pertinencia cultural. Santiago – Chile: Editorial Andrés Bello.

Pérez Gómez, A. (2002). La cultura escolar en la sociedad neoliberal. Madrid: Morata

Pérez Gómez, A. (2002). La cultura institucional de la escuela. Madrid. Morata.

Pérez, R. (2012). El análisis de la práctica de la legislación escolar. La utilización de los conceptos de campo, hábitos y violencia simbólica de Bourdieu. *Revista Iberoamericana Rayuela. N°6*, pp. 227 – 234. Extraído el 28 de marzo del 2013 en <http://revistarayuela.ednica.org.mx/sites/default/files/6%20Ram%C3%B3n%20P%C3%A9rez%20Ruiz.pdf>

Pérez, M (2007). *Democracia y Educación Una reflexión a partir del significado que le otorgan los alumnos a su participación en el "Consejo Escolar" y en las "organizaciones estudiantiles"*. Tesis de Posgrado para la obtención del título de Magíster en Educación con mención Currículum y Comunidad Educativa, Facultad de Ciencias Sociales, Universidad de Chile.

Prieto, Marcia (2004). La construcción de la identidad profesional del docente: Un desafío permanente. *Revista enfoques educacionales. N°1 (6)*, pp. 29 – 49.

Quispe, C. (2001, octubre). Educación Intercultural y Bilingüe. [Versión electrónica]. Instituto Científico de Culturas Indígenas Rimai. N° 31. Extraído el 29 de junio del 2012 en <http://icci.nativeweb.org/boletin/31/quispe.html>

Quilaqueo, D., Quintriqueo, S., & Cárdenas, P. (2005). Educación, Currículum e Interculturalidad. Santiago: Frasis

Salas, R. Filosofía intercultural, globalización e identidad, reflexiones sobre el desarrollo desde América latina. (s/f). Extraído el 14 de junio del 2012. <http://www.uclouvain.be/cps/ucl/doc/dvlp/documents/Salas.pdf>

Schütz, A. (1974). Estudios de la teoría social. Buenos Aires: Amorrortu editores.

Silva, Manuel. (2002). La práctica del discurso curricular. Santiago: Ediciones Cerro Manquehue.

Silva, Manuel (2001), La innovación curricular en el contexto de la cultura escolar. Esbozo preliminar en "Pensamiento educativo" Vol.29, pp.231-244.

Stenhouse, L. (1993). La investigación como base de la enseñanza. Madrid: Ediciones Morata.

Stake, Robert, E. (1998). Investigación con estudio de casos. Madrid: Ed. Morata

Taylor, S.J & Bogdan, R. (2008). Introducción a los métodos cualitativos de investigación. Barcelona: PAIDÓS.

Titone, R. (1984). Problemas psicológicos en el aprendizaje de un segundo idioma. Buenos Aires: Kapelusz

UNESCO: 2011. Extraído el 29 de noviembre del 2012 en http://portal.unesco.org/geography/es/ev.phpURL_ID=14076&URL_DO=DO_TOPIC&URL_SECTION=201.html

W, Jaeger. (1995). Paideia: Fondo de Cultura Económica.

Zavala, V. (2007). Avances i desafíos de la educación intercultural bilingüe en Bolivia Ecuador y Perú. Extraído el 27 de noviembre del 2012 en <http://www.care.org.pe/pdfs/cinfo/libro/Avanceseducacion.pdf>

A N E X O S