

UNIVERSIDAD MAYOR DE SAN SIMÓN
FACULTAD DE HUMANIDADES Y CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN
DEPARTAMENTO DE POST GRADO

PROGRAMA DE EDUCACIÓN INTERCULTURAL BILINGÜE
PARA LOS PAÍSES ANDINOS
PROEIB Andes

**LA PARTICIPACIÓN COMUNITARIA EN LA GESTIÓN
EDUCATIVA EN LA CALERA, PROVINCIA DE
IMBABURA - ECUADOR**

Carlos Elías Alta Andrade

**Tesis presentada a la Universidad Mayor de San Simón,
en cumplimiento parcial de los requisitos para la obtención
del título de Magíster en Educación Intercultural Bilingüe
con la Mención Formación Docente**

Asesora de tesis: Dra. Inge Sichra

**Cochabamba, Bolivia
2001**

DEDICATORIA

A Andrés y Carlos Santiago, mis hijos queridos, a quienes les quité los momentos de alegría en la vida cotidiana.

A Rosa, mi esposa, por haber soportado tantos momentos de tristezas y ausencias.

A mis padres Ángel y Carmen, por haberme cobijado en el frío de la serranía ecuatoriana al pie del cerro Mama Cotacachi.

A mis hermanos Galo y Gladys por ser soñadores y emprendedores en la búsqueda de un mejor futuro.

Hatun tayta Eliaspak, hawa pachapi tiyarishka (shuyanakuksa amara shaykupaychu taytiku, kinkin ñanta katishpa, kikinkaman chayakripasha, chaykamanka ninanta kamawanki).

Hatun mamacha Rosapaq, ñukanchik apunchik taytata mañashpa tiyakupanki, kikin aylluta, kikin llaktata rikukupanki mamay.

AGRADECIMIENTOS

En primer lugar, expreso mi agradecimiento a la comunidad La Calera y la escuela José Vasconcelos, por haberme permitido realizar este estudio sobre un aspecto de su realidad. Es difícil nombrar a todos los que apoyaron, pero quiero dejar presente este reconocimiento en las personas que representan a la comunidad para llegar a los pobladores que con sencillez y humildad me brindaron sus espacios de tiempo para concederme las entrevistas para dar alcance al objetivo propuesto: Enrique Bonilla, Humberto Tuntaquimba, Matilde Túqueres, Miguel Calapy, Flora Yépez, Magdalena Fures, Ramón Bonilla, Luis Alberto Arias, Diógenes Yépez, Rosario Bonilla (comunidad), Rosa Ramos, Sara Sánchez (Docentes), Cornelio Orbes, Miguel Robalino, Alberto Lima (Mallkus de la UNORCAC), Carlos Farinango Males, Manuel de la Torre (Funcionarios de EIB), Luis de la Torre (Exdirector del PRODEPINE), Pedro de la Cruz y Alberto Anrango (Mallkus de la FENOCIN).

A mi madre, Carmen Andrade, quiero expresarle mi gratitud por haberme acompañado con amor y sabiduría durante mi permanencia en el trabajo de campo. Su especial cuidado y protección, me hicieron renacer de nuevo aquellos sueños y las maravillas de los bosques y lagos que tienen como “inquilinos” a miles de gorriónes que expresan sus cantos tristes y alegres al amanecer de cada día.

Mi agradecimiento muy profundo al Dr. Armin Schlegl, y por su digno intermedio, a todos los que conforman la FUNDACIÓN HANNS SEIDEL, que hicieron lo posible para apoyarme en las dificultades materiales.

Agradezco con cariño y humildad a los docentes de la maestría por haber compartido con nosotros sus conocimientos, sus experiencias y su amistad. Al director académico de la maestría Luis Enrique López que representa con su persona a todos los profesores que me guiaron en las dificultades humanas.

Agradezco de manera especial a Inge Sichra, mi asesora de tesis, por haberme tenido paciencia frente a mis tropiezos, sabiduría frente a mis dificultades, muchos consejos, sugerencias útiles, ideas, optimismo verdadero para continuar adelante con mi trabajo.

A mi esposa e hijos Andrés y Santiago por su comprensión, paciencia y apoyo moral permanente y por haber compartido los momentos tristes y alegres de mi vida.

A todas las personas que me apoyaron incondicionalmente, mil gracias.

RESUMEN

A diez años de la vigencia de la EIB en Ecuador, no se ha logrado el fortalecimiento de la participación comunitaria en la gestión educativa de la escuela bilingüe. La escuela no ha conseguido un relacionamiento serio con la comunidad. Los profesores y directores no han difundido la importancia de la EIB a los padres de familia y dirigentes del Cabildo comunitario de La Calera. De acuerdo a los investigadores en temas de participación comunitaria en diversos países latinoamericanos, hay propuestas para que se promueva la participación comunitaria en la toma de decisiones y la autonomía de los padres de familia para que sean los que participen de acuerdo a lo que piensan con respecto a la educación que reciben en la escuela de su comunidad.

En esta comunidad podemos ver que la participación de los padres de familia está limitada a poner cuotas económicas y a la asignación de turnos destinados a la preparación de alimentos para los alumnos, además, a desempeñar trabajos físicos de limpieza de los alrededores de la escuela.

En el ámbito de la gestión educativa de la escuela bilingüe en la comunidad, los docentes tienen que acercarse con oficios a las instituciones de gobierno para hacer la gestión de una obra que vaya en favor de la escuela y de la comunidad, lo que es conocido como la gestión de necesidades para la escuela. Últimamente, los padres de familia y dirigentes de la comunidad se han incorporado a la escuela para apoyar a la gestión de las necesidades que tiene la escuela. Esto se conoce como la realización de trámites a todo tipo de gestión que busca el desarrollo de la educación y de la comunidad.

Otro aspecto importante que sobresale en la comunidad es que los padres de familia y dirigentes comienzan a hacer demandas sobre el tipo de educación que requieren para sus hijos, lo cual no ha sido tomado en serio por las autoridades educativas. No hay seguimiento ni orientación para que los docentes tengan iniciativas en promover la participación de los padres de familia en la escuela de la comunidad.

Al observar que la escuela José Vasconcelos no está atendiendo a las demandas de los padres de familia: la enseñanza del castellano y la puntualidad de los profesores en el trabajo. Como consecuencia de esto, los comuneros comienzan a retirar a los alumnos de la escuela bilingüe para enviarlos a escuelas de la ciudad.

Palabras claves: participación comunitaria, gestión, educación, comunidad educativa.

ÍNDICE:

DEDICATORIA
AGRADECIMIENTO
RESUMEN

CAPITULO I

Introducción	8
--------------	---

CAPITULO II: Aspecto metodológico

1. ANTECEDENTES DEL ESTUDIO	10
2. PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA	10
3. OBJETIVOS	14
4. JUSTIFICACIÓN	15
5. METODOLOGÍA EMPLEADA	16
5.1 Diseño metodológico	17
5.2 Descripción de la muestra	18
5.3 Instrumentos	18
5.4 Recolección de datos	19

CAPITULO III: Fundamentación teórica

1. PARTICIPACIÓN	24
2. GESTIÓN EDUCATIVA	31
3. GESTIÓN ESCOLAR	34
4. EL MAKIPURAY	38

CAPITULO IV: Pesentación de resultados

1. ASPECTOS GENERALES DE LA COMUNIDAD	40
1.1 Ubicación geográfica	40
1.2 Población	40
1.3 Organizaciones locales	40
1.4 Formas de organización	42
1.5 Ocupación laboral	42
1.6 El makipuray en las familias quichuas de La Calera	43
2. CONTEXTO EDUCATIVO	45
2.1 El proceso de implementación de la EIB en el Ecuador	45
2.2 Historia de la escuela José Vasconcelos	50
2.3 Cobertura de la educación en la comunidad	50
2.4 Nivel educacional	54
3. ASPECTOS CURRICULARES DE LA ESCUELA JOSÉ VASCONCELOS	54
3.1 Organización escolar	54
3.2 Organización curricular	63
4. ASPECTO DE LA GESTIÓN Y PARTICIPACIÓN EN LA CALERA	66
4.1 Gestión educativa	66
4.2. Rumbos de la gestión escolar	71
4.3 Relación de docentes, padres de familia y líderes	79
4.4 Participación de padres en la organización educativa	85
4.5 Barreras de participación	92
5. OPCIONES DE LA COMUNIDAD FRENTE A LA REALIDAD EDUCATIVA	98
5.1 Demandas de los padres de familia	98

5.2 El gobierno comunitario	107
5.3 Difusión de la EIB en la comunidad de La Calera	110

CAPITULO V: Conclusiones

CAPITULO VI: Sugerencias

RESUMEN DE LENGUA INDÍGENA	128
BIBLIOGRAFÍA	129
ANEXOS	132

ABREVIATURAS

ACE	Asociación Comunitaria para la Educación.
CEPAL	Comisión Económica de las Naciones Unidas para Latinoamérica y el Caribe.
CONAIE	Confederación de Nacionalidades Indígenas del Ecuador.
DINEIB	Dirección Nacional de Educación Intercultural Bilingüe.
DIPEIB-I	Dirección Provincial de Educación Intercultural Bilingüe de Imbabura.
EIB	Educación Intercultural Bilingüe.
FEINE	Federación Ecuatoriana de Indígenas Evangélicos.
FENOCIN	Federación Nacional de Organizaciones Campesinas, Indígenas y Negras del Ecuador.
IPIB	Instituto Pedagógico Intercultural Bilingüe.
MOSEIB	Modelo de Educación Intercultural Bilingüe.
ONG	Organización No Gubernamental.
PRODEPINE	Proyecto de Desarrollo de los Pueblos Indígenas y Negros del Ecuador.
PROMECEB	Programa de Mejoramiento de la Calidad de Educación Básica.
UNORCAC	Unión de Organizaciones Campesinas de Cotacachi.

LISTA DE ENTREVISTADOS

Amaguaña Ermelinda	(M022/28/05/00)
Amaguaña Juan	(C010/20/06/00)
Arias Luis Alberto	(L013/04/06/00)
Bonilla Enrique	(Gf3018/23/06/00)
Bonilla Joaquín	(C05/28/05/00)
Bonilla José	(L012/05/06/00)
Bonilla Ramón	(C08/16/06/00)
Bonilla Rosario	(M07/22/06/00)
Bonilla Rafael	(L014/18/07/00)
Cabezas Dolores	(M007/22/06/00)
Calapy Miguel	(L01/15/06/00)
De la Torre Luis	(A022/12/07/00)
De la Torre Manuel	(A002/15/06/00)
Dirigente de la FENOCIN	(Og1/01/15/99)
Dirigente de la FEINE	(Og2/01/15/99)
Fueres Magdalena	(D03/15/07/00)
Gualsaquí Fausto	(Gf3019/23/06/00)
Gualsaquí Carmen	(C09/15/06/00)
Guitarra Silvia	(H06/20/06/00)
Lanchimba Rosario	(M04/27/05/00)
Maigua Alfonso	(L015/10/01/00)
Matango Alfonso	(P011/27/05/00)
Ramos Rosa	(D004/13/07/00)
Sánchez Sara	(D003/11/07/00)
Sarancig Francisca	(M015/3/06/00)
Sarancig Oswaldo	(Gf3020/23/06/00)
Tuntaquimba Humberto	(Gf2017/06/07/00)
Yépez Diógenes	(C10/15/06/00)
Yépez Flora	(Gf2018/06/07/00)

CAPITULO I

Introducción

Hace una década que las organizaciones indígenas consiguieron la vigencia de la educación intercultural bilingüe (EIB) como derecho a una educación que les permita buscar la liberación de la explotación y la marginación. Es decir, una educación expresada en su propia lengua y respetando sus valores culturales, según se hace notar en el Modelo de Educación Intercultural Bilingüe (MOSEIB) de Ecuador. Sin embargo, no ha existido un proceso de participación comunitaria que haya lugar a expresar a los pobladores indígenas sus sentimientos y pensamientos, desde sus propios lugares. Motivos por los que los pueblos indígenas aun continúan siendo marginados en los niveles socio - económico y a nivel político.

Esta investigación se realizó en la comunidad de La Calera que se encuentra a pocos minutos del cantón Cotacachi, Provincia de Imbabura, Ecuador. Los pobladores migran a las ciudades para desempeñar sus trabajos de albañilería y como jornaleros a las haciendas cercanas. Como trabajo complementario se dedican a la agricultura y ganadería para satisfacer las necesidades de las familias de esa comunidad. Algunos pobladores tienen sus propios talleres de tejeduría que les ha permitido obtener una economía más o menos estable dentro de la comunidad.

En este trabajo se rescatan los aspectos relevantes de la gestión educativa realizada en la escuela bilingüe José Vasconcelos, que es similar a la realidad de otras escuelas bilingües del sector rural. Además, se trata de apoyar con iniciativas para construir un nuevo rol participativo de los actores sociales involucrados en la educación y dar pautas para recuperar lo que significa la escuela bilingüe, para ofrecer a los padres de familia una educación que se encuentre de acuerdo a sus requerimientos.

El primer capítulo introduce la investigación que lleva como tema la participación comunitaria en la gestión educativa de La Calera.

El segundo capítulo aborda el aspecto metodológico que consta de las dos etapas de la investigación, el anteproyecto (una etapa exploratoria inicial de la investigación) y el proyecto (etapa decisiva para la ejecución en el tema de tesis). Se incluyen los objetivos y preguntas de la investigación y los aspectos metodológicos propiamente dichos.

El capítulo tercero contiene el marco teórico que describe la teoría relacionada al tema de la investigación, sobre todo, puntos de vista de conceptos de participación y su aplicabilidad en los contextos educativos de las escuelas rurales. Además, contiene conceptos de la gestión educativa desde diferentes miradas para situarse en el ámbito

de la escuela. Se agrega a esto la gestión escolar, que desde el punto de vista de los teóricos, corresponde a una gestión estatal y una gestión pública, por ser el Estado quien toma las decisiones. Otro aspecto que en el marco teórico se menciona es el *makipuray*, una realidad cultural que expresa la reciprocidad del pueblo quichua.

En el capítulo cuarto, expongo el análisis de los datos empíricos. Contiene como temas principales la gestión educativa, la gestión escolar como también diferentes formas de participación comunitaria en la realidad de la escuela bilingüe, las barreras para una mayor participación y las demandas de la comunidad respecto a la educación de sus hijos.

El capítulo quinto hace referencia a las conclusiones en base al abordaje del trabajo empírico siguiendo el orden de los temas mostrados en el capítulo cuarto.

Como último capítulo, pongo a consideración las sugerencias y recomendaciones tomando en cuenta a los actores sociales que están involucrados en el proceso de la EIB. Se refiere a los docentes de la escuela, la comunidad integrada por los líderes de las organizaciones locales, padres de familia y todos los habitantes de La Calera, autoridades del Ministerio de Educación Intercultural Bilingüe quienes son responsables de orientar y hacer el seguimiento de la marcha educativa.

Tengo el firme deseo de que este trabajo sea de utilidad y un punto de partida en la reflexión de los problemas, para promover nuevas propuestas de educación intercultural bilingüe, así como para emprender un destino diferente que permita a los pobladores de la comunidad asumir como propia la escuela de la comunidad.

CAPITULO II: Aspecto metodológico

1. ANTECEDENTES DEL ESTUDIO

Para la realización del trabajo de tesis se ha tenido diferentes momentos de preparación que han dejado ciertas huellas investigativas que se han convertido en aprendizajes propios. Estos aprendizajes parten de las experiencias en los trabajos de campo realizados en diferentes contextos de Bolivia y Ecuador. Una experiencia muy significativa ha sido la realización del primer trabajo de campo en la Normal Eduardo Avaroa en Potosí, riqueza que se ha dejado ver en las formas de abordar el informe de los hallazgos de la investigación. De igual forma, he desterrado algunos temores en los siguientes trabajos de campo llevados a cabo en la comunidad indígena de San Pedro de Cotacachi, Ecuador y en Galilea en el Departamento de Pando, Bolivia.

a) El anteproyecto

La parte inicial de la tesis fue la realización del anteproyecto de tesis, estaba destinado a trabajar en el país de origen, Ecuador. Este trabajo fue de carácter exploratorio, y tenía la finalidad de considerar la pertinencia del tema de participación comunitaria en la gestión educativa en la escuela José Vasconcelos de La Calera, para emprender la búsqueda de: fuentes bibliográficas referentes al tema en la provincia y a nivel nacional, la aceptación de los dirigentes de la comunidad para hacer la investigación, contribuyendo a precisar el “objeto de estudio”.

b) El proyecto

La segunda etapa de la realización de la tesis acoge los comentarios vertidos en la etapa exploratoria del anteproyecto para convalidar el tema propuesto de acuerdo al planteamiento del problema, los objetivos y las preguntas de investigación, para sustentar con las teorías referidas al tema investigativo.

Un aspecto importante es el marco metodológico y técnicas utilizadas en la aplicación de instrumentos como: guías de entrevistas semi - estructuradas y observación directa o no participativa, para recabar los datos y describir los resultados obtenidos en el trabajo de investigación.

2. PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA

La educación en el Ecuador en la década de los '70 tuvo un enfoque homogeneizante en todo el país, con los mismos contenidos de programas educativos para todos los niños y ajenos a la realidad de los pueblos indígenas. Esta educación no contemplaba el derecho ni la posibilidad de que los niños indígenas conocieran su propia historia, enseñando temas y contenidos que habitualmente eran planificados desde el Estado,

sin tomar en cuenta la existencia de diversas culturas con características propias como son la lengua, la cosmovisión, la concepción filosófica del mundo y el pensamiento indígena.

De esta manera, los niños indígenas han tenido que adaptarse al sistema educativo que el Estado les ha impuesto. La educación en este sistema educativo no tomaba en cuenta otros actores sociales de la comunidad indígena, solamente contemplaba una educación basada en la realidad social para niños de contextos urbanos, por ejemplo: se utilizaba el mismo programa educativo para enseñar a los niños del campo y la ciudad. Así, los niños indígenas no recibían un trato justo de acuerdo a su realidad cultural y en algunos casos les estaba prohibido inclusive hablar la lengua quichua. "Por todo eso, los niños tenían desconfianza del profesor mestizo y de la Dirección del Estado" (Caiza 1989: 310).

En 1980, en el gobierno de Roldós Aguilera se propuso y ejecutó un Plan Nacional de Educación Bilingüe para la implementación de la alfabetización en la lengua quichua para adultos y jóvenes que no habían asistido a la primaria.

En el año de 1988 se implanta la educación intercultural bilingüe (EIB) con las demandas presentadas por las organizaciones indígenas al gobierno de Ecuador, con el fin de reivindicar una educación propia para el pueblo mediante la institucionalización de la DINEIB. Esta institución conducirá el futuro del pueblo indígena con autoridades propias y, en 1992 se crea el Modelo de Educación Intercultural Bilingüe (MOSEIB) como base curricular de las escuelas bilingües.

Al respecto, en el MOSEIB se establece las bases legales y los lineamientos de educación para el pueblo indígena de Ecuador consta que:

Con el Decreto Ejecutivo 203, del 15 de noviembre de 1988, mediante el cual se reforma el Reglamento General a la Ley de Educación que, entre sus funciones, responsabiliza a la DINEIB, del desarrollo de un currículo apropiado para cada uno de los sistemas y modalidades educativas acordes con las necesidades de la población (MOSEIB 1992: 1).

Con las demandas hechas a los gobiernos, las organizaciones indígenas del Ecuador logran también conseguir acuerdos para la descentralización de la EIB, lo que "le permite subir a la categoría de Organismo Técnico Administrativo y Financiero descentralizado" (MOSEIB 1992: 1).

Con la educación indígena en Ecuador se pone en vigencia el tema de la participación comunitaria como eje principal de la educación en la escuela y la comunidad. Según el MOSEIB, la escuela es considerada como la interrelación de un conjunto de actores que deben promover el saber local y el externo; entre estos actores tenemos a los

padres de familia, los alumnos y los docentes, los primeros representados por sus líderes del Cabildo y de otros grupos organizados en la comunidad.

La participación comunitaria es activa al estar interrelacionados los actores de la comunidad educativa. Además, la concurrencia del número de alumnos por docente es mayor. La participación comunitaria también puede generar que los contenidos del currículo sean “negociados” con los miembros de la comunidad de manera que sean incorporados aquellos contenidos curriculares, por ejemplo: la historia de la comunidad, la lengua indígena, el arte indígena y otros de acuerdo al contexto de los niños quichuas, que hoy no están siendo considerados ni tomados en cuenta por los profesores. Así, los padres de familia, los líderes de las organizaciones indígenas en conjunto con los docentes y directivos son los llamados a velar por la buena marcha de la EIB, mediante el control, seguimiento y evaluación de la calidad de enseñanza en la escuela.

Frente a este ideal en la realidad, existe falta de preocupación de algunos padres de familia en estas actividades, lo que pone en peligro a la escuela bilingüe, aparentemente debido a que no hay una buena acogida del modelo educativo. Además se nota la falta de difusión de la EIB en la comunidad y la coordinación entre los docentes y los padres de familia, esto determina la poca credibilidad sobre la calidad de enseñanza y aprendizaje que ofrece la EIB en la escuela de la comunidad. Al respecto, presento un testimonio de un dirigente de la comunidad en una entrevista realizada en el trabajo de campo anterior.

Los padres de familia desconocen del significado de la Educación Intercultural Bilingüe, no están capacitados y no conocen de la importancia de la educación para los indígenas (...) Por otro lado, los profesores no son capacitados y no cuentan con los materiales suficientes. Parece que la falta de esta importante atención viene desde las direcciones provinciales debido a que no cuentan con el presupuesto suficiente para atender a las escuelas del sector rural (L01/15/06/00).

Según lo manifestado en la entrevista y otras conversaciones con los habitantes de la comunidad, se nota que los padres de familia no conocen el MOSEIB. Esta puede ser una de las causas para que haya distanciamiento entre la comunidad y la escuela. Al parecer, no consideran como importante a la educación bilingüe. Es notorio el silencio que presentan los actores sociales que no están de acuerdo con la EIB, esto hace que la participación comunitaria se encuentre debilitada. Cuando los docentes organizan una reunión de padres de familia para que participen dando sus opiniones sobre la EIB, no hay concurrencia a participar. Igual sucede cuando algunos líderes indígenas invitan a los docentes a participar de eventos, pues los profesores, la mayoría de las veces, no acuden a estos llamados.

En el contexto social, se presentan algunos obstáculos para la participación comunitaria. Entre estos, algunos están relacionados con la migración de los comunarios a las ciudades por causas de pobreza o de otras situaciones: como consecuencia de esto sucede la ausencia de liderazgo. El abandono temporal o permanente de la comunidad significa que falta quién promueva la participación en el interior de la comunidad.

Otro aspecto de la débil participación es la falta de credibilidad de los padres de familia debido a que los docentes no asisten puntualmente a dictar las clases, y los padres de familia no se sienten en condiciones de hacer observaciones al respecto, de manera que no pueden controlar estas anomalías para mantener la vigencia de la escuela bilingüe en la comunidad. Estas son algunas de las razones por las que la comunidad y la escuela se encuentran distanciadas una de otra y no se observe una relación consistente en la coordinación de actividades entre ellas.

Por este aparente distanciamiento no se aprovecha debidamente las posibilidades de gestar una educación propia y con pertinencia local, tomando en cuenta la propuesta del MOSEIB en la escuela de la comunidad. Tal situación incide en la disminución del número de maestros y alumnos que participan de este modelo educativo¹. Al respecto, una dirigente del comité de mujeres dice:

Bueno, un poco hemos descuidado la parte educativa, no nos hemos preocupado, siempre nos hemos mantenido apartados de la escuela, tampoco ha existido una concienciación a los padres de familia para tener a nuestros hijos en la escuela de la misma comunidad (D03/15/07/00)

La poca participación de los padres de familia es vista por algunos líderes de la comunidad como distanciamiento entre la escuela y la comunidad. Por un lado, los docentes culpan a los padres de familia y, los comunarios responsabilizan a los docentes de no tener una coordinación que permita reunirse para analizar el aspecto educativo de la comunidad. Las características arriba descritas son las que motivaron el estudio de lo que sucede con la participación comunitaria en la gestión educativa de la escuela José Vasconcelos de la comunidad La Calera. En este sentido, se pretende averiguar específicamente sobre ¿Cuáles son las formas de participación de los padres de familia en el desarrollo de la educación intercultural bilingüe de comunidad La Calera?

¹ Con el MOSEIB, al parecer, no todos los padres de familia envían a sus hijos a estudiar en las escuelas bilingües. Según la Ley y Reglamento de Carrera Docente del Magisterio Nacional de Educación en Ecuador, el docente de la escuela rural debe tener por lo menos 25 niños, para no ser reubicado en otros establecimientos educativos.

3. OBJETIVOS

General:

- Describir y analizar las formas de participación comunitaria de los actores sociales en la gestión educativa con respecto a la organización curricular del primero y segundo grado de la escuela bilingüe José Vasconcelos de la Comunidad La Calera, provincia de Imbabura, Ecuador.

Específicos:

- Conocer y analizar la incidencia de los padres de familia en la organización curricular en el primero y segundo grado de la escuela José Vasconcelos de La Calera.
- Conocer y analizar la relación de los padres de familia con el personal docente para motivar la participación en la organización curricular en el primero y segundo grados de la escuela José Vasconcelos de La Calera.
- Conocer los otros aspectos que facilitan o dificultan la participación activa de los padres/ madres de familia y líderes del Cabildo comunitario en la educación de los hijos.

Preguntas de investigación

- ¿Qué contenidos conforman el currículo de primero y segundo grado que se desarrollan en la escuela José Vasconcelos?
- ¿Cómo participan los padres de familia en la organización educativa en la escuela bilingüe de La Calera?
- ¿Cómo se relacionan los docentes con los padres de familia y líderes de la comunidad y cómo aportan los docentes a las inquietudes de padres de familia?
- ¿Qué motivaciones tienen los padres de familia para participar en la organización pedagógica de la escuela bilingüe?
- ¿Qué factores dificultan esta participación?
- ¿Qué factores facilitan la participación?
- ¿Qué demandas presentan los padres de familia y líderes del Cabildo frente a la realidad educativa?

4. JUSTIFICACIÓN

Es importante realizar la investigación sobre el funcionamiento de la EIB en las comunidades indígenas de Cotacachi, debido a que el MOSEIB se encuentra vigente desde 1992 en los sectores rurales de mayor predominancia indígena en Ecuador. La participación de los padres y de los líderes de la comunidad en la EIB se viene practicando en forma obligada y presionada. No es una participación que nace de las iniciativas del pueblo en que se desenvuelve la escuela comunal. Los padres de familia son llamados al establecimiento educativo para pedirles aportes económicos y para que apoyen en la preparación de alimentos, denominándose a esto como una participación activa.

De acuerdo a la visión de los padres de familia, puedo notar que la participación local en la comunidad indígena es comprendida de acuerdo a las actividades de trabajos comunitarios. En unos casos, se fijan objetivos entre padres de familia y líderes de la comunidad y en otros casos, los objetivos surgen en base a las decisiones internas asumidas por los líderes para emprender una actividad dentro o fuera de la comunidad.

Con estas formas de manifestación solidaria entre los miembros de la comunidad, es necesario ampliar las metas de participación comunitaria en el campo educativo que requiere de la colaboración de todos, para perseguir objetivos específicos para el mejoramiento de la EIB. Al respecto, el MOSEIB tiene como finalidad “Lograr la participación de los padres en la ejecución de trabajos relacionados a temas de aprendizaje” (MOSEIB 1992: 17).

Con este fin, se propone realizar un estudio de cómo participan los padres de familia en la organización curricular del año lectivo en la escuela José Vasconcelos de la comunidad La Calera.

Considero importante el aporte de los actores mencionados para la organización curricular por parte de los docentes del establecimiento. De ellos depende una educación acorde a la realidad social de los niños. Para ello, la labor docente es consultar a los padres de familia sobre las opiniones y expectativas frente a la educación que desean para sus hijos y tomarlos en cuenta.

Este trabajo investigativo se realizó en la comunidad de La Calera que abarca a una población de 850 habitantes, ubicada a 5 Km del área urbana. Me pareció conveniente realizar el estudio en esta población por ser una comunidad cercana a la cabecera cantonal de Cotacachi, tiene acceso al transporte público y cuenta con un

establecimiento educativo de la EIB del nivel primario que va desde primero hasta sexto grado.

Para la investigación se puso énfasis en el primero y segundo grado, por ser mayor el número de alumnos que inician la instrucción primaria. También los padres prefieren que los niños más pequeños estudien en esa escuela hasta que se adapten a la vida escolar, para luego decidir el cambio de establecimiento, una vez que estén en los grados superiores. En esta etapa, los padres de familia ponen mayor atención a sus hijos por ser estos pequeños, motivo para que acudan con mayor frecuencia a visitarles en la escuela.

Este trabajo investigativo, que se desarrolla en la comunidad de La Calera, es para conocer las manifestaciones participativas de los padres de familia, líderes de la comunidad y las docentes de la escuela bilingüe. Será útil en la medida que se dé importancia a las opiniones vertidas de los actores sociales investigados, pensando en beneficiar a la comunidad y apoyar al proceso de la EIB que se lleva adelante también en otras comunidades indígenas.

5. METODOLOGÍA EMPLEADA

Para realizar esta investigación se utilizó la observación y descripción, que están enmarcados en la investigación cualitativa y el método etnográfico. De esta forma, obtuvimos datos reales del contexto de la comunidad indígena.

- Los datos que se obtuvieron del trabajo de campo fueron en base de la observación no participante, que permitió registrar las formas de participar de los padres de familia en la gestión de la escuela.
- Se registraron datos de fuentes primarias, planes de trabajo en los que se registran los contenidos de aprendizaje de primero y segundo grado y actividades de gestión de los docentes en coordinación con la Junta central de padres de familia.
- Se realizaron entrevistas individuales a padres de familia y docentes que laboran en la escuela bilingüe José Vasconcelos de la comunidad.
- Se aplicaron entrevistas a grupos focales de padres de familia, líderes indígenas incluyendo a los que no llegan a la escuela. Esto ha permitido ver aciertos y desaciertos que surgen de manera espontánea y crítica en la relación de los padres de familia con los docentes.

De acuerdo al trabajo de campo realizado en La Calera durante la primera etapa (enero) y durante la segunda etapa (junio) del 2000, se constató la factibilidad de

realizar este trabajo de investigación en el lugar señalado. El tipo de investigación se presta para poner énfasis en lo que se observa, escucha, registra. Esto da lugar a la descripción siguiendo una secuencia lógica y permite triangular entre lo “dicho y lo hecho” en el lugar de la investigación.

El trabajo de investigación propuesto se llevó a cabo en una comunidad y escuela específica que conozco, por haber ejercido labor docente por el tiempo de un año y por haber realizado el trabajo de campo en enero del 2000, esto me permitió tener una mirada interna y una mirada como investigador. Por otra parte, se facilitó la investigación por no requerir de muchos recursos económicos, ya que se contó con algunos elementos disponibles como por ejemplo, movilidad para el traslado a la comunidad y la predisposición de los padres de familia y líderes de la comunidad y maestros.

5.1 Diseño metodológico

La investigación descriptiva se hace efectiva a partir de la observación y la realización de las entrevistas individuales y grupales. Al respecto Dankhe (1986)² dice:

Los estudios descriptivos buscan especificar las propiedades importantes de personas, grupos, comunidades o cualquier otro fenómeno que sea sometido a análisis

Los estudios descriptivos permiten aclarar los pensamientos basándose en criterios de los actores investigados. Además, se mide de manera independiente los conceptos a los que se refieren (cf. Hernández 1998: 61). Para recoger información cualitativa en las dimensiones mencionadas, se utilizaron cuatro técnicas:

- Observación no participante
- Revisión de documentos
- Entrevistas individuales
- Entrevistas a grupos focales

El método de esta investigación de tipo descriptivo – cualitativo me permitió acercarme al objeto de estudio enmarcado dentro de lo que es la etnografía, utilizando como técnica la observación no participante que verifica los hechos que se suscitan en la comunidad respecto a la participación de los padres de familia y líderes indígenas en la organización curricular. Esto ha servido para tener una mirada de cerca y darme cuenta cómo sucede la participación de los padres de familia en el escenario real de la

² DANKHE, G. L. (1986) Investigación y Comunicación. Citado en Hernández, Roberto, et. al. 1998: 60

institución educativa. En el establecimiento educativo se registraron aspectos curriculares que se aplican en el primero y segundo grado.

Las entrevistas individuales sirvieron para verificar criterios, inquietudes y las formas de participación de los padres de familia en diferentes situaciones cotidianas del contexto educativo.

Las entrevistas a los grupos focales, en cambio, a más de conocer las ideas, me permitieron conocer el apoyo participativo de los dirigentes de padres de familia, líderes del Cabildo y de organizaciones locales en la gestión educativa para el mejoramiento de la escuela bilingüe en la comunidad. Además es importante relatar que los líderes de diferentes grupos sociales presentan una serie de demandas que pueden servir de puntal para emprender la planificación de la educación en la institución educativa, en base a las iniciativas de los dirigentes.

5.2 Descripción de la muestra

La comunidad La Calera tiene 850 habitantes. Según el censo realizado en 1995, esta cifra es una respuesta aproximada. La comunidad está representada por líderes del Cabildo, grupos de mujeres, asociaciones de artesanos, clubes deportivos y Junta de agua potable. La comunidad de La Calera está ubicada en un contexto rural pero no muy lejana a la ciudad de Cotacachi. Los habitantes son hablantes de la lengua quichua y castellano, siendo una parte pobladores mestizos (3%) y la gran mayoría de indígenas. Se tomó como universo de estudio a los padres de familia, docentes y líderes del Cabildo comunitario y de las organizaciones locales de la comunidad de La Calera.

En la selección de la muestra se tomó en cuenta a los padres de familia que tienen a sus hijos en la escuela bilingüe de la comunidad, específicamente en primero y segundo grado. El número de entrevistados fue el siguiente: once madres y cuatro padres de familia, cuatro grupos focales entre ellos, tres líderes del Cabildo, tres dirigentes del grupo de mujeres, tres dirigentes del Centro Cultural *Yachay Wasi* y dos dirigentes de la Junta de Padres de familia, dos docentes de la escuela y dos funcionarios de Dirección Provincial de la Educación Intercultural Bilingüe.

5. 3 Instrumentos

Los instrumentos que se utilizaron para recabar diferentes fuentes de información fueron: Ficha de observación, guía de entrevistas individuales para padres de familia, guía de entrevistas para grupos focales, guía de entrevistas para docentes y guía de entrevistas para los funcionarios de la EIB. Grabadora, registro de observación y cuaderno de campo.

5. 4 Recolección de datos

En la recolección de datos se utilizó diferentes fuentes de información, como la observación no participativa, revisión de documentos curriculares, entrevistas individuales a padres de familia, docentes de la escuela José Vasconcelos y autoridades de la EIB. Entrevistas a grupos focales, líderes de la Junta de Padres de familia, del Cabildo y de las organizaciones de locales.

a) Observación no participante

Para recoger información mediante la observación se tomó en cuenta algunos hechos que se suscitan diariamente en el contexto escolar, cuando los padres de familia y dirigentes acuden a la escuela para establecer algún tipo de conversación de interés educacional. Por ejemplo, las relaciones de los docentes con los padres y madres de familia para administrar la institución educativa. La observación no participante es una estrategia que permite tomar apuntes de todos los hechos que, se pueden mirar de acuerdo a un instrumento de observación y de acuerdo al objetivo que tenga dicha observación en el lugar de los hechos donde están presentes los actores sociales investigados, en nuestro caso, los padres de familia y docentes a la institución.

b) Revisión de registros escolares

Me pareció importante hacer una revisión de algunos documentos registrados en la dirección de la escuela, para recabar datos referentes al número de alumnos que han sido parte del establecimiento educativo. De ese modo, pude hacer un relacionamiento del número de alumnos y docentes desde antes de la década de los '90 y después de la vigencia de la EIB en la comunidad, a fin de tener una mirada en el avance en la cobertura de la educación en la comunidad. Con el fin de conocer de cerca la funcionalidad de la EIB en la escuela de la comunidad, se revisaron adicionalmente los siguientes documentos curriculares: Planes y programas de EIB, cuadernos de planificación de la unidad didáctica y horarios de clases de los alumnos de primero y segundo grado de la escuela bilingüe.

c) Entrevistas

Para la realización de las entrevistas, se tomó en cuenta las posibilidades de diálogo, sea en lengua castellana o en lengua quichua, porque la mayor parte de los comuneros maneja la lengua castellana y pocas madres de familia son monolingües en quichua. Otro factor importante para selección de los entrevistados fue el liderazgo frente a la comunidad y la escuela, el nivel de instrucción y actividad principal que cumple dentro y fuera de la comunidad. Las entrevistas individuales a los padres de familia se realizaron mediante constantes visitas en los hogares, de acuerdo a la

disposición de su tiempo. Primeramente, se acordó la fecha y la hora para hacer las entrevistas. En el caso de las madres, era posible conversar en sus mismos hogares, pero en el caso de los padres era necesario ir a buscarles en los lugares de trabajo por las tardes o en las noches, y a veces los sábados y domingos, a las horas que ellos disponían el tiempo para poder conversar. Se notó más la colaboración de las madres de familia debido a que acudían a la escuela para cumplir con las tareas encomendadas por parte de los profesores.

En el ámbito informal, se logró conversar con los padres y madres de familia, docentes de la escuela José Vasconcelos, algunos líderes del Cabildo comunitario y de organizaciones de la localidad, lo que ha permitido obtener algunas ideas adicionales de criterios y actitudes sobre la educación bilingüe en la comunidad de La Calera.

d) Grupos focales

Para tener un diálogo formal o un compromiso más serio con los grupos focales, se hicieron las invitaciones a reuniones mediante convocatorias dirigidas a los dirigentes principales de cada organización, para que se encargaran de convocar a sus representados. De esta manera, los líderes comunitarios se sentían tomados en cuenta y tenían mayor predisposición para colaborar, como fue el caso de la directiva del Cabildo comunitario, la junta central de padres, el grupo de mujeres *Sisa Pakari*, y el Centro Cultural *Yachay Wasi*.

Las horas destinadas para la entrevista / diálogo con los dirigentes se realizaron de acuerdo al tiempo concedido por los dirigentes, lo que significaba utilizar su tiempo después de las jornadas de trabajo. Hubo dos casos que los grupos focales que fueron convocados por líderes de las demás organizaciones de la comunidad no se reunieron, debido a diferentes situaciones ajenas a la voluntad de los dirigentes.

e) Transcripciones

Una vez realizadas las entrevistas individuales a los padres de familia, a los grupos focales, docentes y otros, procedí a transcribir las grabaciones de los casetes directamente en la computadora, según el avance de cada grabación para evitar la acumulación de entrevistas y para ahorrar tiempo. De estas entrevistas salieron los primeros datos en bruto que son los primeros resultados de las investigaciones del campo.

f) Categorizaciones

Para la ubicación de las categorías se realizó una lectura previa de las transcripciones hechas, se señalaron las partes principales para luego ir determinando las categorías

pequeñas. Una segunda lectura fue necesaria para determinar categorías grandes que engloben a las subcategorías y para poner señales. Por ejemplo, para (a) la categoría participación, para (b) la categoría gestión educativa, etc. Esto me permitió obtener un esquema tentativo para luego ir afinando los temas y subtemas de acuerdo al avance de la tesis.

Para dar mayor agilidad al proceso de la categorización, seleccioné las entrevistas en archivos separados de acuerdo al entrevistado, para luego ir seleccionando por categorías, y a la vez, poniendo códigos a cada uno de los entrevistados, los mismos que fueron guardados en archivos separados para facilitar el trabajo en el momento de la descripción.

g) Descripción

Para describir los datos encontrados, me pareció pertinente juntar por bloques las categorías, para ir dando un comentario de acuerdo a cada uno de los criterios y opiniones de los actores entrevistados. Cada testimonio o citas fueron marcados en bloques y, al mismo tiempo, recibieron códigos de acuerdo a: los padres de familia, líderes comunitarios, docentes y funcionarios de la EIB.

A la entrevista considerada pertinente, se asignó un comentario relacionado con los hechos reales y observados. Se incorporaron todos aquellos elementos comentados informalmente en el contexto cotidiano. La descripción permite idear libremente de acuerdo las percepciones del investigador, relacionando con aquello que se dice en las entrevistas y de lo que se hace en el contexto real de la escuela bilingüe en la comunidad La Calera.

g) Análisis de datos

Para el análisis de datos, se utilizaron las descripciones recogidas en la investigación en base a un esquema previamente elaborado, para luego triangular los datos entre el marco teórico y otras teorías encontradas sobre el tema de trabajo, y buscar el enriquecimiento del análisis teórico del trabajo investigativo.

h) Limitaciones

En el transcurso del trabajo de campo se presentaron algunas dificultades, que no permitieron ver con mayor amplitud algunas formas de participar en la organización curricular por los padres de familia. Por ejemplo, las observaciones que estaban previstas para el trabajo de campo no se cumplieron en su totalidad debido al paro del magisterio ecuatoriano en el mes de mayo y junio del 2000, los establecimientos educativos se encontraban cerrados, lo que no permitía emprender el trabajo previsto.

La alternativa fue realizar las entrevistas yendo de casa en casa por no haber la afluencia de los padres de familia, docentes y niños a la escuela de la localidad.

La falta de predisposición por parte de la directora de la escuela bilingüe en conceder tiempo y libertad para realizar la investigación dentro y fuera de la escuela, dificultó una parte de la observación no participante. Esto se presentó debido a la finalización de mi comisión de servicios que fue un permiso temporal concedido por la DIPEIB-I para realizar estudios fuera del País. Por tal motivo, me llegó una orden de la Dirección Provincial de Imbabura para ser reintegrado a la escuela a cumplir las funciones de docente en esa misma escuela donde se ejecutó la investigación. Mi tiempo como investigador se redujo, tanto para la realización de entrevistas como para observar de cerca los hechos suscitados dentro y fuera de la escuela.

i) Consideraciones éticas

Para ingresar a una comunidad indígena y a cualquier otro contexto social, con más razón cuando se pretende realizar un trabajo investigativo relacionado con los pueblos indígenas, hay que tomar en cuenta las siguientes consideraciones:

- Cansancio de la gente, contratiempos, interrupciones y retención de datos que puedan ser verídicos en el momento de la entrevista, siendo importante buscar una forma de entrada para llegar a la comunidad.
- Solicitar autorización a los líderes del Cabildo comunal para ingresar a la comunidad y la colaboración en las entrevistas al director del establecimiento educativo.
- Formular cuestionarios cortos con preguntas claras y entendibles para que haya resultados concretos y confiables.
- Hacer las preguntas utilizando la lengua del investigado para lograr mejor entendimiento entre el entrevistado y el entrevistador.
- Pedir comedidamente al entrevistado la concesión del tiempo, de acuerdo a sus posibilidades para evitar contratiempos en el trabajo o en otras actividades diarias del entrevistado.
- Inspirar confianza para que el entrevistado se muestre activo al hablar libremente en los momentos de realizar la investigación.
- No interrumpir cuando el investigado se encuentra hablando.

Las consideraciones mencionadas, en muchos casos, han pasado desapercibidas por otros investigadores que han ingresado a comunidades indígenas, sin tomar en cuenta

algunos valores culturales como: el respeto al Cabildo comunal, y a otras autoridades indígenas de la comunidad.

Por esta situación algunos investigadores en las comunidades indígenas de Cotacachi, no han sido autorizados para emprender un trabajo de investigación.

CAPITULO III: Fundamentación teórica

Los conceptos presentados a continuación tratan de la participación de la comunidad desde diferentes enfoques. La gestión educativa es vista como la planificación de objetivos que trazan los directores de las escuelas como administradores de la educación y, la gestión escolar de mantenimiento de la escuela bilingüe como institución que pertenece al Estado, siendo una gestión escolar pública. En la gestión debe considerarse un aspecto cultural que representa parte de los valores culturales que expresa reciprocidad en la comunidad indígena. Se llama *makipuray* y se realiza a través del *minkay* (encargos o petición de ayuda a los amigos y familiares para realizar un trabajo).

1. PARTICIPACIÓN

Existen diferentes enfoques sobre la participación. Por una parte, Arango (1990: 7) la ha considerado “como un proceso mediante el cual los padres se organizan para identificar sus propias necesidades con relación a la educación de sus hijos y colaborar en el diseño, implementación y evaluación de los programas”, clave para el desarrollo social o como una estrategia para fortalecer el vínculo entre familias, comunidades y escuelas.

En otra parte, la participación ha sido signo de movilización de los padres y la comunidad para asegurar su colaboración a los objetivos planificados en la escuela o una organización, como estrategia para demandar las necesidades a las instituciones estatales (cf. Arango 1990).

Hay otras iniciativas de los padres de familia y la comunidad que los mueve a participar para buscar su propio desarrollo en su comunidad. Entre estas iniciativas se encuentran diferentes formas de obligaciones dentro de la vida familiar que los mueve a integrarse en la comunidad. Por ejemplo, en los trabajos agrícolas, como la siembra y la cosecha.

La participación puede también entenderse como un proceso mediante el cual los actores se organizan para identificar sus necesidades y buscar la solución para las mismas. Según Arango, “El objetivo principal de esta forma de participación es crear las condiciones para que los grupos ganen fuerza psicológica para resolver sus problemas. ‘La unión hace la fuerza’, es el lema que mueve a mucha gente a organizarse” (op. cit: 7).

En este sentido, la participación es un proceso, en el cual los grupos desarrollan iniciativas para realizar acciones estimuladas por sus propias ideas y decisiones, y sobre las cuales tienen control. Desde esta perspectiva, la participación es un proceso tanto mental como físico (Arango 1990: 10).

La participación con ideas es otro punto de vista que se manifiesta cuando los líderes de la comunidad exponen sus criterios, a favor o en contra, del funcionamiento del sistema educativo en la escuela bilingüe. En todo caso, manifiestan su propio pensamiento que también implica una forma de participar demostrando la actuación. Aunque las dos formas de participación se encuentran relacionadas entre sí.

El concepto de participación es entendido como la adquisición de poder, donde los padres de familia y la comunidad pasan a ser agentes emprendedores de sus ideales y estos llegan a ser efectivamente autogestionados y administrados por ellos mismos. Esta forma de participación se caracteriza “por la creación o ampliación de los espacios psicológicos y políticos en los cuales los grupos funcionan y emprenden acciones” (Arango 1990: 12).

La participación de la comunidad en varios casos surge de las iniciativas de actores externos, quienes aparecen como ejecutores de grandes proyectos que se desarrollan en la comunidad, pero donde hay participación no cabe duda que hay organización.

Aunque en el contexto educativo las realidades son diferentes, la mencionada autora asegura que existen formas de participación que son promovidas por agentes externos:

Esta forma de participación está presente cuando se involucra a la familia o a la comunidad en actividades orientadas a mejorar las facilidades físicas, o a colaborar en la preparación de alimentos y en la limpieza y mantenimiento de los centros (...) Igual que todos los proyectos participativos, las reuniones de grupo son un elemento básico. Sin embargo, [en] esta forma de participación, los grupos están manejados principalmente por agentes externos y no por la comunidad (Arango 1990: 6 - 7).

Se tiene que hacer una comparación con la realidad investigada, para ver si los comuneros manejan su proyecto participativo que les genere fuerza para mantenerse unidos pensando en el futuro de su comunidad.

Durston (1999: 80) manifiesta que una condición inicial para lograr la participación consciente de la comunidad es: “capacitar doblemente a los padres de familia y otros adultos (jóvenes), para apoyar la propuesta pedagógica, en la casa y en la escuela; para participar en el debate sobre aspectos generales y básicos de su aplicación dentro y fuera de la escuela”.

Esta condición de capacitar a la comunidad, que es consideración de Durston coincide con la propuesta que hace Arango (1990: 21), para comenzar un largo camino para aprender a crecer con las propias iniciativas:

Los padres y los niños se sorprenderán constantemente que las cosas estén funcionando bien, aún cuando todos los recursos, energía, y las mejores intenciones hayan sido puestas al servicio del proyecto. Estas condiciones son el elemento fundamental de un proceso de capacitación.

Este proceso de participación compromete a los padres de familia y comunidad con el concepto que en las últimas décadas aparece con bastante auge, la autonomía, la toma de decisiones en la búsqueda del mejoramiento de las comunidades indígenas. Por su parte Morillo (1996: 21) pone énfasis en la importancia de la autonomía en la comunidad en la toma de decisiones como una herramienta indispensable para promover la organización de la comunidad:

Sin la autonomía no es posible levantar el proyecto del centro educativo, por lo tanto no es posible tomar decisiones en aspectos tan importantes como en currículo, personal, la organización y servicios complementarios. La autonomía garantiza una educación que responda a las necesidades concretas de la realidad.

La autonomía para las comunidades significa tener suficiente libertad para transmitir sus ideas y sus valores, y que éstos sean respetados. Por ejemplo, en la educación bilingüe los padres de familia eligen los contenidos de aprendizaje para sus hijos. En la toma de decisiones, los padres de familia tienen absoluto derecho de elegir a los docentes de acuerdo a la vocación profesional y capacitación en los principios y objetivos de la EIB.

En la última década (1990) también han surgido nuevas concepciones de participación en la que los actores sociales buscan adquirir poder mediante la reivindicación del derecho a la toma de decisiones con autonomía y así buscar autodeterminación, lo que implica que es el pueblo indígena el que tiene que hablar por y para sí mismo y hacia los demás. Esto quiere decir que las voces y los criterios de una sociedad determinada tengan cabida en los espacios políticos sin que sean otros los que hablen en lugar del pueblo indígena. Respecto a la participación en la búsqueda del poder (Gento 1994: 10) dice:

La participación completa sólo se da cuando las decisiones se toman por las propias personas que han de ponerlas en acción. Descendiendo al terreno de lo práctico, entendemos por tanto la participación como la intervención de individuos o grupos de personas en la discusión y toma de decisiones que afectan para la consecución de objetivos comunes, compartiendo para ello métodos de trabajo específico.

De este modo, las comunidades indígenas no han ampliado el espacio de participación a los contextos educativos y políticos. Los representantes de las comunidades no tienen una relación directa y fluida con los docentes, de manera que los puedan orientar y apoyar presentando propuestas sobre las necesidades básicas de educación. Así, la participación comunitaria de los padres de familia en el contexto escolar se expresa en diferentes formas que son:

- participación física
- participación económica
- participación con ideas
- participación en la gestión mediante trámites.

De acuerdo a los principios que constan en el Modelo de Educación Intercultural Bilingüe (1992), los docentes y padres de familia deben establecer vínculos de relacionamiento entre la escuela y la comunidad, utilizando el diálogo permanente para la consecución de una educación basada en los criterios y necesidades de la comunidad. Establecer el diálogo entre las profesoras de la escuela y la comunidad fortalece a instaurar perspectivas de mejorar la participación comunitaria en diferentes campos. Para reforzar lo dicho por el MOSEIB acojo otros criterios importantes que a continuación presento:

La relación entre la participación comunitaria en la gestión de la escuela rural y la eficiencia y la eficacia en el logro de la equidad educativa no es inmediatamente evidente. Sin embargo, se sabe que los programas destinados a mejorar el bienestar de la población rural pobre sólo son efectivos cuando los beneficiarios participan en la toma de decisiones (Durstun 1999: 63).

Para Durston, la participación comunitaria y los conceptos de eficiencia y eficacia tienen un proceso que se consigue a través del tiempo cuando los padres de familia se encuentran comprometidos en sacar adelante la educación de su comunidad. Para esto, es importante tomar decisiones desde la comunidad para la escuela, porque la comunidad es la que presenta sus demandas de acuerdo a las necesidades.

La eficiencia de la educación, desde mi punto de vista, es mejorar la acción de los recursos humanos para tener resultados de calidad. Cuando el director de una escuela se empeña en orientar y exigir preparación constante de los maestros para que las clases no sean improvisadas, está buscando tener resultados mejores en la educación de los alumnos.

Otro enfoque de eficiencia desde la mirada de Quishpe (1998: 34) es:

La relación óptima entre los elementos utilizados y el producto logrado, con prescindencia de los costos, y, eficiente es la persona que realiza una acción debidamente a aquello a que está destinado- La eficiencia resulta, el emplear menos tiempo, optimizar recursos y tener los mejores resultados. Con menos recursos tener resultados de calidad.

Muchos factores importantes pasan por el concepto de eficiencia cuando ésta se dirige a la consecución de la calidad educativa, por ejemplo, la selección de los recursos humanos óptimos para el establecimiento educativo. Estos recursos tienen que lograrse en base a la toma de decisiones de todos los actores, padres de familia, líderes y comunidad tienen triple rol de funcionamiento. Para lograr la eficiencia de la

educación es importante tomar en cuenta tres aspectos importantes que son: “participación, democracia y libertad” (Ibíd.). Cada concepto marca las pautas que permiten generar calidad educativa como un resultado de la eficiencia de trabajos en equipo:

Una institución³ sobrevive y es uniforme su desarrollo cuando de manera continua y creativa ajusta hacia la calidad, mejor servicio y su capacidad competitiva para atender los requerimientos de los beneficiarios y clientes (alumnos y padres de familia) (Quishpe 1998: 34).

Este mejoramiento de la educación que Quishpe defiende se basa en la ampliación de la cobertura de la educación para los contextos rurales y tiene relación con los reclamos de los padres de familia al exigir a la DIPEIB-I mayor número de docentes capacitados. Pienso que la exigencia de los padres de familia para la escuela de la comunidad garantiza mayor participación comunitaria y, por lo tanto, mejora la calidad educativa de los alumnos.

Otro aspecto importante que toma en cuenta Durston (1999: 63 - 64) para apuntar al logro eficiente y eficaz en el mejoramiento del aprendizaje de los niños indígenas es el siguiente:

[El mejoramiento de la] comunicación intercultural y (sobre todo) la realización de contratos en el sistema ampliado de la escuela-comunidad. Concretamente, las evidencias indican que la participación de los padres mejora el costo-impacto de los proyectos de reforma educacional, para lograr mayor calidad y equidad de tres maneras diferentes. En primer lugar, si se supera la incomunicación intercultural, se mejora la eficiencia pedagógica. Segundo, si la comunidad participa en la contratación, mejora el “accountability”⁴ de la escuela y de los profesores. Finalmente si se logra un sentido de comunidad y de equipo con una meta común, hay una sinergia en el sistema ampliado de la escuela que también contribuye a mejorar los resultados de la gestión.

En los contextos escolares del área rural y urbano-marginal es notoria la falta de comunicación entre docentes y padres de familia generándose conflictos dentro de una misma institución, en el ámbito pedagógico entre director y profesores, también entre profesores y supervisor de la EIB. Estos actores establecen canales de relacionamiento para mejorar la institución educativa cuando en la escuela suceden casos como:

³ Institución: está referida a la escuela que es el establecimiento educativo al servicio de la comunidad. Esta institución necesita del apoyo de los padres de familia y otros actores sociales para tener sólida su subsistencia.

⁴ Accountability: significa responsabilidad y también contabilidad.

Entre el director y profesores se establece un pacto tácito o “perverso” de no control. Los profesores se refugian en el trabajo de aula sin inmiscuirse en la actividad directiva, para que, a su vez, los directores dirijan la institución evitando el control de los docentes (...) este modo de actuar produce una sensación de autonomía en el profesorado cuando, en realidad, se le está hurtando la participación en los asuntos generales del centro, mientras que al director se le está “impidiendo” colaborar en la mejora institucional, que pasa por el conocimiento de cómo trabaja en currículo del centro (Bardisa 1997: 32).

De acuerdo a lo dicho por la autora, puedo relacionar con los casos encontrados en el contexto de la escuela bilingüe. Por ejemplo, es visible que, los docentes y padres de familia se encuentran participando de acuerdo a las iniciativas de los docentes, no se ha notado iniciativas propias de participación de los padres de familia en el aspecto educativo. Sería importante ver si los docentes de la escuela bilingüe mantienen la comunicación permanente con fines comunes para mejorar el proceso de enseñanza aprendizaje, o se dan casos en que, no se establece la comunicación entre ellos para verificar el avance de temas aprendizaje. Como manifiesta Durston en sus investigaciones realizadas en escuelas de El Salvador en el programa EDUCO:

Los maestros pensaban que los padres tenían que acudir sólo para cuando se les llamara a aportar con cuotas como responsabilidades básicas. Las madres y los padres pensaban que podían entenderse de otras tareas, con la idea de que la escuela es toda la comunidad. (...). En cada comunidad se realiza una asamblea comunitaria para constituir una Asociación Comunal para la Educación (ACE) (Durston 1999: 80).

Estas formas de participación se observan en contextos educativos de las comunidades indígenas de Cotacachi, pero actualmente están surgiendo iniciativas de participación de los propios dirigentes de las comunidades, por lo que se hace importante abordar experiencias de diferentes países de Latino América para llevar a la práctica en las comunidades indígenas donde se encuentra vigente la educación bilingüe para buscar el mejoramiento del tipo de participación comunitaria que apunte al desarrollo educativo de la comunidad, sin descartar la participación de la vida cotidiana de las comunidades.

Es necesario que los individuos se encuentren comprometidos para participar en la revalorización y mantenimiento cultural. Al respecto Gento (1994: 25) manifiesta algunos puntos de vista que son: “...el respeto, la tolerancia, el pluralismo ideológico y la libre expresión de ideas. (...) Una buena participación implica el establecimiento de estructuras de comunicación que permitan la intervención responsable de los miembros de un colectivo determinado”. El trabajo participativo con el compromiso de los padres de familia y otros actores permite obtener resultados positivos, teniendo en cuenta el criterio de cada participante en la búsqueda de objetivos comunes, por eso hay que solicitar a los docentes del establecimiento que asistan a las reuniones

comunales. De esta manera se encamina a la comunidad para que tengan derecho a tener autonomía a participar acogiéndose a tomar sus propias decisiones.

Paralelo a estas características participativas, Arteta y Martínez (1978: 24) hacen referencia a los avances y dificultades con la participación social en la Reforma Educativa, tomando en cuenta para el análisis tres aspectos principales:

- Ausencia de experiencias participatorias en el país.
- Falta de una adecuada política de promoción para la participación en la comunidad.
- Mantenimiento de criterios escolarizados en la educación y soporte fundamentalmente burocrático de la misma.

La falta participación comunitaria en el proceso educativo se distingue en los contextos sociales de escasos ingresos económicos. Lo que parece ser influyente para que no haya un compromiso en la educación de sus hijos y no se origine en la comunidad una participación consciente y activa que permita estar interesados en la escuela bilingüe. Esto hace notar que promover la participación comunitaria para los docentes y dirigentes del Cabildo comunitario “es una tarea cuya responsabilidad no se restringe exclusivamente en el campo educativo” (Ibid: 25). Sino que también se centra en otros ámbitos, por ejemplo, en lo económico, al solicitar cuotas mensuales, y en lo físico, cuando los padres de familia son llamados por los profesores para realizar trabajos de limpieza de los alrededores de la escuela. Se desea que la participación encamine el desarrollo comunitario viendo la incidencia participativa tanto en la educación como en el desarrollo socio económico de las comunidades indígenas.

La búsqueda de estas posibilidades de participación estaría en definir acciones que nacen de las necesidades propias de los actores sociales, para luego actuar en la búsqueda de logros conjuntos, por ejemplo, tener una escuela propia en la comunidad que escuche las sugerencias de los padres de familia y genere perspectivas que favorezcan a la institución comunitaria. Sobre este tipo de participación, Arteta & Martínez, (1978: 24) ponen énfasis en lo siguiente:

La participación consciente de las grandes mayorías en cualquier actividad no es ni será resultado de una disposición normativa; sino, será producto de un proceso de maduración a través del cual la comunidad tome clara conciencia de su problemática global y de su responsabilidad en la tarea transformadora de la sociedad.

Según los criterios de los autores, normar la participación no es suficiente, sino que nace de las iniciativas de la comunidad a través de un proceso de toma de conciencia de los comunarios de los problemas que tienen en la comunidad.

2. GESTIÓN EDUCATIVA

Para conocer el ámbito teórico de la gestión educativa, me parece importante hacer conocer diferentes puntos de vista. Algunos teóricos enfocan este concepto como manejo de recursos humanos, otros como manejo de recursos financieros. Desde otras representaciones son las políticas educativas que deciden los Ministerios de Educación. Los autores Chiroque (1997) y Sánchez (1997) distinguen dos miradas de la gestión educativa, una mirada de gestión llevada desde los Ministerios de Educación y una segunda mirada desde lo local de base o sea desde la escuela en la comunidad mirando el futuro de la educación, en las que se vierten diferentes posiciones sobre la marcha del sistema educativo. Por ejemplo, “Denominamos gestión educativa a la acción sistemática de conducción de un centro educativo” (Chiroque 1997: 53). De esto se puede deducir que a). La gestión educativa vista por el autor hace mención a una cuestión metódica en la conducción de un establecimiento educativo, la misma que sigue pasos en forma consecuyente para llevar a cabo una actividad, b). Desde otro punto de vista, la gestión educativa es considerada como:

Creación de las condiciones para que el futuro educativo que queremos lograr se concrete. Esto significa: que se tiene que tener un proyecto que se quiere lograr; que se selecciona a las personas que se considera capaces para realizarlo (directivos, docentes y administrativos); que se programan y ejecutan acciones para irlo concretando y que se solucionan los problemas que lo obstaculizan; que se modifican organizaciones inadecuadas y se cambian normas, procesos, procedimientos y disposiciones obsoletos que se identificaron así al ser supervisados y cotejados [cotejarlos] con la realidad y con el proyecto que se quiere construir; finalmente, que se generan recursos y se administra para contar [con] las personas que se requieren y realizar las acciones que se necesitan (Sánchez 1997:17).

Lo dicho por los autores mencionados tiene relevancia en la consecución de una finalidad de los directivos para beneficiar a la educación de la comunidad. Estas finalidades tienen que ser programadas de acuerdo a las necesidades de la escuela tomando en cuenta la planificación, ejecución y evaluación de las actividades que se emprenden. Para lograr objetivos claros, es necesaria la participación de los recursos humanos que tengan afinidad con el trabajo que debe realizar.

El mismo autor presenta un panorama amplio de los enfoques considerados para la gestión educativa, desde su punto de vista señala:

Hay también quienes identifican gestión con administración, hasta considerarlas sinónimos. Y también hay quienes salen al paso de este enfoque precisando que la administración está en la línea de operación de sistemas ya establecidos, mientras que la gestión se encuentra en la creación hacia el futuro (ibid.).

Como podemos observar, ambos autores concuerdan en la creación de condiciones para el futuro de un centro educativo, el mismo que debe estar sistemáticamente

conducido el director, quien debe tener a su lado personas capaces emprender proyectos que quieran lograr en el futuro.

Por otra parte, Palladino considera importante en la gestión educativa a la actuación de los actores que son encargados de llevar adelante una institución educativa. Por ejemplo, los directores de las escuelas son administradores de la educación de sus alumnos, cuya responsabilidad está en establecer contactos con los docentes que se encuentran bajo su mando y coordinar con la comunidad para ver las necesidades de la escuela. Estas necesidades pueden ser pedagógicas y materiales. Desde el punto de vista de (Palladino 1998: 35), la gestión:

...es el conjunto de actuaciones integradas para el logro de objetivos a largo, mediano y corto plazo. La gestión es la acción principal de la administración, es el eslabón intermedio entre la planificación y los objetivos que se pretenden alcanzar. Radica en proveer y activar la consecución de un mandato o cargo (...) la gestión comporta entre otras las siguientes acciones: administrativas, gerenciales, de política de personal, económicas, de planificación, programación orientación y evaluación, etc.

En lo dicho por Palladino, sobre la gestión educativa, pienso que es importante resaltar la administración de las instituciones educativas desde los Ministerios de Educación y desde las escuelas bilingües, quienes para emprender las actividades educativas, planifican por medio de objetivos vistos a mediano y largo plazo. Para tener buenos éxitos de los objetivos planificados es importante que el encargado de la administración esté acompañado de recursos humanos que le apoye en el mejoramiento educacional.

De acuerdo a las definiciones dadas en diferentes teorías, la gestión educativa guarda relación con la fijación de objetivos alcanzables para el futuro siguiendo un proceso de ejecución y evaluación de las actividades, mediante la administración de los recursos humanos responsables de un encargo administrativo en el campo de la educación.

La concepción de la gestión educativa para Morillo (1996: 20) es vista como:

La conducción de la comunidad educativa al logro de sus finalidades, es decir precisamente el proyecto educativo el que articula y orienta a la gestión. Por eso, gestión y proyecto son indisolubles.

De acuerdo al autor, tenemos el relacionamiento de la gestión y proyectos. Desde su perspectiva, la gestión educativa que permite hacer realidad el proyecto. El proyecto educativo permite la recuperación de las intenciones del conglomerado humano. Aquí se plasman los fines, objetivos, perfiles educativos que expresan aprendizajes orientados a cubrir las necesidades de la sociedad. Una de las cuestiones claves que Morillo pone a consideración es el “ejercicio de la capacidad de tomar decisiones sobre las políticas educativas” (op. cit 20). Estas decisiones planteadas se refieren a:

- El diseño y desarrollo del proyecto educativo.
- La construcción del currículo.
- La selección, evaluación y capacitación del personal docente y administrativo.
- La opción de determinado diseño e implementación de la infraestructura y materiales educativos.
- La definición del modelo y formas de organización del trabajo educativo.
- Las fuentes de financiamiento que aseguren el funcionamiento del centro educativo.
- La organización de servicios básicos y complementarios que atiendan las necesidades del educando.

Esta propuesta de tomar decisiones en las políticas educativas que plantea Morillo en su teoría, aun no existe en las escuelas bilingües, porque no se está promoviendo la participación de la comunidad educativa en la planificación de las políticas educativas. Pero sí se planifica desde los Ministerios de Educación: la construcción del currículo y la capacitación y selección del personal docente es de acuerdo al sistema educativo que se establece a nivel nacional.

La toma de decisiones en la construcción del proyecto educativo que beneficie a la gestión educativa se basa en la autonomía, un requisito para emprender cualquier aspecto importante como el currículo de un establecimiento educativo.

Otro autor que trata temas referentes al aspecto de la gestión de los sistemas educativos es Namó de Mello (1994: 3), quien examina una característica de la gestión centralista, en su opinión dice:

En los últimos años, ha crecido en los países el convencimiento de que es necesario una reforma del Estado para afrontar los problemas pendientes y los nuevos desafíos en el campo de la Educación, lo que pasa por una descentralización y mejoramiento sustancial de la gestión de la administración del Estado (...) Los sistemas educativos de la región se han caracterizado por ser una gestión muy centralista, se podría decir que es más fuerte que otros sectores de la sociedad. Los currículos, los nombramientos de directivos y docentes de las escuelas, los equipamientos, se han decidido generalmente en los ministerios de educación.

En las últimas décadas, muchos autores critican la falta de reformas del Estado para enfrentar los problemas en el campo de la educación. Namó de Mello plantea el tema de la descentralización y perfección del funcionamiento del Estado, que ha venido siendo el administrador directo al nombrar a los directivos y docentes. Así mismo, los equipamientos y el currículo son decididos desde los ministerios. Habría que ver cómo está planteada la descentralización desde el Estado. No es el deslindarse de la responsabilidad frente a la educación, sino asignar presupuesto propio destinado a la educación, respetar los criterios de los actores sociales, dando cabida a crear sus propios currículos.

Para conseguir aplicación de las teorías de la gestión, me parece importante tomar en cuenta la comunicación como una herramienta principal para demandar la comprensión en base al diálogo. Al respecto, “La comunicación es clave en cualquier aspecto relacionado con la organización de una institución, ya se trate de planificación, control, solución de problemas, toma de decisiones, motivación” (Gento 1994: 26).

Se considera a la comunicación como una herramienta principal para emprender la solución de problemas que se suscitan en una organización institucional, dependiendo de un clima institucional que influye en la mentalidad y la conducta de los miembros.

Sobre este aspecto de la comunicación entre actores principales de la educación es fundamental mencionar la siguiente cita de un autor que dice:

La acción simultánea del contexto, la organización y gestión y la práctica de los integrantes del centro educativo generan un escenario que, a su vez, es una fuerza importantísima que afecta a la vida institucional. A ese [a] fuerza, a ese ambiente peculiar de cada centro educativo denominamos clima, el cual influye en la mentalidad y la conducta de todos los miembros. Un determinado clima afecta positiva o negativamente al vivir cotidiano, ya que puede encausar y potenciar el caudal de energías de alumnos, docentes, trabajadores, padres y ex-alumnos para hacer realidad las metas propuestas (Chiroque 1997: 53).

La perspectiva del autor hace referencia al clima o al ambiente social que hay alrededor de una institución educativa o de cualquier otra organización, cuando se refiere al mantenimiento del diálogo entre las personas. Esto es influyente en el mantenimiento de la conducta de los participantes que planifican la vida de una institución. La comunicación dentro de una escuela es considerada indispensable para mantener el equilibrio en la organización institucional y potenciar el caudal de energías de los alumnos y de los profesores para hacer realidad sus propuestas.

3. GESTIÓN ESCOLAR

La escuela José Vasconcelos es una institución educativa que pertenece al Estado, por lo tanto, la gestión escolar está vista desde el ámbito local enmarcado en la institución educativa pública. Para tener una visión más amplia de la gestión escolar presento un enfoque desde la mirada de Rodríguez (1998: 52) que dice: “Gestión escolar es el conjunto de decisiones institucionales sobre la marcha pedagógica administrativa y financiera de una institución”. Rodríguez distingue algunos modelos de gestión escolar:

a) La gestión estatal es un modelo de gestión en el que las decisiones institucionales dependen del aparato del Estado. b) Gestión privada es un modelo de gestión en el que las decisiones institucionales dependen de un promotor (individual o colectivo, laico o clerical, civil o militar). Con prescindencia de los miembros de la comunidad educativa (...). c) Gestión pública es el modelo de gestión en el que las decisiones institucionales dependen de la comunidad educativa (ibid).

La gestión escolar se encuentra inserta en la gestión pública por estar relacionada en la toma de decisiones de la comunidad educativa, las mismas que vienen atravesando dificultades por las modificaciones del papel del Estado Nacional en la planificación del desarrollo del proceso educativo. Entre estas dificultades encontramos: el nuevo rol de la sociedad civil en la toma de decisiones y la participación, la crisis de contenido de las enseñanzas expresados en la negación de la existencia de una sola racionalidad. El mismo autor señala que “la gestión escolar estatal, luego del debilitamiento de su aparato administrativo como consecuencia de las reformas neoliberales, ha empeorado, no ha mejorado la situación de las escuelas estatales” (ibid.). Esto se puede mirar en las escuelas ubicadas en las áreas rurales, ya que presentan múltiples dificultades como: carencia de infraestructura, profesores no capacitados y programas educativos descontextualizados, son las características más comunes que no permiten el desarrollo de la educación de los niños indígenas.

La visión de la gestión escolar pública, para el mismo autor, significa dejar a un lado los intereses personales para poner atención en los intereses de la colectividad mediante la colaboración de todos, viendo las fortalezas y debilidades de la institución educativa, haciendo propuestas de soluciones para mejorar el servicio público: La gestión pública no significa exonerar al Estado de sus obligaciones económicas. “Sólo significa que el aporte económico no debe condicionar la renuncia de la comunidad educativa a su papel de ACTOR en el proceso educativo escolar” (Rodríguez 1998: 53). Pienso que el desarrollo de la educación está en asumir el papel del Estado, dotando de presupuesto para la educación rural y brindando el derecho a la comunidad educativa a participar con sus demandas de acuerdo a las necesidades educativas. Significa también hacer análisis permanente de las debilidades del establecimiento educativo para luego hacer propuestas de mejoramiento para brindar mejor servicio de educación al pueblo.

Desde mi punto de vista, tomar en cuenta a la comunidad educativa para llevar adelante la gestión escolar implica implementar la gerencia de la calidad educativa. Al respecto, Cristóbal Quishpe define el término de la gerencia de la Calidad Total de la Educación de la siguiente manera:

La gerencia de la Calidad Total de la Educación es una estrategia administrativa que persigue la integración de todos los involucrados de la Comunidad Educativa para alcanzar el control de todos los procesos: formación, administración, y desarrollo o sea en lo formativo, administrativo y operativo (Quishpe 1998: 37).

La gerencia de la Calidad Total de la Educación para el autor es entendida como el esfuerzo por mejorar la educación con la integración de la comunidad educativa. Además, ampliar la cobertura significativa del término escuela en base al compromiso

de los actores sociales de la educación. La escuela está basada en la gerencia para desarrollar una educación de calidad: “Una institución educativa sobrevive y es uniforme su desarrollo cuando de manera continua y creativa, ajusta hacia la calidad, mejor servicio y su capacidad competitiva para atender los requerimientos de los beneficiarios y clientes (alumnos y padres de familia)” (op. cit: 34).

La gerencia educativa tiene que ver con la ampliación de la cobertura educativa y con el manejo del funcionamiento de los recursos humanos existentes en una institución educativa, posee estrecha relación con los conceptos de: “efectividad, eficiencia, eficacia, productividad y pertinencia, competencia y que, según éstos podemos evaluar” (op. cit: 35). Aunque para algunos autores la gerencia es utilizada en las organizaciones comerciales por estar vinculada al manejo económico.

Palladino (1998: 47) hace referencia a la gestión como un proceso para la consecución de la calidad educativa, donde se fijan objetivos hasta conseguir una planificación ideal de una institución educativa. Sobre esto manifiesta que:

La gestión de la calidad incluye: planificación, la asignación de recursos, organización de las actividades, la coordinación de las mismas, la evaluación de la calidad interna y externa. La gestión de la calidad depende de la política de los objetivos generales de las empresas en lo relacionado con la calidad, expresados por la dirección, directorio o presidencia de la institución

Para Palladino, la gestión de la calidad se encuentra en los procesos de la organización escolar utilizando como medios: la planificación, ejecución y evaluación, para lo cual se requiere de la buena administración del director. Esta a su vez, depende del tipo de liderazgo que ponga en funcionamiento el director de una escuela frente a los recursos humanos, ya sea en la planificación, ejecución y evaluación interna y externa de la institución.

Morillo (1996: 20) hace referencia a una propuesta que enriquece el liderazgo en las escuelas:

La dirección del centro educativo requiere del fortalecimiento de un liderazgo pedagógico que, apoyado en una notable capacidad administrativa, le permita conducir con eficiencia las voluntades colectivas de docentes, estudiantes y padres de familia.

En la gestión escolar, los directores de las escuelas son los principales administradores. Ellos, además de administrar su institución tienen que orientar a los profesores en las actividades pedagógicas como: en la planificación de las clases y en la aplicación de instrumentos de enseñanza de los alumnos. Otros los llaman gerentes de la educación, ya que los directores de las escuelas son los encargados de mantener a la escuela organizada de acuerdo a los requerimientos de los clientes educativos (padres de familia). Según Ball, se señalan a continuación a tres estilos de

liderazgo que sirve para relacionar con el estilo de administración que los directores aplican en las escuelas, son los siguientes:

Interpersonal, el administrativo y el político; este último es subdividido en dos variantes, el antagonista y el autoritario. Los directores de estilo autoritario. Los directores de estilo interpersonal apelan principalmente a las relaciones personales y al contacto cara a cara para desempeñar su rol. En contraste con estos, los directores de estilo administrativo recurren más a los comités, los memorándums y los procedimientos formales. Los antagonistas tienden a disfrutar de la discusión y el enfrentamiento para mantener el control, mientras los autoritarios evitan y sofocan las discusiones para favorecer el mando (Ball 1994: 79).

Los estilos de liderazgo que los directores aplican para llevar adelante la gestión escolar, en su mayoría se centran en el estilo interpersonal por coordinar entre docentes para apoyarse entre sí en la gestión de necesidades del establecimiento. Un estilo de carácter administrativo por ser formalistas, exigentes en el cumplimiento de reglamentos de Carrera Docente y memorandums para dar viabilidad para administrar la escuela.

Otro aspecto que sucede en algunos establecimientos educativos tiene que ver con las relaciones entre docentes y directores de las escuelas en situaciones diferentes. Al respecto la autora dice:

La mayoría de profesores y directores está tan alejada profesionalmente en sus mismos lugares de trabajo, que se olvidan unos de otros. Muchas veces no reconocen, apoyan ni alaban los esfuerzos de los demás. Fuertes normas de confianza pueden producir a menudo reacciones contrarias al éxito de un profesor (Bardisa 1997: 39).

La falta de relacionamiento entre los docentes en un mismo establecimiento pone en peligro a la educación de los alumnos, no permite innovar nuevas propuestas fomentando acciones conjuntas para bien del establecimiento educativo, se cae en la aplicación de una práctica pedagógica individualista entre docentes. Esta situación de incompreensión entre docentes relación y directores trae consecuencias negativas. No se desarrolla una gestión escolar con normalidad, ni existe el estímulo a los méritos de cada docente.

En la actualidad, en la noción de escuela todavía se considera como principales a tres actores, padres de familia, alumnos y profesores, acogiendo la idea de Quishpe (1998: 46) quien, manifiesta lo siguiente:

Últimamente se viene señalando como objetivo prioritario la aplicación de la Reforma Curricular en todos los planteles del país. En buena lógica dicha reforma no puede surgir por generación espontánea y con cursos de pocos días y con el personal que no está comprometido, necesita el compromiso de la comunidad educativa (alumnos/as, docentes, padres de familia, comunidad y fuerzas sociales). El término escuela tal como tradicionalmente le (sic) hemos venido concibiendo nos resulta estrecho y anticuado porque no se amplía todavía a la comunidad educativa.

Si tomamos en cuenta lo dicho por el autor antes mencionado, podemos darnos cuenta que es muy importante la participación de todos los actores sociales tanto de la comunidad como de docentes y otras instituciones gubernamentales que tienen que ver con el desarrollo de la educación.

Respecto al concepto de comunidad educativa, Quishpe señala que cumple un papel importante en el ámbito educativo. Razón para que se considere necesario incorporar la participación de todos los actores en la educación para mejorar la gestión escolar, en los siguientes aspectos:

La Comunidad Educativa será responsable de su propio plan de trabajo y de la gestión de su institución educativa desde la organización del año escolar, de la jornada de trabajo, del ordenamiento de los contenidos, de la elección de los materiales, de las formas de integración del currículo y de la distribución de los docentes; en fin, de todos los elementos que constituyen su gestión pedagógica y administrativa (Quishpe 1998: 34).

Desde el punto de vista del autor, todos los miembros de la comunidad educativa son responsables de operar en la ejecución de los contenidos de aprendizaje, de la selección de materiales didácticos, pero habrá que ver si en la escuela bilingüe se ponen en práctica estas propuestas importantes. La participación de la comunidad educativa garantiza la buena marcha de la gestión escolar. Es decir, promueve una gestión pública, pero no exonera la responsabilidad que tiene el Estado frente a la educación en el sector rural.

4. EL MAKIPURAY

Las comunidades del Ecuador han desarrollado algunas estrategias de trabajo conjunto que permiten vencer dificultades, ya sea de tiempo o de mano de obra. Por ejemplo, la participación comunitaria se aplica en las siembras, en las cosechas y en otras actividades del contexto indígena.

En contextos más locales, la participación de las comunidades indígenas está dada por una actividad especial conocida como el *makipuray*, que significa “darse la mano o juntar las manos para emprender una acción”. El *makipuray* en las comunidades indígenas tiene un enfoque cultural: puedo afirmar que en las comunidades indígenas no hay trabajos que se lleven a cabo sin *makipuray*, o sea, con cooperación comunitaria por medio de la reciprocidad, tanto en la familia, como en la comunidad y fuera de la comunidad. Por ejemplo, para atender a un grupo de personas que se encuentran en las labores de la comunidad, las mujeres preparan los alimentos juntando las manos (*makipurashpa*).

Estos trabajos de reciprocidad aparecen también en otras comunidades andinas de Bolivia como: los Aimara en la parte central del Departamento de La Paz y en parte en los departamentos de Oruro y Norte de Potosí, mantienen la solidaridad. Por ejemplo:

Cuando sus tierras están siendo afectadas, todos deben defenderla (...) Estando lejos buscan trabajo para sus paisanos (...) El trabajo comunitario aunque ha sido afectado por el individualismo, todavía subsiste la “*mink’a*” (ayuda solicitada, el “*ayni*” (ayuda recíproca con el trabajo) y el “*arktaya*” (dar una mano de ayuda) (Llanque 1990: 47).

De acuerdo a estas afirmaciones, podemos hacer una asociación de lo que es el *makipuray* y lo que significa el *ayni*. La *minka* en el Ecuador con la *mink’a* en la cultura aimara se extiende en diferentes contextos de acuerdo a su historia y convivencia comunitaria. En otros testimonios sobre la reciprocidad en los Andes peruanos encontramos la reciprocidad en el parentesco cuando se trata de las fiestas culturales que se realiza entre familias. En la investigación de reciprocidad presentada por Alberti y Mayer (1974: 129) hacen conocer algunas de las características de reciprocidad entre las familias, que dice:

Contribuir con una botella o quizás dos botellas (...) es una obligación de nuestro *ayllu*, *karu ayllu* (familia) y nuestros compadres (...) es deber de las mujeres, ‘las suegras’ y madres proveerlos de chicha.

De acuerdo a esta descripción de los autores, puedo darme cuenta que la reciprocidad se encuentra subdividida de acuerdo a diferentes espacios de las prácticas culturales agrícolas, fiestas, religiosidad, tal como sucede en las comunidades indígenas del Ecuador.

Los conceptos presentados en este capítulo nos facilitarán la discusión de los resultados presentados a continuación.

CAPÍTULO IV: Presentación de resultados

1. ASPECTOS GENERALES DE LA COMUNIDAD

1.1 Ubicación geográfica

La Calera pertenece a la Provincia de Imbabura del cantón Cotacachi. El acceso a esta comunidad es por una carretera empedrada, seis kilómetros entrando por la parte nor - este de la cabecera cantonal. Por ser más poblada que las demás comunidades indígenas y por estar cercana a la ciudad, La Calera dispone de vías de acceso a diferentes barrios de Cotacachi aunque las carreteras están deterioradas por los fuertes inviernos.

La comunidad está limitada en el norte por la hacienda El Rosario y la Comunidad San Ignacio, al sur por los barrios y comunidades de La Victoria, San Martín y Quitugo, (como principal referencia se encuentra la carretera que conduce a la ciudad de Otavalo); en el oriente por el río Ambi y por el oeste el barrio El Ejido y la hacienda de San Borja que en la actualidad pertenece a los comuneros de La Calera.

1.2 Población

La Calera es una comunidad indígena quichua que pertenece a la Unión de Organizaciones Campesinas de Cotacachi, organización cantonal de segundo grado que tiene como filiales a cuarenta comunidades. Esta comunidad cuenta con aproximadamente 850 habitantes, de los cuales un 3% se consideran mestizos y el 97% son indígenas. La mayor parte son bilingües que hablan la lengua quichua y castellano según el contexto donde se encuentren. En la comunidad, la lengua habitual es el quichua. El castellano se usa con una persona no indígena de la misma comunidad y fuera de la comunidad.

1.3 Organizaciones locales

Los representantes de esta comunidad indígena conforman el Cabildo Comunitario integrado por el Presidente de la comunidad, el Vicepresidente, el Secretario de Actas, el Tesorero y los Vocales. Ellos se constituyen en las máximas autoridades de la comunidad.

También hay organizaciones pequeñas como: en el nivel educativo, la Junta Central de padres de familia que coordina con los docentes de la escuela de la localidad para realizar actividades que tienen que ver con la gestión escolar. En el campo deportivo, existen varios equipos de fútbol que participan en campeonatos intercomunales e ínter - barriales. “En esta comunidad hay una organización de deportistas que integra a siete equipos deportivos, cada equipo tiene su representante (...) hay otros grupos

legalmente jurídicos y otros en camino a ser jurídicos, cada grupo trabaja por el bienestar de la comunidad” (L01/15/06/00). Los deportistas son grupos organizados especialmente del balón pie, participan en los campeonatos intercomunales e interbarriales, abriéndose la interrelación entre deportistas de la comunidad y deportistas de otras comunidades. El deporte lo hacen en diferentes campeonatos organizados ya sea por las mismas organizaciones indígenas o por los comités deportivos. Los premios son en dinero como también donaciones de una vaca o de un toro, lo que les tiene motivados para seguir participando en el deporte, medio de esparcimiento de las familias indígenas que se reúnen al menos los fines de semana o por estos eventos deportivos.

Hay otras organizaciones locales que tienen actividades establecidas, y trabajan coordinadamente con el Cabildo de la comunidad. Entre ellas tenemos a las siguientes: Junta del canal de riego, Junta de agua potable, Asociación de mujeres *Sisa Pakary*, Asociación Agrícola *Jatarishun* constituida jurídicamente, Corporación Inca Maqui integrada por treinta familias de diferentes comunidades y Centro Cultural *Yachay Wasi*.

Estas organizaciones pequeñas establecidas en la comunidad, realizan actividades que benefician a los integrantes del grupo organizado, buscando mejores condiciones de vida para sus familias por medio de la gestión de algunos proyectos productivos que brindan las ONGs en coordinación de la UNORCAC. Esta brinda apoyo por medio de préstamos a largo plazo y bajos intereses para crianza de animales menores como (cuyes, pollos) y también para ganado porcino.

En la mayoría de los casos, estos grupos organizados obtienen ganancias que justifican el trabajo de los integrantes, cuando han trabajado con absoluta responsabilidad en sus proyectos. “Las actividades que realizamos, son trabajar en beneficio de las mujeres por medio de proyectos de artesanías, y otros proyectos de crianza de porcinos, y haciendo labores sociales en la comunidad con el Cabildo” (Gf2018/06/07/00)

Es notorio que, además de ser socios de un proyecto, también reciben talleres de capacitación de crianza de animales, pero corren el riesgo de faltar a las responsabilidades de cada integrante y eso sucede por desacuerdos entre miembros de un mismo grupo. Cuando no cumplen con las funciones recomendadas al interior de la agrupación, tienen el peligro de desorganizarse. Inclusive algunos comuneros manifiestan que estas ayudas son negativas porque la comunidad espera siempre

tener ventajas de los proyectos productivos, pero por desorganización en el grupo no se logran buenos resultados.

1. 4 Formas de organización

Esta comunidad, como otras comunidades indígenas que se encuentran alejadas del contexto urbano, elige a sus autoridades representativas a través de la votación popular. Los representantes son elegidos entre los más activos, tiene sus respectivas denominaciones como: a) *Tayta* Cabildo (presidente) es la máxima autoridad y se denomina el *tayta* Cabildo o el *pushak tayta*, b) el síndico es quien se encarga de los asuntos judiciales y de trámites dentro de la comunidad. Aparte de estos dos personajes, el *tayta* alcalde tiene las funciones de secretario para preparar las convocatorias y comunicar al pueblo para sostener algunas reuniones, lo que hace por medio de los parlantes o recorriendo la comunidad. El *tayta* alcalde que está en las comunidades alejadas del contexto urbano, por no tener en su comunidad los recursos indispensables (un parlante) para comunicar al pueblo, lo hace mediante gritos desde el lugar más alto y visible de la comunidad o por las madrugadas convoca recorriendo la comunidad de casa en casa como parte de su responsabilidad. Mientras avanza la modernidad, estas costumbres y tradiciones de las comunidades indígenas están cambiando en las formas y en las denominaciones.

Un comunero que fue seleccionado dirigente de la comunidad manifestó que ser miembro del Cabildo, sobre todo para el *tayta* Cabildo representa responsabilidad, sufrimiento y atraso económico para su familia, por no tener ninguna remuneración, tienen que depender de los aportes de la comunidad para sus gestiones. Ser elegido como representante de la comunidad es la voluntad de los comuneros que han visto la capacidad de representación. Estos líderes, deben representar a los comuneros, porque nominar a sus autoridades principales en la comunidad indígena quichua representa respeto ante los demás.

1.5 Ocupación laboral

Las principales actividades de los habitantes de la comunidad son la agricultura y la ganadería. Complementan su ingreso trabajando de jornaleros (peones) y obreros (albañiles o aprendices de otros oficios). Los niños ayudan en el cuidado de los animales, mientras las madres preparan el almuerzo para ir a dejarlo a sus esposos en los lugares de trabajo. Estas actividades cotidianas se cumplen durante todas las

semanas. En las familias pobres⁵ el trabajo comunitario empieza desde los padres, madres y distribuyen responsabilidades a sus hijos de acuerdo a la edad y al sexo. Así los niños aprenden a desenvolverse desde pequeños en el mundo del trabajo y no están solamente dedicados a “jugar”. En las familias de posibilidades económicas, los niños apoyan con menor responsabilidad a sus padres, por ejemplo: en la elaboración y venta de tejidos o simplemente quedándose al cuidado de la casa, mientras que los padres salen a vender sus productos en las ciudades vecinas. Los artesanos han logrado tener un nivel económico mejor que los mencionados anteriormente y actualmente tienen sus telares propios para elaborar tejidos de tela y lana, que exportan a otros países. También tienen sus puestos de venta dentro y fuera de la comunidad.

Debido a la falta de trabajo de los artesanos y de los obreros de diferentes ramas, se ha producido el exceso migratorio de los más adultos y jóvenes de la comunidad, ya sea para vender su mano de obra en las haciendas cercanas o para cumplir otros trabajos dentro y fuera de las ciudades. Unos padres comunarios retornan en horas de la noche y otros los fines de la semana para estar con sus familiares.

En el caso de las mujeres jóvenes, ellas sólo se dedican a trabajar en las ciudades como empleadas domésticas. Otras mujeres, niñas y madres se encuentran trabajando en sus casas en las artesanías textiles. La mayoría de las mujeres mayores no terminaron la instrucción primaria y pocas de las mujeres jóvenes han tenido acceso a la educación media y superior. No hay persona (hombre o mujer) que haya terminado la educación superior y se encuentre ejerciendo alguna profesión dentro de los ministerios del gobierno. Pero sí, hay mujeres jóvenes que se han dedicado a ser dirigentes de la comunidad y en las organizaciones cantonal y provincial.

1.6 El makipuray en las familias quichuas de La Calera

En las comunidades indígenas del Ecuador se han desarrollado algunas estrategias de trabajo conjunto que permiten vencer dificultades económicas en las familias y la comunidad. Esto ocurre cuando los habitantes de una comunidad se encuentran unidas culturalmente y tienen un criterio de reciprocidad y solidaridad. Se aplica en las siembras, en las cosechas y en las construcciones de viviendas que están en el contexto indígena. En este tipo de trabajos de reciprocidad que se encuentra en la

⁵ Familia pobre: en el contexto indígena se habla de quienes no tienen los medios necesarios para la sobrevivencia y para satisfacer otras necesidades de educación. Cuyas parcelas no producen de acuerdo a las necesidades de la familiar. Los jefes de hogar no tienen un trabajo permanente que garantice bienestar de la familia.

comunidad es donde prevalece el *ayllu*⁶ como un eje central del contexto de las familias quichuas de La Calera y de otras comunidades indígenas del Ecuador.

Al observar que, en las comunidades indígenas se sigue conservando la reciprocidad y solidaridad en los trabajos comunitarios, puedo notar que desde épocas muy remotas se mantienen practicando valores culturales como los trabajos identificados en el *makipuray*, valores que les ha permitido sobrevivir utilizando sus propios medios. En la comunidad indígena de La Calera, el *makipuray* cuyo contenido es “préstame tus manos para hacer un trabajo”, se utiliza como estrategia de reunir a la gente para la *minka*, que en castellano es encargo o petición de la ayuda, sobre todo a los familiares y amistades de los alrededores de la comunidad.

Con el *makipuray*, los comuneros han llegado hasta a construir una vivienda con aportes solidarios hechos de las familias y amigos que hacen la donación de ladrillos, madera y el apoyo en la mano de obra en forma comunitaria. Este tipo de participación en el sentir de los organizadores persigue un fin que es acelerar el proceso de trabajo. Por ejemplo, la construcción de la vivienda, que de paso le significa “ahorro económico” y que en el fondo se mantiene en deuda con todos los que aportan en la construcción de la vivienda de un familiar. El interés de los ayudantes es también tener asegurada la reciprocidad para cuando la necesiten. Al respecto, las afirmaciones de un dirigente de la comunidad que tiene experiencia de vida en su comunidad:

El *makipuray* para nosotros es un préstamo de manos entre familiares, se apoyan en forma solidaria en todas las actividades comunitarias. Hay que ayudar a nuestra familia, prestar la manito y colaborar a las mujercitas, con comida, tal vez con un quintal de papas, chicha. También colaboran con madera como costaneras, tirantes, alfagías y si falta se colabora con la teja para cubrir el techo; esto también es *makipuray*. Por ejemplo, a veces vienen en familia a colaborarnos con cinco tirantes, con treinta costaneras y los dueños de casa que están pendientes para que sean atendidos con una buena ración de alimentos según el aporte personal y en familia (L013/04/06/00).

En caso de fiestas culturales de las comunidades indígenas de Ecuador, los dueños de la fiesta no realizan ningún encargo, al igual que en los trabajos físicos. Tampoco existen las invitaciones de acuerdo a preferencias de amistades, sino, quien acompaña a la fiesta es la persona que tiene voluntad y se manifiesta con algún regalo de acuerdo a las posibilidades económicas. Al respecto un dirigente de la comunidad hace conocer parte de su experiencia vivida en su comunidad:

⁶ *Ayllu*: es una palabra de la lengua quichua que significa familia. Al realizarse una serie de trabajos de reciprocidad entre familias, esto se convierte en un trabajo entre familias o sea en *ayllupura*.

Cuando se trata de [hacer] una fiesta, realizan de la siguiente manera. Por ejemplo, cuando se realiza una fiesta matrimonial, los parientes, vecinos y amigos de los padres de los novios apoyan incondicionalmente con la donación de alimentos y otros regalos que tienen relación con las necesidades de la casa y del futuro hogar (L012/05/06/00).

Para agradar a los festejados, algunos llevan, una botella o quizás dos botellas dependiendo del grado de parentesco que tengan con los dueños de la fiesta, pero se presenta como una obligación del *ayllu*, *karu ayllu* (familia) y nuestros compadres, es deber de las mujeres, 'las suegras' y madres proveerlos de chicha (cf. Alberti y Mayer 1974:129).

Cabe señalar que, de acuerdo a lo que el acompañante brinde su apoyo, es retribuido por parte de *wasiyuk*⁷ con alimentación preparada para los asistentes. Los participantes que no apoyan económicamente también son atendidos igual que los demás porque debieron apoyar mano de obra.

Estos trabajos en las comunidades indígenas se aplican en casi todas las actividades del contexto comunitario, con la cooperación comunitaria dentro de la familia. Por ejemplo, para atender a un grupo de personas que se encuentran en las labores de la comunidad, las mujeres preparan los alimentos "juntando las manos" o sea *makipurashpa*, si queremos llevar una viga pesada pedimos al vecino que nos preste su mano; o sea *makita mañachiway*. De la misma manera que prestó su mano, la compensación será igual cuando requiera de la ayuda de los demás en diferentes trabajos:

El *makipuray* está en los trabajos físicos del desyerbe en la chacra, la construcción de viviendas, la limpieza de caminos y otras actividades de la comunidad. También está en las fiestas culturales como bautizos y matrimonios (L012/05/06/00).

En el caso de las mujeres, ayudan en la preparación de alimentos, limpieza del interior de la casa. Los hombres se encargan de la limpieza de la parte exterior de la casa, apoyan con la compra de bebidas, gallinas, cuyes, regalos mayores, según las posibilidades económicas. De esta manera, el *makipuray* en las comunidades indígenas se extiende a trabajos físicos y aportes económicos.

2. CONTEXTO EDUCATIVO

2.1 El proceso de implementación de la EIB en el Ecuador

En este acápite hago una síntesis de la vigencia del difícil proceso de la EIB puesta en práctica en las comunidades indígenas del Ecuador. Las escuelas ubicadas en las áreas rurales que antes de 1990 estaban administradas por la Dirección Provincial

⁷ *Wasiyuk* es el dueño de casa o un representante del dueño de casa, quien está pendiente de recibir a todos los participantes de la fiesta.

Hispana, pasaron a pertenecer a la jurisdicción bilingüe por encontrarse en zonas de predominante población indígena para que se utilice como lengua de enseñanza principal, la lengua de la cultura respectiva (cf. MOSEIB 1992).

Siendo los representantes directos para la marcha del proceso educativo bilingüe las organizaciones cantonales, provinciales y nacionales, por ser las gestoras de una educación acorde a las culturas de diversas nacionalidades indígenas a partir del año de 1988. Las organizaciones indígenas entraron en negociación con el gobierno, haciendo propuestas de acuerdo a las realidades del contexto cultural de cada pueblo “a nivel provincial y nacional, con las organizaciones de los indígenas, para lograr su cooperación formal, al mismo tiempo que se discutía un modelo de educación bilingüe con los líderes indígenas” (Krainer 1996: 50).

Así mismo, las organizaciones indígenas participan en la toma de decisiones mediante la selección de autoridades en cada provincia como: directores provinciales y director nacional, quienes son elegidos mediante concursos de méritos en los congresos organizados por las organizaciones indígenas.

Actualmente, parece que la participación de las organizaciones indígenas frente a la EIB se viene debilitando por falta de apoyo de una política de Estado para la educación en general de los ecuatorianos. En este sentido, los gobiernos del período Jamil Mahuad y Gustavo Noboa desde 1998 empiezan a dejar a un lado los planteamientos y propuestas hechas por los líderes indígenas en diferentes organizaciones. Este debilitamiento se muestra cuando la CONAIE⁸, que es una organización que tiene representatividad en el Ecuador y que es la interlocutora directa con el Estado para elegir a sus representantes, en 1998 comienza a cooptar el poder de la DINEIB. Por esta razón, no llegan a tener una coordinación con las demás organizaciones nacionales que son: La FEINE, la FENOCIN y FEI, organizaciones que tienen representación indígena en Ecuador, pero aparece la CONAIE como única organización en el Ecuador, esto hace que las demás organizaciones estén distanciadas unas de otras. “Con la entrada del gobierno de Jamil Mahuad se dio prioridad a una sola organización que es la CONAIE, actualmente las organizaciones se encuentran descoordinadas” (Og1/01/15/99). Frente a estas realidades que viven las organizaciones indígenas, se puede mirar y hacer una crítica en lo siguiente:

⁸ CONAIE: Confederación de Nacionalidades Indígenas del Ecuador.

No hay coordinación entre las organizaciones indígenas a nivel de Ecuador, lo que debilita la negociación de propuestas de desarrollo de las poblaciones indígenas de base.

Las organizaciones indígenas han dejado de dar seguimiento a la EIB por no tener iguales condiciones en las políticas organizativas y pretender sobresalir una organización más que la otra, apareciendo los conflictos entre organizaciones representativas por falta de comunicación entre ellas. Esta es la percepción de uno de los entrevistados que conoce de cerca el problema de las organizaciones indígenas y que debilita la marcha de la EIB en Ecuador. Al respecto dice:

...la EIB ha quedado un poco relegada o bastante relegada de las organizaciones [indígenas], no están dando seguimiento a lo que ellos mismos crearon. No hay el mismo auge de participación de 1990 a 1998. pareciera que las organizaciones hicieron muy popular a la EIB, 'hicieron al niño' pero no le cuidaron para que se vaya criando (Og2/01/15/99).

La lucha de poderes entre dirigentes de las organizaciones indígenas por ocupar carteras más importantes en las organizaciones no gubernamentales (ONGs) presentes en el Ecuador ha hecho que quede de lado el cumplimiento de los objetivos planificados para la educación bilingüe. Por ejemplo, en mi experiencia como profesional de la educación intercultural bilingüe, desde que surgió el modelo educativo de la EIB no se han buscado espacios para reformar y hacer evaluaciones de su funcionamiento en los establecimientos educativos bilingües, no ha habido seguimientos de la marcha de la educación bilingüe en la comunidad. Según observamos, los planes y programas de la EIB propuestos a inicios de la década de los '90 no se han aplicado, tampoco se ha hecho el seguimiento en las escuelas bilingües de Cotacachi. Por esa razón, la educación bilingüe no tiene la fuerza necesaria en la comunidad por falta de clientes de la educación que son los padres de familia.

Sobre esto, Quishpe hace observaciones similares a la realidad educativa ecuatoriana:

Los administradores de la educación muy poco han evaluado todo el sistema de educación, cada gobierno viene con su política en cuanto a la educación. Lo que se ha empezado [a] hacer, viene otro y borra, y no pasa nada, cada vez se intenta reformar la educación pero, sin una política de Estado concreta (Quishpe 1998: 27).

El autor mencionado hace referencia al modelo educativo que ha venido funcionando en los sectores rurales hasta antes de la vigencia de la EIB, cuando la educación para el área rural estaba dirigida en base de proyectos educativos. Así tenemos el Proyecto de Mejoramiento de la Calidad de la Educación Básica (PROMECEB). Se publicaron los textos "Abramos Surcos" con guías y planes y programas propios, pero, al

cambiarse el gobierno, los textos desaparecieron sin haberse hecho un seguimiento para evaluar el rendimiento de los niños de las escuelas rurales.

A pesar de ser el MOSEIB una nueva propuesta educativa para los pueblos indígenas, no hay el apoyo del Estado para capacitar suficientemente a los docentes indígenas en esta modalidad educativa. Al parecer, la EIB no es una política de Estado como algunos dirigentes han dicho, sino que la EIB se nota como una política de las organizaciones indígenas y, por falta de apoyo unánime de las organizaciones y de los gobiernos de turno, no camina como estaba pensada.

Para iniciar este proceso, la educación bilingüe atraviesa un dilema que es la falta de docentes profesionales bilingües que cumplan los requisitos que las organizaciones indígenas proponen para la selección de docentes en las escuelas. Una alternativa para iniciar el proceso educativo de la EIB en las comunidades indígenas fue tomar en cuenta a bachilleres indígenas para que cumplan el rol de docentes bilingües en las comunidades.

Por no tener un título profesional, estos profesores eran considerados como “profesores bachilleres”. Por tener mayor dominio de la lengua quichua, eran nominados para los primeros grados. De acuerdo a mi experiencia, el manejo de la lengua indígena ha permitido mantener mayor acercamiento con los niños de las comunidades. Sin embargo, un docente que trabaje con primer grado de primaria requiere mucha experiencia en el manejo de metodologías de enseñanza por ser una etapa educativa importante para el futuro del niño. Por lo que el docente aun no conoce la aplicación del currículo (Planes programas de estudio, aplicación de textos escolares) y tener conocimiento de las políticas de la EIB, sobre todo en los primeros grados.

Dentro de las responsabilidades y deberes de la educación intercultural bilingüe se define: “Formar y capacitar profesores y demás recursos básicos para la educación indígena en los diferentes lugares del país” (Krainer, 1996: 40). Con la apertura de diferentes cursos, los docentes sin título se profesionalizan en los Institutos Pedagógicos Interculturales Bilingües (IPIBs) Jaime Roldós Aguilera de Colta Monjas Chimborazo, Quilloac de Cañar, Bomboiza de Morona Santiago, Martha Bucaram de Roldos de Limoncocha que pertenecen a la Sierra y Amazonía ecuatoriana. Como parte de la responsabilidad de cada dirección provincial, al firmar convenios con diferentes IPIB, también concede a los docentes que son bachilleres, un plazo de cuatro años a partir de 1994 para que se profesionalicen todos los maestros bilingües.

Los docentes que proceden del sistema de educación hispana pasaron también a ser “docentes bilingües” por disposición de la Dirección Nacional de Educación Intercultural Bilingüe. Estos docentes se sienten incómodos por pertenecer a una administración que está llevada por los indígenas, por lo que optan por pedir el cambio de establecimiento y cambio de jurisdicción de la educación bilingüe a la hispana.

En el Sistema de Educación Intercultural Bilingüe, las autoridades nacionales de la EIB se eligen por intermedio de las organizaciones nacionales. En cada Dirección Provincial de EIB, las organizaciones provinciales tienen voz y voto para la selección de docentes que estarán destinadas a las escuelas bilingües. Los requisitos principales para ser docente bilingüe son: además de ser profesional debe ser bilingüe coordinado⁹ y ser indígena o pertenecer a una organización indígena.

Así la Dirección Nacional de Educación Intercultural Bilingüe implementa el MOSEIB en las escuelas de las comunidades indígenas. En este modelo educativo constan los principios y fines de la EIB, las bases legales y el currículo de las escuelas bilingües, incorporando contenidos de aprendizaje de acuerdo a las realidades de los pueblos indígenas. Estas propuestas consensuadas entre las organizaciones indígenas no son bien vistas por algunos docentes hispanos, considerados como docentes bilingües, no aceptan, por ejemplo, poner en práctica algunos textos de la EIB para la enseñanza de asignaturas de matemáticas por estar editados en la lengua indígena. Así, en el área de matemática existen temas destinados a la enseñanza de la taptana que es un sistema de matemática cañari incorporada en los textos de EIB para facilitar la enseñanza de las operaciones básicas (suma, resta y multiplicación). Pero para los docentes hispanos, estos temas son considerados como retroceso de la historia de los pueblos indígenas.

Sin embargo, en la Reforma Educativa consensuada de la educación hispana editada en Ecuador en el año de 1996 se ha incorporado la taptana como tema de enseñanza para los niños de las escuelas de la ciudad. Además, se introducen temas de interculturalidad, demostrando cierta flexibilidad a temas y contenidos que el MOSEIB propone en sus planes y programas.

Las escuelas de las comunidades indígenas que se encuentran bajo la administración estatal luchan por su subsistencia, tampoco tienen un proyecto de descentralización para conformar una empresa particular por que no hay un proyecto educativo pendiente que se vaya a poner en práctica en los próximos años.

⁹ Bilingüe coordinado hace referencia a la persona con competencias lingüísticas similares en la lengua materna como en la segunda lengua.

Tampoco se puede hacer la comparación a la escuela de la comunidad, con las escuelas privadas que son a manera de empresas donde el padre de familia financia la educación de sus hijos, y es responsable de ayudar en las tareas educativas. Es por eso que los padres de familia llaman “escuela de pobres” a la escuela de la comunidad porque no tiene suficiente número de alumnos, por lo tanto, el número de profesores también es limitado.

2.2 Historia de la escuela José Vasconcelos

Según los datos recabados del registro escolar de la escuela José Vasconcelos de la comunidad La Calera, sabemos que este establecimiento educativo ha sido fundado el 10 de noviembre de 1942. Lleva el nombre de un personaje muy importante de nacionalidad mexicana que llegó hasta la comunidad para permanecer en ella durante algunos años; pero no se conocen sus actividades en la comunidad ni el motivo para que la escuela se denomine José Vasconcelos. De acuerdo a testimonios de algunos moradores de la comunidad, se dice que la escuela ha contado con docentes que se han destacado en la labor educativa y en el mantenimiento de la infraestructura del establecimiento. Algunos de los alumnos de aquella época manifiestan que, desde los primeros años de fundación, se ha mantenido con un solo docente hasta 1960, notándose significativa acogida de los padres de familia en relación de las escuelas de otras comunidades indígenas de la zona. Los moradores dicen que los docentes de aquel entonces cumplían un papel muy importante en la coordinación con los padres de familia en las actividades de la escuela.

En otros documentos registrados por los directores de posteriores gestiones se conoce que los docentes realizaban actividades importantes en bien de la educación en la escuela comunitaria. Adrián Toro, que fue uno de los directores que permaneció en la escuela desde 1985 hasta 1989, escribió en los registros de la escuela: “no he recibido ningún libro o documento de la anterior administración salvo el caso de un inventario que ayuda a recopilar datos de los alumnos a partir del año lectivo de 1956 hasta 1960” el cual demuestra un número mínimo de alumnos como se detallará a continuación (Ver cuadro N°- 1).

2.3 Cobertura de la educación en la comunidad

Según los datos que se presentan a continuación, se percibe que en la década de los '50 había un solo profesor encargado de la enseñanza – aprendizaje de los alumnos de primero, segundo y tercer grados. Por el reducido número de alumnos, las clases se desarrollaba en una sola aula prestada por “algún comunero de buena voluntad quien deseaba que se creara la escuela para que los habitantes de la comunidad

aprendan a poner el nombre y a firmar como opción a obtener la cédula de identidad” (C10/15/06/00). El sueño de muchos padres de familia es sentirse tomados en cuenta en la sociedad, tener una cédula de ciudadanía pero sabiendo poner su nombre y sus firmas. Me han contado algunos padres y madres de familia que por no saber leer ni escribir, tienen que poner la huella y muchas veces son explotados con facilidad.

Cuadro N°-1

Avance histórico de la escuela

Año escolar	Mujeres			Hombres			Total			Total Docentes
	1º	2º	3º	1º	2º	3º	1º	2º	3º	
56 – 57	13	6	3	2	4	2	15	10	5	1
57 – 58	15	1	0	4	1	0	19	2	0	1
58 – 59	5	1	0	6	1	0	11	2	0	1
59 – 60	12	1	0	6	1	0	18	2	0	1

Fuente: Elaboración propia en base a datos del registro escolar.

A partir de la década de los '60, ya no se dispone de datos de avance en el número de alumnos, debido a que no se encuentran documentos registrados en la dirección de la escuela José Vasconcelos. Se puede apreciar que las escuelas rurales en sus inicios son unitarias (un solo profesor) manejados por el docente desde primero a sexto grado de primaria.

Se puede notar que en la década de los '80, la escuela José Vasconcelos tiene un número aceptable de acuerdo al desempeño docente y a la disponibilidad de las autoridades educativas de enviar docentes cumpliendo las políticas del Ministerio de Educación Hispana “si hay crecimiento de los alumnos también crece el número de docentes” (Toro, Director de la escuela 1989).

Cuadro Nº 2

Avance de la escuela

Año lectivo	Total de alumnos	Total de docentes
85 – 86	70	3
86 – 87	93	3
87 – 88	108	4
88 – 89	123	4
89 – 90	106	4
90 – 91	95	5
91 – 92	97	5
92 – 93	81	6
93 – 94	100	5
94 – 95	87	5
95 – 96	77	4
96 – 97	67	4
97 – 98	68	2
98 – 99	73	3
99 – 2000	68	3

Fuente: Elaboración propia con documentos de la escuela

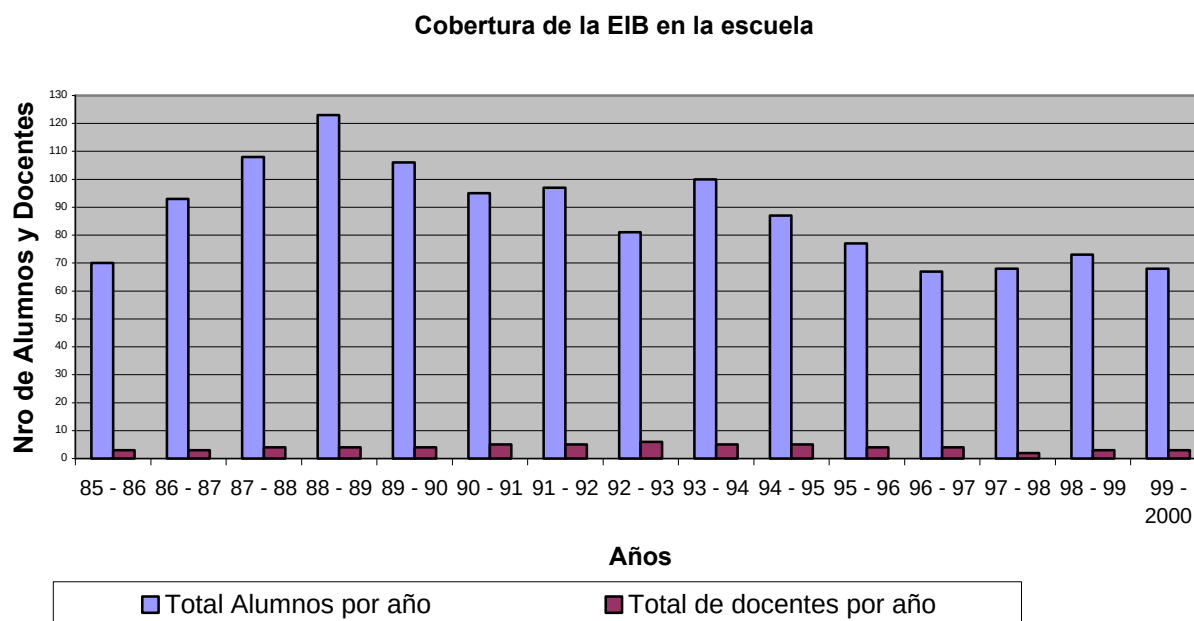
En el año escolar de 1985 aparecen datos en otros registros de la escuela que demuestran mayor asistencia de alumnos, y el número de docentes se incrementa a tres, cada docente para dos grados y la escuela pasa a la categoría de pluridocente.

Haciendo una comparación de la cobertura educacional de los años anteriores con la actualidad, se puede ver que ésta se mantiene en condiciones iguales que en las décadas pasadas. Porque el número de alumnos en los años de 1985 – 1986 es similar que en la actualidad (Ver Cuadro Nº-2). Los años 1988 y 1989, la escuela de la comunidad se proyectaba a ser una escuela completa, por tener mayor concurrencia de alumnos y un mayor número de profesores. De esta manera se puede percibir que los padres de familia tenían mayor confiabilidad en la educación en la comunidad.

En el año lectivo de 1989 – 1990 entra en vigencia la Educación Intercultural Bilingüe en las zonas de predominante población indígena y todas las escuelas que impartían educación en castellano a niños monolingües quichuas, pasaron a depender conjuntamente con sus docentes de la jurisdicción bilingüe, siendo escuelas bilingües aquellas que tienen predominancia de la lengua indígena ubicada en los sectores rurales. Las direcciones provinciales destinaron un profesor bilingüe a cada establecimiento educativo. Para el caso de la escuela José Vasconcelos de La Calera, el número aumentó de cinco a seis docentes (5 profesores hispanos y un bilingüe),

incrementándose el número de alumnos y pasando la escuela a la categoría de escuela completa. Estos datos fueron obtenidos del cuaderno de vida de la dirección escolar en diferentes periodos de directores y docentes de la escuela José Vasconcelos.

Cuadro N° 3



Fuente: Elaboración propia con datos de la escuela

En este cuadro se muestra que en el año escolar (1988–1989) había mayor concurrencia de alumnos al establecimiento educativo de la comunidad. Al parecer, los miembros de la comunidad La Calera ya sabían sobre la llegada de un docente para que la escuela se convierta en completa (seis docentes). Se cumple este propósito por un solo día, debido a que el sexto docente que llegó a la escuela, se retiró enseguida porque no se ambientó en el contexto indígena. El profesor fue enviado a otro lugar, sin recuperarse la sexta plaza del profesor para la escuela. En los siguientes años escolares, el número de alumnos disminuye considerablemente y los docentes se quedan sin alumnos. Este fenómeno se debe, entre otros aspectos, a la pérdida de credibilidad en la escuela bilingüe por parte de algunos padres familia y dirigentes de la comunidad. Desde 1990, los alumnos empiezan a ser parte de las escuelas urbanas y la escuela rural es la escuela para la gente pobre de escasos recursos económicos.

2.4 Nivel educacional

De acuerdo a mis observaciones y charlas informales, se puede percibir que desde la vigencia de la educación bilingüe en la comunidad La Calera, los niños empiezan a migrar a las escuelas de la ciudad debido a la falta de una política institucional para que vele por el desarrollo de la educación en los niveles pedagógico y administrativo. De acuerdo a los datos registrados anteriormente (Ver cuadro 1 y 2) y con la realidad vista en el contexto comunitario, puedo percibir que no ha mejorado el nivel educacional en la comunidad porque tanto los alumnos que terminan la instrucción primaria en la escuela de la comunidad como los alumnos que migran a las ciudades no han continuado los estudios secundarios, quedando en el transcurso del tiempo en un nivel correspondiente a los grados intermedios y en pocos casos llegando a terminar la instrucción primaria. De esta manera se nota que la comunidad indígena no ha tenido un avance significativo en el nivel educacional de los niños indígenas.

3. ASPECTOS CURRICULARES DE LA ESCUELA JOSÉ VASCONCELOS

3.1 Organización escolar

a) Distribución de grados

Las características de la organización de la escuela bilingüe están consideradas de acuerdo a la distribución docente. La supervisión de la educación bilingüe responsable de la zona dispone y faculta al director de la escuela, quien es seleccionado de acuerdo a la experiencia y antigüedad del docente, para que administre el establecimiento educativo. Previa una reunión con los docentes, el mismo supervisor, al inicio del año lectivo, distribuye los grados. En la escuela José Vasconcelos, para el año lectivo de 1999 y 2000 se han distribuido los docentes de la siguiente manera:

Cuadro N°- 4

Distribución de grados

Grados	Docentes	alumnos
Primer grado	Docente Hispana monolingüe en castellano	Niños monolingües en lengua quichua
Segundo y tercero	Docente indígena bilingüe/ quichua - castellano	Niños bilingües quichua.- castellano
Cuarto – quinto y sexto	Docente indígena monolingüe en castellano.	Niños bilingües/ quichua – castellano

Fuente: Elaboración propia en base a lo observado

El cuadro resume la organización de los grados de la escuela partiendo de primero a sexto grado, de la siguiente manera: En el primer grado se encuentra una docente hispana monolingüe en castellano con niños monolingües quichuas, para el segundo y

tercer grado una docente indígena, maneja un grado de bilingüismo de mantenimiento y trabaja con niños bilingües en quichua y castellano. En los grados cuarto, quinto y sexto trabaja una docente indígena egresada del Instituto Pedagógico Intercultural Bilingüe del Cañar que tiene un bilingüismo incipiente¹⁰ siendo el quichua su segunda lengua. Pero sólo se limita a pronunciar en quichua algunas palabras en momentos oportunos. Para cumplir con los objetivos de la EIB, es necesario que: “Los educadores bilingües deben conocer bien la estructura de su lengua quichua con el fin de no cometer errores en el interaprendizaje” (Krainer 1996: 55). Lo observado y lo dicho en la teoría, discrepan considerablemente. Por lo tanto, pienso que en la escuela se tiene que dar un seguimiento para establecer de mejor manera la organización escolar, en el currículo y en la selección de docentes de acuerdo a su capacidad pedagógica y lingüística.

Estas formas de distribución de grados sin ver las capacidades de dominio lingüístico y pedagógico es por falta de seguimiento por parte de la directora de la escuela y la supervisión de la EIB en la asignación de los docentes, tomando en cuenta el dominio de una lengua indígena.

De acuerdo a lo observado, la distribución de grados en algunos casos se hace en reunión de profesores y el supervisor. El supervisor designa los grados de acuerdo a la experiencia de los docentes y viendo el dominio de la lengua indígena.

En esta distribución de grados, los padres de familia y líderes de las organizaciones no son llamados a participar con algunas sugerencias. Sobre esto Quishpe (1998: 34) manifiesta que. “La Comunidad Educativa será responsable de su propio plan de trabajo y de la gestión de su institución educativa”, situación que no sucede en la escuela de la comunidad.

Por comunidad educativa se entiende a la interrelación de los actores sociales que están involucrados en el proceso educativo que son niños, maestros, padres de familia y fuerzas sociales. Deben aportar con sus ideas para dar apoyo en el proceso educativo de la escuela, como también en la administración de la institución educativa utilizando la comunicación como instrumento de solución de problemas. Aplicando la realidad de la escuela bilingüe en la comunidad La Calera, los padres de familia no son tomados en cuenta en la organización escolar para la distribución de docentes por grados o en la selección de contenidos de aprendizaje para la enseñanza de sus hijos.

¹⁰ Bilingüismo incipiente: Persona que tienen mejor manejo, tanto lingüístico como comunicativo, en una de las dos lenguas que habla. En otro idioma, este mismo individuo tiene dificultades de diverso orden (...) Un bilingüe incipiente maneja bien una de las dos lenguas que conoce (López 1993: 119)

En otros casos, el director de la escuela procede a distribuir los grados de acuerdo a conveniencias entre docentes. Por ejemplo, en años anteriores, cuando ejercí la docencia, los grados quinto y sexto siempre estaban a cargo un docente hispano que era el director de la escuela, sucedió durante los años 1990 hasta 1996 en la escuela Nazacota Puento y en los años 1996 hasta 1997 en la escuela José Vasconcelos. Estas preferencias se han dado porque los profesores hispanos han trabajado en el establecimiento más años que los demás profesores entre bilingües e hispanos, y porque el docente hispano tiene un mayor dominio de la lengua castellana.

En la escuela bilingüe las profesoras y la directora, aparentemente se apoyan en otras actividades de la gestión, pero existen conflictos cuando tienen que enfrentar la distribución de los grados. La mayoría de profesores y directores se encuentran distanciados entre sí, sin darse la oportunidad para compartir sus experiencias de docencia. En el interior del establecimiento, no hay ningún estímulo para apoyarse mutuamente. Esto sucede cuando “los docentes se refugian en el trabajo del aula sin inmiscuirse en la actividad directiva” (Bardisa 1997: 32).

Al hacer una comparación de lo teórico con la práctica en la escuela de la comunidad, he podido verificar algunos conflictos entre las docentes y la directora cuando no se demuestra la intencionalidad de hacer un seguimiento al aprendizaje que imparten a nivel de cada grado. Cada docente demuestra cierta independencia a modo de dueño de su clase, las aulas permanecen cerradas. Ni la directora, ni las profesoras se buscan para tener sesiones de trabajos pedagógicos, para buscar el aporte en las dificultades que pueda tener cada docente. Se nota que, cuando el supervisor va a observar una clase, los docentes piden que sea el supervisor quien dé una clase modelo que demuestre ciertas habilidades metodológicas. Fuera de las actividades pedagógicas, las docentes y la directora de la escuela demuestran cierta confianza de amigas o de compañerismo de profesión o de la escuela.

La directora de la escuela maneja un estilo administrativo en las actividades de seguimiento pedagógico. Sólo está concentrada en hacer revisiones mensuales de las unidades didácticas o planificaciones de los contenidos y temas dados por las docentes en el aula. No se hace un seguimiento ni orientación en los procesos metodológicos y ni la pertinencia de la selección de contenidos de enseñanza – aprendizaje de los alumnos. El exceso de confianza entre los docentes del mismo establecimientos perjudica la labor en el aula por falta de control y seguimiento de las actividades pedagógicas.

Cuando hay incremento de un docente en la escuela, el profesor nuevo es designado a trabajar con primer grado y para ser “democráticos”, “para ni uno ni otro”, dicen los docentes, proceden a sortear con papelitos seleccionando los grados de segundo a sexto. A pesar de ser muy pocos docentes en la escuela bilingüe de la comunidad, existen desacuerdos entre profesores mestizos y bilingües: Hay casos en que los docentes no quieren hacerse cargo del primer grado por no saber la lengua de los niños de la comunidad. En otros casos, los docentes que en años anteriores tuvieron grados superiores (quinto y sexto grado) no quieren coger el primer grado porque para ellos significa un retroceso.

La falta de acuerdos en la designación de docentes para los grados viene desde la directora y del supervisor. La directora se centra en someterse a las decisiones del supervisor, faltando verdadera autonomía para tomar las decisiones internas de la escuela. Pienso que la directora de la escuela tiene la palabra para conducir el establecimiento que se encuentra a su cargo y que debe emprender la distribución de grados de acuerdo a las capacidades y al dominio de la lengua quichua.

Según lo observado en el trabajo de campo, puedo manifestar que la realidad educativa de la organización escolar, en partes, tiene relación con lo que expresa Bardisa refiriéndose a la exclusión o auto exclusión de los profesores de numerosas situaciones que afectan a la institución educativa. Los profesores limitan su identidad profesional al trabajo que realizan en el aula.

Estos casos de exclusión y auto - exclusión se puede entender por la mala situación económica de los docentes. Por esta razón, los docentes dedican el menor esfuerzo a las actividades pedagógicas, y no planifican sus clases. Los docentes por no demostrar su debilidad, tienden a encerrarse en las aulas en lugar de aprovechar su superación profesional a través de las evaluaciones y seguimientos de las autoridades de la educación.

En la misma comunidad se ha notado que las profesoras indígenas son excluidas por los padres de familia y en el mismo círculo docente porque no se consideran sus conocimientos para enseñar en los grados superiores por la preferencia que dan los padres de familia a los docentes hispanos para que enseñen el castellano.

Por esta razón, los docentes han optado porque una docente monolingüe en castellano enseñe en primer grado con niños quichuas, ya sea por ser nueva en el establecimiento o porque hay temor que los padres de familia envíen a sus hijos a otras escuelas.

Por una parte, no se está respetando la lengua de los alumnos y la capacidad del docente en impartir sus conocimientos de acuerdo a sus experiencias profesionales, y por otra, que los padres de familia prefieren que sus hijos aprendan el castellano, pero no demuestran una posición contraria hacia la lengua quichua, y las profesoras luego de ver las actitudes y posiciones de los padres de familia, optan por enseñar el castellano en todas las asignaturas. Esto puede ser una razón para que no tengan establecido un horario para la enseñanza de la lengua indígena.

Tomando el ejemplo de la escuela José Vasconcelos de La Calera, podemos contrastar la realidad de las escuelas bilingües en algunas comunidades indígenas de Cotacachi con los objetivos principales de la educación bilingüe intercultural citado por Krainer (1996: 55).

- El niño indígena quichua debe conocer bien la estructura de su lengua materna, así como lo hace el niño hispanohablante.
- Los profesores bilingües con distinto dialecto que el de los niños deberán adaptarse al dialecto de los niños, con el fin de que haya una clara comprensión, y tratar de hablar un quichua estándar para que exista la unificación de los pueblos quichuas, al menos a través de la lengua.

Si hacemos la comparación las formas de distribuir los docentes en la escuela de la comunidad y comparando con los objetivos planteados por el MOSEIB, podemos ver cierta discrepancia en su aplicación. De acuerdo a mi permanencia en la comunidad, la docente trata de comunicarse con los niños quichuas utilizando el castellano, pero, al ver que los alumnos no entienden, la docente empieza a descontrolarse por la falta de comunicación.

La profesora del primer grado trata de explicar sus clases usando un método, los niños no la entienden porque la profesora no habla la lengua de los niños (...) la profesora también trata de hablar la lengua quichua diciendo algunas palabras para enseñar las sílabas: ta – te – ti - to y tu [diciendo] (kay, ta – kay, te – kay, ti - kay, to – kay, tu) [finalmente dice] ¡entendé pes hijito!" (Cuaderno de campo, 2000: 11)¹¹.

En contraste en el segundo y tercer grado, la docente es bilingüe con niños que ya tienen un entendimiento de la lengua castellana. Desde mi punto de vista, esta docente debería ser asignada para trabajar con los niños monolingües quichuas para que el entendimiento sea mutuo entre docente y alumnos, con miras a cumplir con los objetivos de selección de los docentes de acuerdo a su dominio de lengua indígena.

b) Junta de Padres de Familia

Al inicio del año lectivo, los docentes se reúnen con los padres de familia para elegir la Junta Central de padres de familia que dura todo el año lectivo. La Junta Central de

¹¹ Kay, tiene significado de esto o esta. Por ejemplo, la docente dice esto es (ta), esto es (ti), etc.

padres de familia está conformada por: presidente, vicepresidente, secretaria, tesorera y vocales, es una organización instituida sin personería jurídica, y los integrantes no tienen opciones a capacitarse en la búsqueda de otras alternativas de participación que permita tomar decisiones en la organización escolar, sugerir los contenidos que quieran aprender sus hijos.

La Junta de Padres de familia es una parte de la comunidad que se encuentra aportando en la gestión escolar y enviando a sus hijos a la escuela de la comunidad, mientras que el resto de la comunidad se mantiene un tanto alejado de la escuela comunitaria. Sin embargo, los comuneros “ajenos a la escuela” tienen como idea principal que los profesores deben promover reuniones generales con toda la comunidad para hacer conocer los aspectos de la educación bilingüe. La directiva de padres asume sus roles de acuerdo a su forma de participar en la vida cotidiana de la educación rural. En este sentido, apoyan en la gestión escolar coordinando con los docentes de la escuela, específicamente con la directora para acudir a las instituciones a realizar sus gestiones de las necesidades que tiene el establecimiento educativo. Por ejemplo, solicitan mejoramiento de la infraestructura para la escuela y aumento de profesores para cada grado.

De acuerdo a la realidad de la escuela bilingüe, los padres de familia se rigen por un reglamento interno de la escuela bilingüe de La Calera. Cada representante tiene como compromiso brindar apoyo a la gestión educativa del establecimiento de acuerdo a sus posibilidades y de acuerdo al poder de convocatoria de la directora y de los profesores.

Los integrantes de la Junta Central de padres son designados para aportar acordando en mayoría, en las sesiones de trabajo, lo que permite a los profesores tomar las decisiones en realizar actividades convertidas en gestión como: la fijación de fechas para realizar una fiesta o para recibir a alguna autoridad educativa o de otras instituciones.

El apoyo que brinda la Junta Central de padres de familia encabezada por la presidenta, es autorizar a los docentes por medio de una firma en los oficios o cartas para las gestiones en las instituciones y en gastos económicos del dinero de los padres de familia. La secretaria y el tesorero, por ejemplo, cumplen funciones de llamar a los padres de familia para las asambleas comunitarias y de recolectar el dinero de cuotas mensuales que pone cada padre de familia.

Los docentes se reúnen con la Junta de Padres al iniciar el año escolar, pero no se observó una iniciativa de los docentes en hacer participar a la Junta de Padres para la

realización del plan institucional de la escuela, lo que sería un aporte para conocer las necesidades desde el punto de vista de la comunidad. Pero se establece responsabilidades para que los padres de familia apoyen en la ejecución del plan institucional,

Este plan institucional es una planificación que el maestro de escuela elabora al inicio del año, viendo las necesidades de la escuela y no es hecho en base a un diagnóstico con toda la comunidad. Una vez construido el plan¹² de trabajo tiene las características de establecer responsabilidades, para hacer participar a todos los miembros de la Junta Central de padres y dirigentes del Cabildo para la realización de la gestión en diferentes instituciones gubernamentales.

En la primera columna del cuadro están las actividades desempeñadas antes de emprender una acción o una gestión, en el plan de acción de la segunda columna se fija el trabajo que desea emprender (selección de instituciones y redacción de oficios) y está acompañado de objetivos que se plantean en diferentes direcciones para beneficiar al establecimiento educativo. Las responsabilidades deben ser designadas de acuerdo al compromiso asumido por cada dirigente en las sesiones de trabajo con los docentes, y se debe dar seguimiento constante a las actividades de acuerdo a las fechas determinadas en la planificación.

Para la gestión de las actividades planificadas de la escuela bilingüe, se toma en cuenta a los representantes de la Junta de Padres, donde ellos participan parcialmente por no disponer de tiempo libre en horas de clase por encontrarse en sus trabajos.

Como menciona Durston (1999), los maestros siguen pensando que los padres solamente deben acudir a la escuela para aportar con cuotas y para realizar trabajos físicos como parte de las responsabilidades básicas de los padres.

Los docentes han tenido iniciativas de fomentar la participación de los padres y las madres en la gestión escolar que está encaminada al mejoramiento de la escuela. Ha faltado acoger algunas experiencias de los dirigentes de la comunidad para incentivar la participación comunitaria de la gestión educativa, que permita promover una participación en la toma de decisiones en las asambleas comunales para que la mayoría de participantes sean los generadores de las voces y promuevan cambios al proceso educativo de la comunidad.

¹² Ver página 58: Plan institucional, que es un instrumento de planificación de las docentes de la escuela José Vasconcelos, determinando actividades para todo el año escolar.

A continuación, doy a conocer un ejemplo del plan institucional que los docentes elaboran al iniciar el año lectivo. Este plan se opera con la participación de la directora, los docentes y la Junta Central y padres de familia que tienen a sus hijos en la escuela de la comunidad. Cabe mencionar que no todos los padres de familia cumplen con las responsabilidades de acuerdo a las fechas establecidas para realizar las gestiones de la escuela por motivo de trabajo.

Cuadro N° - 5

PLAN INSTITUCIONAL / ANUAL

ACTIVIDADES	PLAN DE ACCIÓN/ objetivos	RESPONSABLES	FECHAS /Iniciales / finales
a) Convocar a los padres de familia.	a) Formar la Directiva de la Junta Escolar.	a) Directora /docentes	a) 17 – 10 – 1999
b) Redactar oficios. -Presentar solicitudes en institución.	b) Solicitar el desayuno escolar de los niños de la escuela	b) Docentes y Junta de Padres de familia.	b) 20 – 10 – 1999 hasta - 01 – 11 – 1999
c) Nombrar comisiones para contratar la orquesta / en puerta de entrada / en la venta de boletos.	c) Realizar de un baile popular en el local escolar para recoger fondos.	c) Docentes y presidenta de la Junta de Padres - Directora - docentes.	c) 10 – 12 – 1999
d) Hacer un listado de autoridades en la provincia de Imbabura. - Redactar oficios / solicitudes. - Presentar a las autoridades enlistadas.	d) Conseguir el agasajo navideño.	d) Directora - dirigentes de padres - dirigentes de la comunidad. - profesores	d) 01– 11 – 1999 hasta 20 –12 - 1999 seguimiento constante por los responsables.
e) Redactar: - oficios para la alcaldía municipal de Cotacachi.	e) Tramitar la pavimentación del patio de la escuela.	e) Director de la escuela y profesores. - líderes de padres de familia y de la comunidad. Director de la	e) 16 –15 –1998 hasta 17 – 07 – 1999 Seguimiento a las gestiones hechas.
f) Redactar: - Oficios para la Fundación Ayuda en Acción (ONG)	f)Tramitar pinturas para mejorar el aspecto físico de las aulas escolares y del cerramiento de la escolar	f) Director de la escuela / docentes y alumnos del sexto grado.	f) 16 – 09 – 1998 hasta 17 – 07 - 1999
g)Presentar escritos para las instituciones (fuerzas sociales)	g)Comisión encargada	g) Director de la escuela y profesores	g) 10 – 02 – 1999 hasta 15 – 04 - 1999 Seguimiento constante.

Fuente: Elaboración propia con datos de la escuela.

3.2 Organización curricular

La unidad didáctica es un instrumento curricular para llevar adelante los contenidos y temas de aprendizaje en un plazo de tres semanas. Se puede presentar en cuatro asignaturas principales como: matemáticas, ciencias naturales, castellano y estudios sociales y tiene el siguiente esquema:

- Datos Informativos. Se hace mención de datos referentes a la identidad de la institución escolar, como: nombre de la escuela, número de unidad, profesor, nombre del contenido y del área que se dictará en la clase.
- Metodología. Se anotan las estrategias metodológicas que el profesor utiliza para generar aprendizaje.
- Objetivos. Se fijan las metas que se quiere alcanzar en el tiempo de tres semanas de duración de la unidad didáctica.
- Contenidos. Se anotan todos los temas que se tratarán en el plazo de tres semanas de clase.
- Recursos. Se hacen constar los materiales didácticos que se utilizarán durante la clase en un área determinada.
- Evaluación. Se mide el conocimiento de los alumnos de la escuela de acuerdo a los avances de cada tema de clase, en cada unidad didáctica, hasta culminar el año escolar.
- Observaciones. Es un espacio para que el director de la escuela y el supervisor pongan alguna sugerencia además del visto bueno de la planificación.

En un ejemplo presento la unidad didáctica planificada por la profesora del primer grado. Consta de las áreas castellano y matemáticas. Cada profesor lleva la planificación de las áreas o asignaturas según los grados que estén bajo su responsabilidad. En otros establecimientos educativos de nueve grados, cada profesor es responsable de planificar una área para cada grado, según los grados que tengan a su cargo como docente.

Los contenidos que se aplican en el primer grado de la escuela José Vasconcelos son planificados de acuerdo a textos de la educación hispana, e impartidos en la lengua castellana. Cada contenido está subdividido en temas de enseñanza que tienen tres semanas de duración. En caso de no alcanzar a darse cumplimiento en el plazo establecido, se vuelve a planificar en la próxima unidad didáctica.

A continuación, se encuentra un ejemplo de la planificación de una unidad didáctica que se maneja en primer grado de la escuela José Vasconcelos.

Cuadro N°- 6

PLAN DE UNIDAD DIDÁCTICA

Datos informativos

Grado: Primero

Año escolar: 1999 - 2000

ÁREA	CONTENIDOS	RECURSOS	EVALUACIÓN
- Expresión oral	- conversación sobre la escuela: importancia.	- contexto de la escuela, aula y patio.	- a través de las actividades durante el proceso de enseñanza - aprendizaje
- Expresión oral	- lectura de palabras con las vocales a – e – i – o – u	- carteles y materiales del medio.	- pronunciar tres palabras con las vocales a – i – u
- Lenguaje escrito	- conocimiento de las vocales a- e- i- o- u.	- cuadernos - textos - vocales del castellano	- señalar las vocales abiertas del castellano. - escribir las vocales cerradas del castellano
- Lenguaje escrito	- escritura de las vocales: - palabras cortas con las vocales a – e – i – o – u.	- carteles - cuadernos - textos - vocales	- buscar palabras con cada una de las vocales al inicio.
ÁREA DE MATEMÁTICAS			
- Nociones generales	- ubicación en el espacio: - noción de conjunto y elemento y pertenencia.	- semillas - palos - piedritas	- señalar las cosas que se encuentra adelante del alumnos.
- Nociones generales	- líneas abiertas y cerradas	- textos de primer grado	- dibujar una línea horizontal y otra vertical.
- Numeración	- números naturales del 1 al 9.	- cartulina y tijeras.	- reconocer números del 1 al 9. - contar oralmente los números de 1 al 9-
- Cálculos	- composición y descomposición en el círculo del 0 al 9.	- serie del 1 al 9 - láminas - ábacos - semillas - papel brillante	- reconocer los números del 0 al 9 - escribir los números del 1 al 5. - contar oralmente de 1 al 9
- Geometría	- el cuadrado y el rectángulo.	- cartulinas - cuaderno de trabajo.	- dibujar un cuadrado y un rectángulo.

Fuente: Plan de unidad didáctica del docente, julio del 2000).

De acuerdo a esta planificación de unidad didáctica de la escuela bilingüe, constan temas importantes para la enseñanza del castellano a los alumnos del primer grado. Por ejemplo, las vocales de castellano, en matemáticas los números naturales. Pero al mismo tiempo hay las siguientes dificultades en la planificación de esta unidad didáctica:

- Temas muy amplios para poder concluirse en tres semanas.
- No se establecen los objetivos que desean alcanzar al término de la unidad didáctica.
- La clase a los niños de primer grado se desarrolla en la lengua castellana. Siendo alumnos quichua - hablantes, lo que les causa dificultad en captar el conocimiento.

De acuerdo a la presentación de esta unidad didáctica del primer grado de la escuela bilingüe, se comienza con una etapa de adaptación para los niños al sistema escolar, y de aprestamiento en la que adquieren nociones de tiempo y espacio. Una vez que los niños están adaptados, es decir conocen el contexto escolar, consideran a los docentes como principales amigos, y conocen a sus compañeros de aula, el docente empieza a enseñar de acuerdo a lo planificado.

4. ASPECTO DE LA GESTIÓN Y PARTICIPACIÓN EN LA CALERA

4.1 Gestión educativa

Al tratar el tema de gestión educativa, me parece importante conocer el significado de gestión, debido a que es una palabra que puede entenderse de diferentes maneras. La gestión es entendida como:

El manejo de recursos humanos y al tratar de gestión educativa, dan prioridad en dicho manejo a los recursos humanos, es decir, a los docentes(...). Hay también quienes al enfocar gestión educativa como el manejo de recursos, dan prioridad a la asignación de recursos financieros (Sánchez 1997: 15).

En la actualidad, las políticas educativas vienen desde las decisiones del Ministerio de Educación, donde se elaboran planes y programas de estudios y se capacitan a los docentes para obtener un mejoramiento cualitativo de las escuelas que se encuentren bajo su administración. “La gestión educativa también es vista como sinónimo de la administración que se proyecta al futuro” (Op. cit.). La administración en el establecimiento educativo de la comunidad está encaminada al manejo de los recursos, siendo los principales: el recurso económico y el recurso humano para que la educación de los alumnos cumpla con los objetivos de brindar una educación de calidad. En este caso, la administración es una acción de la gestión por prever objetivos a mediano y largo plazo.

La gestión educativa ocupa un espacio amplio en los actores involucrados en la educación. Por ejemplo, cuando los padres de familia acuden al establecimiento educativo para averiguar del rendimiento de sus hijos, están cumpliendo una parte de la gestión educativa. Para cumplir estas actividades, los padres de familia participan de acuerdo a una planificación y a unos objetivos que se plantea cada padre de familia antes de acudir al establecimiento educativo a preguntar por el rendimiento de sus hijos. De esta manera, se puede ver que los docentes y los padres de familia, al hacer un trabajo coordinado con fines de un desarrollo educativo, están haciendo gestión educativa porque se plantearon objetivos y prevén el futuro para sus hijos. Haciendo una concordancia con las definiciones de los actores involucrados en la educación bilingüe, la gestión educativa se puede percibir en la planificación que hacen los actores para el mejoramiento de la educación. Las definiciones de gestión educativa que dan los entrevistados coinciden sus propósitos con los conceptos teóricos estudiados en temas de gestión, que se redondean como un aspecto principal que se encuentra en todos los proyectos a mediano y largo plazo. Por ejemplo, la creación de las condiciones para que el futuro educativo que queremos lograr se concrete (cf. Sánchez 1997). Lo dicho en la teoría tiene relación con las actividades que se planifican en el establecimiento educativo, por medio de planes elaborados en las

instituciones que se hacen fijando objetivos a futuro. Lo que se constituye en un proyecto que se pretende conseguir a corto y largo plazo.

Al comparar los criterios de los actores entrevistados con lo que menciona Sánchez desde su teoría, podemos ver que las finalidades y los objetivos coinciden implícitamente con la realización de una planificación que permite llevar adelante una actividad en forma práctica. Los actores sociales de la comunidad perciben que la gestión educativa está encuadrada en la realización de trámites, acudiendo a las autoridades para extender las solicitudes de apoyo a la escuela. Por ejemplo, la directora de la escuela acude a las autoridades institucionales con oficios relacionados al mejoramiento de su institución. Aquí se presenta una actividad planificada con objetivos que apuntan al desarrollo del establecimiento escolar y de la comunidad.

Otros autores relacionan también gestión educativa con la gestión administrativa, al decir que la gestión es el ejercicio principal de la administración y el eslabón intermedio entre la planificación y los objetivos que se pretenden alcanzar por medio de la gestión, que es la que comporta las acciones: administrativas, gerenciales, de política de personal, económicas, de planificación, programación, orientación y evaluación (cf. Palladino 1998).

De acuerdo a la realidad vista en la escuela, la gestión educativa tiene estrecha relación con la gestión administrativa desde que la directora de la escuela asume el liderazgo de administrador de la educación en el establecimiento. Las principales tareas de la directora en el establecimiento son convocar, dirigir, nombrar responsables; para llevar a cabo lo que los miembros de la comunidad educativa conocen como gestión en la realización de trámites.

Haciendo un análisis de los estilos de liderazgo en la gestión, existen algunos estilos diferentes que caracterizan la administración de los docentes que son: el interpersonal que se desarrolla cara a cara, apelando a las relaciones personales para desarrollar su rol; el administrativo es más de carácter legalista porque brinda mayor importancia a los procedimientos formales. Los antagonistas disfrutan de las discusiones, del enfrentamiento para mantener el poder, mientras que los autoritarios evitan y sofocan las discusiones para sostener el mando (cf. Ball 1994: 79).

Aplicando a la realidad del contexto educativo de la escuela José Vasconcelos, el estilo de liderazgo en la gestión educativa que utiliza la directora del establecimiento recae en el estilo interpersonal por poner énfasis en el diálogo con los profesores y dirigentes de padres. Para emprender una gestión, la directora inicia reuniéndose con la Junta Central de padres de familia para ver las necesidades urgentes de la escuela.

Luego se nombran comisiones para redactar la carta o el oficio de solicitud a las autoridades. Aunque, en lo que respecta al personal y en el aspecto pedagógico, tiende a tener un estilo administrativo, por ser más dependiente de lo que estipula la Ley de Carrera Docente cuando se refiere a conceder permisos a los docentes. Es más legalista, cuando los padres de familia tienen que hacer alguna petición a la directora de la escuela, ya que exige que lo hagan por escrito, aunque no es una regla general, pero se inclina a un estilo casi formal.

Los docentes son parte importante de la gestión educativa porque participan en el desarrollo de la calidad educativa, porque apoyan en la planificación, ejecución y evaluación de un proyecto por más pequeño que sea.

Según he observado en los registros de la dirección de la escuela, la gestión educativa que realizan los docentes del establecimiento educativo es hecha previamente de acuerdo a una planificación del nivel institucional conocido para los docentes como “Plan anual de actividades”. Esta planificación persigue objetivos a corto, mediano y largo plazo. Estos objetivos son trazados desde diferentes puntos de vista, pero su finalidad última es el mejoramiento del establecimiento bajo la responsabilidad de la directora. Para la consecución de estos objetivos, el docente juega un papel importante en la coordinación con la comunidad, mediante una planificación conjunta con los actores comprometidos. Es importante considerar que las definiciones vistas anteriormente están pensadas en una gestión de autonomía que se realiza desde las bases, es decir, desde los profesores en las escuelas y de los padres de familia.

De acuerdo al contexto cotidiano del sector educativo rural, la directora cumple un papel como parte de la responsabilidad de hacer labores escolares y comunitarias realizando trámites en las instituciones estatales con la colaboración de los docentes y de los padres de familia. Según las autoridades educativas, la directora de la escuela es la cabeza principal ante los demás actores sociales de la comunidad para promover la gestión con los docentes del establecimiento educativo. La directora de la escuela también cumple el rol de docente, por esta situación los actores sociales del contexto educativo hablan generalmente de docentes, incluyéndose a la directora como parte del personal docente. Según un funcionario de la EIB manifiesta que los docentes tienen un compromiso con la escuela y la comunidad:

Los docentes en la escuela bilingüe juegan un papel muy importante, en este caso con la planificación conjunta tenemos que hacer diferentes gestiones para poder cumplir con los objetivos de la comunidad. Es así que el padre de familia no es utilizado solamente para poner cuotas, sino para el desarrollo mismo de la institución educativa y del desarrollo comunitario (A002/15/06/00).

Los docentes, a más de hacer su labor educativa, deben también apoyar a la directora en las labores comunitarias. En la escuela de la comunidad se observa que la gestión que realizan los docentes, la directora de la escuela, los dirigentes y autoridades de la educación involucrados en la comunidad educativa, es una gestión basada en solicitar recursos para el mejoramiento físico y pedagógico de la escuela bilingüe. De acuerdo a mi experiencia de docente en otras escuelas rurales, observé que los directores y los profesores son quienes tienen que gestionar para mejorar la escuela. Un director que no asuma esas responsabilidades de gestión pierde credibilidad ante la comunidad por no asumir la labor de llevar adelante a la escuela.

En el caso de la escuela José Vasconcelos de la comunidad La Calera, además de cumplir su actividad de docente, algunas tardes (una vez a la semana) o parte de las mañanas en días laborables, los mismos docentes se dirigen a dejar sus oficios de solicitud en las instituciones pertinentes. Por ejemplo: para el alcantarillado en la comunidad y el pintado de la fachada de la institución escolar.

La gestión que realizan los docentes desde la escuela tiene relación con lo que Quishpe (1998: 30) menciona en su teoría, cuando dan cumplimiento a “un encargo, mandato, para que realice una diligencia, la realización de actividades o manejo de trámites”. Estas actividades son planificadas como parte de la responsabilidad en el mejoramiento de infraestructura que la administración escolar tiene que cumplir mediante la gestión o también conocidos generalmente como trámites en las instituciones.

A continuación, hago conocer la visión de una docente sobre la gestión aplicada a la educación:

Bueno verá, como profesora no? [La] gestión educativa, es realizar gestiones con las ONGs para que nos ayuden con algún material que la escuelita necesita, como también, nosotros como educadores tenemos que ayudar gestionando algunos materiales o nos ayuden en alguna construcción que necesita la escuela (D003/11/07/00).

Para la docente, las actividades aplicadas al desarrollo educativo se conocen como “realizar gestiones” en un contexto centrado en las ONGs. Pero, en realidad del contexto de las escuelas bilingües, la gestión educativa se entiende como algo más amplio, es realizar trámites en diferentes instituciones que pueden ser gubernamentales o no gubernamentales, que tengan relación con la gestión de bienes para el desarrollo de la institución. Pero la gestión de trámites no puede estar enmarcada sólo en los contextos formales (instituciones), esta gestión puede darse también entre familias o entre comunidades en el arreglo de una dificultad de desentendimiento entre las personas.

La gestión educativa llevada desde la dirección escolar, está centrada en el mejoramiento físico del establecimiento y de necesidades que los alumnos pueden tener (salud, alimentación) que también es requisito principal del establecimiento para acoger a sus alumnos. Pero se nota la ausencia de la gestión pedagógica en el manejo de métodos y técnicas de enseñanza y la utilización de instrumentos, planes y programas, horarios y textos que permitan al alumno fomentar el conocimiento promoviendo el diseño curricular de la escuela local en base de la visión de los padres, que es tener un tipo de educación que se aproxime a “una buena educación”, criterio que permanece en las inquietudes de los padres para defenderse ante la sociedad. Por ejemplo, varios padres de familia han manifestado que es necesario y urgente aprender el castellano, sin dejar de lado la lengua quichua.

Un funcionario que conoce de la administración de educación intercultural bilingüe define la gestión educativa de este modo:

La gestión educativa, yo puedo entender que [está] en todas las actividades, en todas las propuestas, las líneas de planificación que harían tanto los padres de familia, la comunidad, los docentes, inclusive los niños y toda la comunidad educativa en pos de mejorar la calidad de la educación de los centros escolares de cualquier nivel que estuvieran en la zona. En ese sentido, la gestión vendría a constituirse en uno de los puntales principales que surgen de la dinámica social y logran resultados o productos concretos de beneficio colectivo. En la educación, concretamente, sería en mejoramiento de la calidad de la educación, sea esta monolingüe o bilingüe dentro del ámbito cultural (A022/15/06/00).

La calidad educativa para el entrevistado tiene significado cuando la escuela tiene todos los recursos necesarios, entre los principales: docentes capacitados “que hablen un mismo idioma” con los niños en el aprendizaje, y con padres de familia haciendo propuestas para el desarrollo de la educación. Aquí prevalece el relacionamiento de los padres de familia y profesores, ambos actores hablando de lo mismo, o sea, de la educación de los niños. Hablar en un mismo idioma implica que tienen que fijar objetivos que benefician a la educación de los niños.

En realidad, no es suficiente la labor del docente sin el compromiso de las autoridades educativas y otras agencias de desarrollo para promover el mejoramiento educativo. Sin embargo, a diario se habla de autonomía y de descentralización de la educación, a lo que R. M. Torres (2000: 21) manifiesta que “Descentralizar y promover la autonomía escolar sin promover la autonomía profesional docente es una manera segura para profundizar la mala calidad y la inequidad en educación” esta situación existe en las escuelas rurales; se habla de descentralización de las escuelas, pero los actores sociales aún no tienen suficiente libertad para decidir por la escuela de la comunidad. El docente de la escuela bilingüe aún se encuentra siendo fiel cumplidor “al pie de la letra” de los programas educativos que el Ministerio de Educación ha editado. El

docente que hasta ahora es el educador, frente a los padres de familia y los dirigentes de la comunidad es considerado por Quishpe (1998) como misionero y técnicos de la educación de sus hijos, su compromiso con la escuela de la comunidad promueve la capacidad de su propia independencia para ver la educación de sus alumnos.

4.2. Rumbos de la gestión escolar

La gestión escolar es una parte de la gestión educativa que se encuentra aplicada en la realidad cotidiana de la escuela bilingüe José Vasconcelos. La directora coordina con los docentes y representantes de padres y líderes del Cabildo para dedicar a la gestión escolar parte de tiempo extra y a veces dentro de las horas normales del trabajo docente. Esta gestión escolar en el contexto comunitario se manifiesta por medio de la presentación de una lista de necesidades como peticiones a las instituciones: Alcaldía, Gobernación y ONGs, para que sea aprobada luego una inspección por los representantes de las instituciones solicitadas. Las peticiones que los docentes hacen en bien de la escuela y de la comunidad son permanentes (todo el año), la insistencia por parte de los docentes para lograr que sea atendida con las solicitudes formuladas es permanente, porque existen otras demandas de peticiones de otras escuelas, haciendo las mismas gestiones con peticiones similares.

La gestión escolar “es el conjunto de decisiones institucionales sobre la marcha pedagógica, administrativa y financiera de una institución escolar” (Rodríguez 1998: 52). En el caso de la escuela José Vasconcelos, las decisiones institucionales están centradas en una gestión administrativa encabezada por la directora de la escuela. Esta gestión por ser una institución del Estado está relacionada con la gestión pública.

La gestión escolar no ha logrado superar las dificultades en el manejo administrativo y en el reconocimiento a todos los sujetos de la educación que son: los maestros, los alumnos y los padres de familia como actores principales involucrados en la gestión educativa institucional. Al respecto el autor dice:

Sostenemos que la gestión escolar viene atravesando por una grave crisis, como consecuencia de los cambios producidos en los contextos económicos, sociopolíticos y culturales. No es posible entender la nueva propuesta de gestión escolar sino estamos de acuerdo en que se han modificado el papel del Estado a efectos de encontrarse dependiente de los organismos internacionales como el Banco Mundial, Fondo Monetario Internacional, UNESCO, etc (Rodríguez 1998: 52).

El Estado, a pesar de recibir aportes económico significativos de diferentes organismos internacionales, no ha dedicado los esfuerzos para el mejoramiento de la educación de las comunidades indígenas. No hay una visión y una misión para planificar el desarrollo de los pueblos en función a las demandas educativas.

La gestión escolar dirigida por la directora del establecimiento tiene un papel de compromiso ante la mirada de las autoridades de la educación y de los padres de familia, en tratar de sobresalir ofreciendo una educación que sea de acuerdo a lo que desean los padres de familia, éxito difícil de alcanzar sin la alianza de los padres y las autoridades de la educación.

a) Materiales didácticos

A continuación daré a conocer algunas experiencias vividas en la gestión escolar que cumplen los docentes, para vencer algunas dificultades que tienen los padres de familia en la compra de útiles escolares para sus hijos. Se observó que los docentes, en iniciativas propias, han presentado cartas de solicitudes a la Dirección Provincial de EIB y al Consejo Provincial para que donen textos, cuadernos, lápices y carteles para la enseñanza de lectura, respuesta que ha sido atendida por las instituciones de acuerdo a las posibilidades de las mismas. La directora de la escuela José Vasconcelos sobre la experiencia de gestión dice:

Bueno, hemos presentado oficios en la Fundación Ayuda en Acción, en esa institución vieron las necesidades prioritarias de esta escuela (...). Antes hubo otras ayudas como la donación de la lista de útiles escolares para los niños de la escuela de esta comunidad. Otras ayudas han sido pinturas y basureros para poner en los alrededores de la escuela (D004/13/07/00).

La directora señala que la donación de las listas de útiles a la escuela es para todos los niños. Estos materiales donados consisten en cuadernos, textos, lápices, diccionarios y juegos geométricos que son utilizados para la enseñanza aprendizaje de los alumnos. Además, la misma directora señala que estos útiles son vendidos a los padres de familia a un precio mínimo para generar algunos ahorros como fondo económico para gastos de las necesidades básicas de la escuela.

En cuanto a la utilización de los textos, se permite a los docentes que escojan textos en forma libre. Hace notar que cada docente trabaja con diferentes textos según el grado. De ello, es muy importante que la directora de la escuela haga una evaluación de las ventajas y desventajas en los logros de aprendizaje de los alumnos, para identificar las ventajas como también las debilidades de los textos utilizados.

En lo referido al uso y aplicación de los textos escolares destinados a la enseñanza de los niños indígenas, la Dirección Provincial de Educación Intercultural Bilingüe hizo la entrega de una serie de textos para diferentes grados de primero a sexto con el fin de dar aplicabilidad a la EIB. Durante la temporada que permanecí en la escuela, observé que dichos materiales no están siendo usados por los docentes para la enseñanza de los niños del primero y segundo grado. Lo mismo ocurre con los textos de los grados superiores. Estos son considerados como biblioteca para que sean consultados junto

con otros textos que contienen temas relacionados a la cosmovisión indígena y educación intercultural bilingüe. Pero sucede que ningún texto está siendo consultado por ninguno de los actores porque se encuentran bajo llave en la dirección escolar y se cierra la escuela al terminarse la jornada de trabajo del horario escolar.

La directora de la escuela sería la responsable de evaluar la marcha del proceso educativo del establecimiento a su cargo. Sin embargo, deja a voluntad de los docentes la selección de contenidos de aprendizaje de los alumnos. La directora de la escuela no hace un seguimiento para conocer los temas que enseñan los docentes en grados iniciales de la escuela primaria.

Al solicitar la lista de útiles, los docentes de la escuela han incluido textos que se aplican en las escuelas de la ciudad y les dan primordial importancia como una herramienta única de trabajo, sin dar igual valor a los textos de la educación bilingüe.

En observaciones hechas en las escuelas de la comunidad, la falta de recursos económicos de los padres, no les permite cumplir con las obligaciones de dar a sus hijos lo necesario para que vayan a la escuela llevando los cuadernos de trabajo y lápices como un recurso indispensable para el aprendizaje. Por otra parte, se ha notado el descuido de los mismos padres debido a que prefieren tener gastos en fiestas sociales que invertir en la educación de sus hijos, notándose la falta de compromiso de los padres familia de la comunidad de La Calera.

Es necesario que nuestros hijos tengan completo los útiles escolares para que vayan contentos a la escuela a aprender, los niños también tienen deseo de ir tranquilos a la escuela. No es lo mismo cuando algunos padres de familia ponen a la escuela y no les compran los útiles escolares para los niños, entonces los niños que tienen todas las herramientas necesarias avanzan más que el otro que no le compraron lo necesario y no tienen deseo de ir a la escuela (H06/20/06/00).

Los docentes manifiestan que hay padres de familia que envían a los niños a la escuela sin haberles dado el cuaderno de trabajo y el lápiz para que pueda trabajar en las actividades que el profesor indica. Algunos padres de familia no averiguan de sus hijos, sino que los dejan en la escuela como para que permanezcan durante la jornada escolar, mientras la padre o la madre se dirigen a sus trabajos.

b) Situación económica de los padres de familia

Los padres de familia que tienen a sus hijos en la escuela de la comunidad califican a la escuela como buena, ya sea en la enseñanza aprendizaje de los niños, como en la gestión que realizan los docentes para apoyar en la infraestructura del establecimiento educativo y en el aspecto socio económico de los padres de familia. Estos padres, conocedores de la realidad educativa en el desenvolvimiento de los docentes, son quienes pueden dar testimonios sobre la educación de la comunidad. Al respecto dice:

Pero (...) la escuela es muy buena porque no les exigen la compra de listas de útiles escolares como en las escuelas de la ciudad. Los profesores tienen más consideración por que los padres de familia son de escasos recursos económicos, y hasta han llegado a gestionar lista de útiles para todos los alumnos. En el mes de diciembre, los profesores consiguen navidad para todos los alumnos de la escuela. Eso también es positivo de la escuela, hay casos que sin la lista de útiles en las escuelas de la ciudad los niños no son recibidos. Mientras que en [esta] escuela tratan de ayudar a los alumnos (H06/20/06/00).

Las gestiones de materiales didácticos de los docentes ante las diferentes instituciones, de alguna manera contribuyen a suplir las necesidades de la educación en la comunidad, pero los docentes deberían estar en la capacidad de trabajar viendo las realidades del contexto de la comunidad. El ex - presidente del Cabildo comunitario dice:

Las mismas autoridades (...) nos han ofrecido apoyar la educación y el estudio de los hijos, hasta el momento se encuentra apoyando el Alcalde de Cotacachi en el mejoramiento de la educación. Entonces, los padres de familia también debemos aportar y ayudar para que la situación educativa en la comunidad se mejore.

(L012/05/06/00).

Otra ventaja que ha prestado el Municipio del Cantón es la asignación de becas estudiantiles a los niños de escasos recursos económicos para que terminen la instrucción primaria. La asignación económica de la beca de los alumnos es entregada a la directora del establecimiento, quien debe presentar un informe mensual a la institución donante de acuerdo a los gastos demandados de los niños. De acuerdo a mis observaciones, la falta de recursos económicos de los padres repercute en los niños, quienes tienen que salir a trabajar en las haciendas desde tempranas edades para satisfacer sus necesidades primarias de alimentación y de vestido, deslindándose de la escuela y poniendo a la educación a un segundo plano. Una experiencia similar ocurrió con dos alumnos de quinto y sexto de primaria 1997 quienes dejaron la escuela para salir a trabajar. Lo mismo sucede con las niñas que cumplen una determinada edad y que se inclinan por trabajar en la capital en calidad de sirvientas. "Me da vergüenza volver a la escuela, terminé quinto grado" (cuaderno de campo 2000). Este caso y otros similares sucede cuando la edad de los niños avanza y cada vez se sienten inclinados a tener su dinero propio y defenderse solos en la vida.

c) Promoción de la escuela bilingüe

En algunas escuelas rurales del cantón Cotacachi, los docentes todavía mantienen la vieja costumbre de recorrer por la comunidad para promocionar la educación y de paso buscar a los alumnos para que asistan a la escuela de su comunidad. Los docentes hacen recorridos por las casas de los padres de familia días antes de empezar el año lectivo. Algunos padres de familia piensan que es obligación de los docentes visitar en las casas para que se dé aviso del inicio de las clases en su

comunidad. Un líder de la comunidad manifiesta al respecto: “Al comienzo del año los profesores andan matriculando de casa en casa para reunir a los niños en la escuela. En otras partes los padres de familia tienen que ir a matricular gastando dinero pero aquí ellos matriculan a los niños y es gratis, no nos han cobrado nada” (P011/27/05/00).

Esta forma de promocionar la educación por parte de los docentes, corresponde a viejas costumbres que los maestros en el sector rural han utilizado como alternativa para conseguir el número de alumnos que se requiere para abrir una escuela en la comunidad. Desde este punto de vista, la educación ha sido considerada de acuerdo a las necesidades de los docentes y no de acuerdo a la necesidad de los padres de familia en buscar la educación para sus hijos. En la actualidad, aún no se ha borrado esa vieja concepción de los padres de familia, quienes han manifestado que los profesores están en la obligación de caminar por la comunidad matriculando a sus hijos. Antes, estos casos se daban porque los espacios de comunicación en la misma comunidad eran difíciles, mientras que actualmente esto ha cambiado.

d) Agasajos navideños

Para cumplir con la gestión escolar, al igual que los directores de otras escuelas urbanas y bilingües de la provincia de Imbabura, la directora de la escuela cumple con la obligación de gestionar mediante solicitudes de necesidades que pueden ser en materiales, en colaciones y en obras de infraestructura. En este caso específico, la directora de la escuela con los docentes, han gestionado agasajos navideños para los niños de la escuela por motivo de acercarse las fiestas de navidad, que es una fiesta dedicada a una costumbre religiosa que ha contagiado a ricos y pobres.

Para cumplir con la escuela, los docentes acuden en compañía de dirigentes y padres utilizando diferentes medios, instrumentos escritos (cartas u oficios) para lograr la aprobación por parte de las instituciones. La dirigente del Comité de Mujeres de la comunidad manifiesta que: “Hemos gestionado en algunas instituciones el agasajo navideño para los niños de la escuela y otros niños pobres de la comunidad” (Gf2018/06/07/00).

Es una preocupación por parte de los docentes de hacer participar a los niños de estas fiestas que es significativa para todos. Los docentes manifiestan que si los profesores, considerados los segundos padres, no hicieran esas gestiones, las navidades para los niños serían demasiados tristes. Por otra parte, también se intenta evitar con esa actividad que los niños no migren a las ciudades para pedir su navidad en las calles.

De acuerdo a mi experiencia de trabajo en las comunidades indígenas y parte de las observaciones realizadas en los trabajos de campo, puedo afirmar que los docentes se preocupan por cumplir con las necesidades de los niños del establecimiento educativo. Estas necesidades son de acuerdo al contexto educativo. Al hablar de agasajos navideños, los docentes tratan de hacer llegar a los niños caramelos, juguetes nuevos que es novedad para los niños. En otros casos, aprovechando la coyuntura se regala ropa usada a niños y adultos como regalo de navidad, quienes reciben de buena manera dichos obsequios.

Esta fiesta no es una fiesta propiamente acogida por los indígenas de la comunidad. En el aspecto religioso, es igual como cualquier domingo. Los comunarios van a las iglesias para escuchar misa como una costumbre de fe, en la que piden deseos para el bienestar de las familias. Por lo demás, la navidad en las costumbres de los indígenas de las comunidades alejadas de la urbanidad no ha adquirido connotaciones propias, no existe, porque los padres de familia se encuentran desplegando sus trabajos como cualquier otro día, no tienen una entrada económica mensual.

Estas fiestas son practicadas en las sociedades mestizas de acuerdo a sus costumbres “regalos y tarjetas” repartidas entre familia y las amistades. La connotación de religiosidad en la urbanidad se está perdiendo y se ha convertido en una fiesta comercial, a lo cual los indígenas no tienen acceso por la escasa situación económica. Esta costumbre no es una manifestación propia de la cultura indígena, no se conocen días especiales en que en las comunidades indígenas celebren a sus seres más cercanos como es en la cultura hispana. Costumbres que los docentes han incorporado en la cultura indígena durante la vida escolar. Pero cuando los niños dejan la escuela, estas mismas fiestas pasan desapercibidas en el contexto indígena.

e) Gestión de alimentos para la escuela

Para apoyar en la nutrición de los alumnos de la comunidad, los docentes también han hecho gestiones ante algunas instituciones pertenecientes a la iglesia católica que apoyan a las instituciones educativas con alimentación para los niños de las escuelas hispanas y bilingües. Al respecto, un padre de familia señala lo siguiente: “Han solicitado alimentación para los alumnos de la escuela en la curia y en la Dirección Provincial de Educación. Antes, los padres de familia íbamos a Ibarra a traer los alimentos, pero ahora nos vienen a dejar en la escuela” (P011/27/05/00).

Para dar seguimiento a esta gestión, los docentes tenían que coordinar con los padres de familia para que se trasladan de la comunidad hacia la ciudad de Ibarra a traer dicha alimentación. Pero en la actualidad, la Dirección Provincial autoriza para que

dicha alimentación (desayuno escolar) sea transportada hasta la escuela, ahorrando el tiempo a los docentes y los padres de familia. Tienen que cumplir de acuerdo a un reglamento establecido por la mencionada institución, que es dar a cada alumno una porción señalada a fin de que tenga duración de tres meses y emitir informe mensual de la asistencia de los alumnos. Son requisitos para ser acreedor en los próximos meses (Observación de campo 2000).

f) Solicitando medicamentos en las instituciones de salud

Otra de las gestiones de los docentes y los dirigentes del Cabildo Central de la comunidad ha sido coordinar con el centro de salud para solicitar por escrito la atención en odontología de los niños de la escuela. El Presidente del Cabildo de la comunidad, entre otras gestiones que tiene que cumplir, dice: “Además [de buscar el desarrollo vial, agua potable para la comunidad] hemos estado preocupados por la salud de los niños en odontología y otras medicinas más” (Gf3018/23/06/00). Algunas de estas gestiones, según se ha podido ver, han sido acogidas por las autoridades de la salud. Para tener atención, los niños tienen que ir al Centro de Salud los días lunes. En otros casos, los médicos se han trasladado a la escuela para hacer revisiones odontológicas de los niños.

En el mismo sentido, la Fundación Ayuda en Acción, que tiene un convenio con el Municipio de Cotacachi, apoya en desparasitar a los niños de la escuela, una vez que se hacen acreedores de medicamentos y los implementos de aseo personal como parte de la higiene implantada por cada docente en la escuela de la comunidad. Una docente de primer grado manifiesta sobre las gestiones realizadas:

Hemos acudido a la fundación Ayuda en Acción para solicitar medicamentos de desparasitación de los niños de la escuela de esta comunidad. La institución señalada nos ha apoyado lo que es salubridad, infraestructura de los locales escolares. En primer grado existen 21 niños, en segundo grado 12 niños (D003/11/07/00).

Para realizar una gestión en diferentes instituciones, los docentes abandonan sus lugares de trabajo y acuden a las oficinas para cumplir con las necesidades de la escuela. No compensan con el compromiso que tienen en enseñar a los niños, lo que perjudica el horario de trabajo docente, al estar a la espera de las instituciones para que les brinden los materiales necesarios para los niños pobres.

g) Solicitando mejoramiento de infraestructura

Dentro de la comunidad se ha podido observar que los dirigentes del Cabildo y dirigentes de otras organizaciones locales hacen estudiar a sus hijos en las escuelas de la ciudad. Los dirigentes no son padres de familia en la escuela de la comunidad,

razón por la que se ha notado distanciamiento en la gestión para mejorar el establecimiento educativo de la comunidad y la falta de compromiso con la escuela de la misma comunidad. Pero se puede notar que los dirigentes actuales del Cabildo comunitario, están apoyando en algunas gestiones de la escuela, a pesar de no ser padres de familia en la escuela de la comunidad.

La gestión llevada a cabo por los docentes y representantes de la Junta de Padres y el Cabildo de la comunidad tiene como meta principal buscar el mejoramiento de la infraestructura del local escolar. Cada gestión que emprenden los docentes es parte del trabajo extra curricular del director y docentes.

Como testimonio a esta realidad, un líder dice: “Hemos gestionado desde el año de 1996 para solicitar obras a las instituciones de gobierno para pavimentar el patio de la escuela” (Gf2017/23/06/00). Este representante hace notar que el desempeño de cumplir en la comunidad cuando se asume el liderazgo, es una responsabilidad para los dirigentes de la comunidad y representantes de las organizaciones locales. Estas gestiones que realizan los dirigentes y la directora de la escuela son en beneficio del establecimiento educativo.

Para pavimentar el patio de la escuela, los dirigentes comunitarios y la directora de la escuela señalan las dificultades que atraviesan para hacerse acreedores como beneficiarios a tener una obra aprobada en la comunidad. Para lograr esta obra, la directora de la escuela señala que se tiene que solicitar con mucho tiempo de anticipación ante las instituciones del gobierno. Los directivos deben estar haciendo seguimiento a estas solicitudes presentadas ya sea actualizando y acudiendo a las oficinas a preguntar por la aprobación de una obra para el establecimiento educativo. Al respecto, el mismo dirigente manifiesta sobre sus experiencias de gestiones realizadas en la comunidad en coordinación con la directora escolar:

Cuando vino la fundación Ayuda en Acción a Cotacachi, entonces nosotros que estábamos encargados de la dirigencia comunitaria tuvimos la oportunidad de hablar por el mal estado de la infraestructura y las necesidades de la escuela. Una de las necesidades que se ha solicitado ha sido el pavimento del patio y ampliaciones de las aulas que estaban siendo utilizadas en forma no adecuada para la enseñanza de los alumnos. Ellos estaban dispuestos a ayudarnos, y, como Cabildo, se ha pasado el informe a la dirección escolar para que apoyen en esta gestión que se ha ejecutado en este año del 2000, prácticamente se han demorado cuatro años para darse cumplimiento de las necesidades solicitadas (Gf2017/23/06/00).

Los representantes de las instituciones gubernamentales y no gubernamentales como agencias principales de desarrollo y el Municipio del Cantón han apoyado a la comunidad de La Calera con obras de infraestructura (alcantarillado, espacios deportivos) de acuerdo a las gestiones de los líderes del Cabildo de la comunidad. Por

intermedio de la misma institución y la Unión de Organizaciones Campesinas de Cotacachi (UNORCAC), existe un convenio firmado con la Fundación Ayuda en Acción, que es una ONG que apoya en las necesidades de las escuelas rurales, las mismas que han sido atendidas tanto en el mejoramiento del espacio físico como pavimentación del patio, cerramiento del local escolar y pintado de las aulas del establecimiento escolar.

Tanto los docentes como los líderes del Cabildo de la comunidad se encuentran preocupados de la gestión de la escuela y de la comunidad. Una situación que se ha dado en las instituciones del Gobierno y Ministerios de Educación es la falta de comprensión de las autoridades, para dar seguimiento a las necesidades solicitadas, han tenido que invertir el tiempo cuando no son atendidos por parte de las autoridades de las oficinas. El presidente de la comunidad dice: “La preocupación ha sido bastante grande, que estamos gestionando el aumento de un profesor y se ha tenido que ser un poco duro con las autoridades para que nos atiendan en las necesidades (...) en la escuela” (Gf2017/06/07/00).

4.3 Relación de docentes, padres de familia y líderes

a) Coordinando sesiones con los padres de familia

Al inicio del año escolar, los docentes hacen una serie de reuniones con los padres de familia, los cuales son invitados en forma escrita por los alumnos, o por convocatorias realizadas por la directora de la escuela y repartidas por el conserje para los padres de familia. Estas reuniones planificadas por los profesores en diferentes fechas son los medios para establecer diálogos con los padres y líderes de la comunidad sobre la situación educativa. Al respecto, la directora del establecimiento educativo señala que: “Con la comunidad y el Cabildo hemos coordinado para las reuniones, las mingas” (D004/13/07/00).

Para realizar una reunión, la directora convoca a los docentes y juntos deciden la fecha apropiada para reunir a los padres. Luego, la directora coordina con el Cabildo de la comunidad y la directiva de la junta escolar de padres de familia para que sean partícipes de esa convocatoria.

El diálogo con líderes de diferentes organizaciones no ha sido tomado en cuenta por la directora de la escuela, ni por los padres de familia para fomentar buenas relaciones y permitir la participación de todos los actores sociales de la comunidad, debido a que no son padres de familia de la escuela de la comunidad. Parece ser que en la escuela, se reúnen solamente los padres que tienen a sus hijos en la escuela de la comunidad. Sobre lo dicho, la representante de los docentes manifiesta lo siguiente:

....no hemos tenido esa conversación directa con el Centro Cultural *Yachay Wasi*, a lo mejor eso falte por nosotros [los profesores]. Los compañeros [del Centro Cultural] quieren participar, todo eso, con el tiempo vamos a ver si nos relacionamos más para que (..) los niños aprendan lo que es la cultura” (D004/13/07/00)

Una de las dificultades para establecer una buena relación entre docentes y padres de familia es la falta de asistencia a las reuniones, y se debe a que en los días laborables ellos se encuentran en sus actividades cotidianas. Pero, en realidad, quienes asisten a las reuniones son las madres de familia que están al tanto de lo que sucede en la escuela. En una entrevista realizada durante el trabajo de campo una de ellas dice: “Yo he participado asistiendo puntualmente a las reuniones de la escuela, asisto a cada reunión que los profesores llaman, no he faltado a esas reuniones” (M04/27/05/00).

Se ha podido notar que entre las autoridades educativas y los docentes existen posiciones diferentes que comprometen al docente como el actor que no establece ninguna comunicación con los padres de familia. Por lo que un representante de la EIB que cumple funciones administrativas en la Dirección Provincial dice: “Yo buscaría la participación de los padres de familia realizando reuniones para conocer las necesidades que tienen en su hogar para conocer los problemas que pueden tener los niños de la escuela” (A002/15/06/00). En conversaciones con las madres de familia y líderes de la comunidad, se dice que los docentes no tienen reuniones generales con todos los comuneros, sino que están centrados a coordinar sólo con padres de familia de la escuela en la comunidad.

En esta escuela es un caso especial. Hay veces que las madres de familia no vienen [a las reuniones] es porque también trabajan en diferentes actividades para apoyar a los padres en el gasto de la casa. Los padres de familia se encuentran trabajando y no les alcanza para satisfacer con las necesidades del hogar, entonces las madres también acuden al trabajo del lavado de ropa o en las haciendas. Entonces las madres de familia dejan anticipando para no venir a la escuela (D004/13/07/00).

Por otra parte, el presidente de la comunidad manifiesta su opinión sobre las actividades de los docentes en la escuela, situación que es de preocupación de los dirigentes de padres de familia.

Aquí realmente yo decía que los profesores cuando hacen las reuniones con los profesores, no nos han invitado [a los padres]. Muchas veces hacen solamente con las madres de familia. Igual también como la compañera decía que se trata de recolectar fondos y sólo por eso creo que hacen las reuniones, pero en ningún momento se ha hablado de estos temas importantes [de EIB] que ahora estamos hablando (Gf2017/06/07/00).

Para las reuniones de padres de familia, las principales asistentes han sido las madres quienes han estado coordinando las actividades con los docentes. Los padres de familia se han mantenido alejados de participar en esas reuniones convocadas por los

docentes por situaciones de trabajo fuera de las comunidades. Por otra parte, los docentes no han visto la disposición de horarios de los padres y madres para reunirse. Estos han sido convocados de acuerdo al horario de trabajo escolar, es decir, de lunes a viernes en horas de la mañana, ya sea porque los docentes no van a la escuela los fines de semana o porque los profesores trabajan sólo media jornada de lunes a viernes. Estos son los motivos que no les permiten tener el acercamiento suficiente con los padres de familia.

La situación económica de los padres no permite mantener una relación más estrecha con la escuela de la comunidad, debido a que se encuentran la mayor parte del tiempo en sus trabajos y sólo se reúnen para hablar de actividades específicas de la escuela. Los docentes hacen los llamados para mantener las reuniones, los padres de familia persisten con la ausencia. Los padres, a pesar de su ausencia, dan panoramas diferentes a favor de la educación, haciendo notar sus fallas y las debilidades. Una joven que terminó la primaria, sobre la manera de reunirse de los padres de familia con los docentes dice:

Los docentes se relacionan cuando llaman a las sesiones [a las madres] para solicitar apoyo. No buscan a los padres de familia para intercambiar algunas ideas, para orientarles sobre la importancia de la educación bilingüe o para realizar actividades culturales de la comunidad. No hay [falta] una relación mutua entre docentes y padres de familia. Los padres de familia también deben buscar a los profesores y preocuparse del rendimiento de los niños en la escuela, ir a preguntar y enterarse de lo que hacen en la escuela (H06/20/06/00).

Las profesoras y los padres de familia de la comunidad se relacionan en los momentos que los docentes planifican las reuniones de la escuela para solicitar algunos aportes que los padres puedan hacer al establecimiento. Por ejemplo, la preparación del desayuno escolar y aportes económicos. Estas reuniones son planificadas de acuerdo al horario que disponen los docentes. No se toma en cuenta los intereses de los padres de familia y dirigentes, tampoco son consultados la fecha y la hora para hacer las reuniones. El presidente de la comunidad dice al respecto:

Nosotros hemos estado preocupados tratando de reunirnos para que a futuro estemos más organizados, tanto de la comunidad, y también ver los problemas que existen dentro de la educación. [En períodos anteriores] los profesores se acercaban cuando había problemas, y no había alguna relación con la comunidad para acompañarnos para algunas gestiones. Nosotros hemos estado tratando de estar todos unidos para dar algunas ideas que hemos tenido. Lo que pensamos es nombrar verdaderamente una comisión de educación y que esa comisión se preocupe en caso de tener algún problema o en caso de querer hacer alguna gestión, entonces tener el respaldo en el Cabildo (Gf3018/23/06/00).

Al parecer, las relaciones entre padres de familia y docentes se mantienen distanciadas por falta de comunicación y coordinación permanente en las actividades de la comunidad y de la escuela. Los dirigentes manifiestan que no están juntos con

los docentes en todas las gestiones porque tienen que ir a sus trabajos, pero hacen sus aportes acudiendo a la escuela y conversando con la directora de la escuela sobre el aspecto de reuniones con otras autoridades. Las reuniones de la comunidad se realizan los fines de semana de acuerdo al tiempo disponible de los comuneros, en las que tampoco asisten los docentes por no residir en la comunidad.

Las reuniones en la escuela con los padres, son aprovechadas para planificar las actividades durante el año escolar. Por ejemplo, hay una reunión inicial para la elección de la nueva directiva de padres de familia. Esta directiva en coordinación con los docentes fija cuotas económicas para solventar gastos extras de la escuela. En las reuniones durante el año escolar, los docentes informan a los padres de familia de las actividades que han realizado durante el tiempo que no se han reunido en la escuela. Los miembros de la directiva desempeñan un papel de coordinación con los docentes para convocar a las reuniones a los padres de familia.

Los docentes manifiestan que en años anteriores, ellos mismos participaban como miembros de la directiva de padres de familia cumpliendo roles de secretario para que realicen los oficios de gestión y otros apuntes referentes a la escuela. Pero en los dos últimos años, los mismos padres de familia son asignados a ocupar todas las responsabilidades, quienes a su vez, asumen la responsabilidad de mantenerse en coordinación con los docentes de la escuela y apoyar en el cumplimiento de las actividades diarias de la escuela.

Cuando los docentes realizan las reuniones con los padres de familia en la escuela, lo hacen principalmente con la finalidad de informar de los gastos realizados con el dinero que los padres de familia aportan a través de las cuotas económicas acordadas. Este dinero es gastado por la dirección de la escuela en la compra de complementos de víveres (sal – aceite – azúcar, etc.), y también informan de las necesidades que tiene la escuela para que los padres de familia los adquieran.

b) Entregando libretas de calificaciones

Otro espacio de relación con los padres de familia, es cuando ellos son llamados por los profesores para recibir las libretas de calificaciones. Los docentes aprovechan para dar indicaciones sobre el rendimiento de los alumnos y lo hacen de acuerdo a la responsabilidad de cada profesor de grado. Una de las indicaciones que hace una docente del primer grado a la madre de familia es: “su hijo es buen alumno, no debe hacerle faltar” (Observación realizada en la sesión de padres de familia, mayo del 2000). De esta manera los padres de familia reflexionan sobre el apoyo que brindan en la educación de sus hijos. A la vez, sus hijos cuando aprenden a leer y escribir es un

aporte para la familia, esto es el anhelo de todos los padres de familia de la comunidad.

La directora escolar hace una serie de comentarios sobre las actividades que cumplen en la escuela como parte de la responsabilidad docente:

...cuando nos reunimos con los padres de familia [tratamos del] informe de las actividades y entrega de libretas de calificaciones que se entrega cada trimestre. Entregamos luego de haber cumplido con dos unidades didácticas en la aplicación con los alumnos (D004/13/07/00).

Para unas madres de familia es significativo ver que sus hijos han tenido un buen rendimiento, pero otras madres de familia son observadas por los docentes por no haber enviado a sus hijos responsablemente y por lo tanto han tenido un bajo rendimiento. Esta modalidad de reuniones sucede cada trimestre. El cumplimiento de las unidades didácticas en la enseñanza aprendizaje de los alumnos depende de la persistencia de los docentes, pero debido a la ola de paros del magisterio dichas unidades de aprendizaje se han quedado truncas.

c) Solicitando docentes para la escuela

Una preocupación de los docentes es la disminución de los alumnos a lo largo de los años. Al no cumplir con el número de alumnos establecido en la DIPEIB-I, en base a las Leyes y Reglamentos de Carrera Docente del Magisterio Nacional que condiciona a todos los establecimientos educativos del nivel primario, existe la amenaza de reubicación de los docentes. Cada docente debe contar con por lo menos 25 alumnos para garantizar la permanencia de las profesoras en la escuela. Mientras tanto, los padres de familia desconfían de los docentes y de las autoridades de EIB por no preocuparse de la educación bilingüe enviando profesores y coordinando con los padres de familia, haciendo seguimientos constantes para solucionar estos problemas. En varias ocasiones las profesoras acompañados de padres y madres de familia acudieron ante las autoridades a denunciar este problema y no recibieron respuestas satisfactorias. Una dirigente del grupo de mujeres dice:

La baja de los profesores ha sido por la irresponsabilidad de los padres de familia, no envían a los hijos a la escuela, les tienen en las casas y la mayoría de los padres de familia parece que estamos enviando (...) a otras escuelas y no estamos dando importancia a esta escuela (Gf2018/22/06/00).

La falta de alumnos en la escuela de la comunidad hace perder la imagen de la escuela bilingüe, se vierten comentarios y los demás padres de familia se sienten influenciados silenciosamente por otros padres de familia de las escuelas urbanas para cambiar de escuela a sus hijos. Una madre de familia sobre la situación de la escuela aclara:

...les cambié de escuela a mis hijos porque en la escuela de la comunidad sólo aprendían a jugar y no querían estudiar. En cambio en la escuela de la ciudad estudian más sin fallar; claro que cuando estaban mis hijos aquí en la escuela bilingüe, hemos hecho faltar algunas veces (C09/15/06/00).

De acuerdo a las observaciones y versiones dadas por los padres de familia que tienen a sus hijos en la escuela de la comunidad, hacen notar que ellos no demuestran la misma responsabilidad que en la escuela de la ciudad. Sacando de algunas conversaciones con los padres y madres, puedo percibir que los docentes tienen demasiada consideración a los alumnos y padres de familia de escasos recursos económicos. Los mismos padres de familia dicen que los docentes deben ser más exigentes en el horario de entrada y salida de clases, en las tareas y en la enseñanza en general, igual que en las escuelas de la ciudad.

Según lo observado, es evidente que una de las fallas de los docentes es la falta de cumplimiento en los horarios de trabajo, sobre todo, a la hora de repartir los alimentos que es la hora del recreo (desayuno escolar), horario en que pierden el tiempo destinado a la enseñanza, que es el rol principal de los docentes. Otras veces, en cambio, se ha visto que los docentes luego del refrigerio de los alumnos se reúnen para hablar de temas personales y otras para planificar algún tipo de actividades en beneficio del establecimiento, mientras que los alumnos se quedan con trabajos individuales como tarea asignada por cada docente. Otro dirigente de la Asociación Jatarishun pone su punto de vista sobre la falta de alumnos en la escuela bilingüe de la comunidad, en su opinión: “Es importante que los profesores y los padres de familia apoyen a la educación de la comunidad para que aumente el número de profesores y aumente también el número de niños” (L013/04/06/00).

La directora de la escuela manifiesta que en las reuniones recientes con los dirigentes de la comunidad han logrado la coordinación con los padres de familia:

Hemos trabajado en grupos con los padres de familia y con la colaboración del personal docente y los comuneros. Sobre eso, hemos conseguido algunos logros hasta estos días que he tenido los cargos. Hay algunos cambios desde hace algunos meses para acá, porque yo me he familiarizado con la comunidad, en base a eso es lo que la mayoría me colaboran, pocas gentes hay que no nos colaboran, pero en la mayoría sí ha demostrado su participación. Por eso es que [ha] habido estas respuestas (D004/13/07/00).

Sobre lo dicho por la directora se puede notar que prevalece la familiarización de los profesores con los padres de familia y la comunidad, esta familiaridad se consigue en base al diálogo de cerca con todos los actores sociales en diversas actividades y acogiendo todas las inquietudes que los padres de familia exponen sobre la educación de sus hijos. El distanciamiento entre padres de familia y profesores, cuando los docentes se encierran a las actividades de aula bajo las cuatro paredes y no se

establece ningún diálogo con los padres de familia y la comunidad que son los actores principales de la educación.

Según lo observado, las madres asisten a las reuniones de la escuela, los dirigentes de los padres y de la comunidad se acercan para planificar algunas actividades cotidianas de la comunidad y de la escuela. Esto se ha logrado gracias a la interacción con los docentes. La directora considera importante haberse familiarizado y califica como logros positivos, el haber conseguido mayor colaboración que antes en la gestión de recursos para el establecimiento. Aunque creo que también se debe buscar la intervención de los padres de familia en el aspecto pedagógico, por medio de la socialización de experiencias de participación de los dirigentes en temas que a los niños les parezca importante. Por ejemplo, el por qué de los levantamientos indígenas y las formas como se manifiestan los indígenas de la localidad en momentos más difíciles.

4.4 Participación de padres en la organización educativa

En cuanto a las formas de participación que los padres de familia cumplen en la escuela José Vasconcelos de la comunidad La Calera, puedo decir que se encuentran algunos tipos de participación que están centrados en la obligatoriedad que tienen los padres de familia por tener a sus hijos en la escuela que pertenece a la educación bilingüe. Según lo percibido durante el trabajo investigativo, se pudo determinar que participación para los padres familia, significa estar pendiente a los llamados de los docentes para desempeñar actividades que designan o acuerdan dar cumplimiento durante el período del año lectivo.

4.4. 1 Formas de participación

a) Aportes económicos

Dentro de las formas de participación de los padres de familia, se encuentran los aportes económicos que los docentes solicitan para apoyarse en la compra de algunos complementos de víveres, que son preparados por las madres de familia para los niños de la escuela.

Con estos aportes económicos que los mismos padres de familia hacen, también se brinda ayuda a la nutrición de todos los niños de la escuela que son generalmente de escasos recursos económicos, que en muchos de los casos asisten a la escuela con los estómagos vacíos. Al respecto, una madre de familia señala que “los docentes nos piden que ayudemos los padres de familia, para seguir adelante, poniendo cuotas para el desayuno escolar” (M04/27/05/00).

Esta petición de los maestros de poner cuotas económicas no está al alcance de todos los padres de familia. Al respecto, un padre señala las dificultades en sus aportes económicos de la siguiente manera:

Por parte de la comida [de los niños] los padres de familia apoyamos dando una cuota de 20 mil sucres al mes por cada hijo (...) por ser pobre, veo que sí me sale caro, porque tengo tres niños, tengo también que cumplir con otras necesidades de pagar de luz eléctrica y de agua potable de la casa, porque yo también no gano mucho (P011/27/05/00).

Otros padres de familia manifiestan que, a cambio de asistir a la escuela para la preparación de alimentos, prefieren apoyar con las cuotas de cada hijo, pero, además, deben pagar para que otra madre de familia prepare los alimentos para los niños de la escuela, como un pago de una multa, por no cumplir con lo establecido en la escuela entre padres de familia y docentes. “También preparamos el desayuno para los niños de la escuela, pero yo apoyo dando dinero porque no tengo suficiente tiempo para ir a cocinar, en la casa también tengo bastante que trabajar” (M04/27/05/00).

Los docentes han manifestado que sí hay madres que prefieren aportar con dinero en lugar de cumplir con otras actividades (preparado de alimentos), pero en cierta forma “dejan la responsabilidad solamente a pocas madres y los que pagan brillan con la ausencia cuando les toca el turno de la cocina” (D004/13/07/00).

La directora y las docentes de la escuela utilizan a los niños para exigir a sus padres los aportes mensuales para que tengan derecho a recibir su desayuno. Se dan casos en los cuales las profesoras hacen regresar a los niños a la casa para que vuelvan con el dinero. En caso que el padre de familia no pueda aportar económicamente, los niños tienen que llevar una porción de víveres para pagar la deuda mensual. Según un padre de familia, “los profesores nos han pedido papas, choclos y leña para complemento del desayuno escolar de los niños y nos toca dar cuando no hay platita” (P011/27/05/00).

Cuando los padres envían víveres a cambio de las cuotas económicas acordadas al comienzo del año en asamblea de padres de familia, es una forma de suplir su aporte para que sus hijos tengan derecho a recibir alimentación de la escuela durante toda la semana. La alimentación preparada por las madres de familia en la misma escuela se distribuye a todos los alumnos. Así mismo, hay padres de familia que son demasiados pobres y no tienen ninguna posibilidad para pagar su cuota mensual. Hay situaciones difíciles de los padres de familia, no pueden cumplir con ningún aporte acordado en la escuela. Es así que los padres de familia optan por hacer quedar a sus hijos en la casa, hasta se dan casos que los niños ya no vuelven a la escuela. Esta actitud de las docentes al hacer regresar a los niños a las casas, recae en una situación de

discriminación a los niños pobres, lo que ha dado lugar a faltas injustificadas de los niños y hasta la deserción definitiva.

b) Preparación de alimentos

Otra forma de aportar por parte de las madres de familia es en la preparación de alimentos para los niños. Ellas coordinan con los docentes del establecimiento la repartición de alimentos en forma equitativa para los 68 alumnos. Una madre de familia pone en evidencia su forma de participar en la escuela de la comunidad:

...he colaborado con la escuela preparando el desayuno escolar, asistiendo a las mingas, además he colaborado económicamente con la suma de cinco mil sucres semanales para el desayuno escolar. Por una parte, nos toca pagar [el dinero] haya o no haya clases. En eso no estoy de acuerdo (M007/22/06/00).

La responsabilidad de las madres por tener a sus hijos en la escuela de la comunidad es acudir a la preparación de la comida de acuerdo al turno distribuido desde la dirección escolar, por esa situación una madre de familia dice: “Yo he participado preparando el desayuno escolar, no he participado en otras cosas porque me integré recientemente con mis hijos en este año, antes tenía a mis hijos en otra escuela” (M022/28/05/00).

Dentro de la participación económica hay madres de familia que, además de preparar los alimentos, también apoyan en otras actividades de la escuela, de acuerdo a las necesidades:

...yo he participado asistiendo a las reuniones porque los profesores nos han dicho que ayuden y colaboren con el aporte de cuotas, cocinando el desayuno escolar. Además he colaborado en las comisiones de padres de familia para gestionar ante las autoridades para que nos den un profesor para la escuela porque estaban quitando un profesor (M015/03/06/00).

De acuerdo a lo dicho por la madre de familia, podemos darnos cuenta que la mayoría participan cuando las profesoras necesitan de su apoyo. Las formas de participación, entre las más comunes en la escuela son: La preparación de alimentos, la puesta de cuotas y apoyando en la gestión cuando los profesores nombran comisiones para ir a las instituciones gubernamentales y no gubernamentales.

c) Averiguando del rendimiento de los niños

El rendimiento de los niños indígenas en la escuela bilingüe no solamente depende de la enseñanza que imparte el docente, sino que tiene mucho que ver con la orientación que brinden los padres en sus hogares. Una madre de familia dice sobre el cumplimiento de tareas escolares de sus hijos:

Los padres de familia exigimos a nuestros niños que hagan los deberes, sólo les vemos que hacen los deberes, pero cuando [los niños] no entienden algo, nosotros no podemos ayudarles, porque no sabemos leer ni escribir. A veces, nuestros hijos nos dicen que ya han hecho los deberes. Los profesores nos dicen que no han hecho el deber, parece ser que lo escribieron en la escuela, nos indican a nosotros y nosotros como no sabemos (M015/03/06/00).

Los docentes manifiestan que las tareas extras enviadas a los hogares con el fin de reforzar el aprendizaje de los niños no se llevan a cabo por falta de materiales y de orientación por parte de los padres de familia. Por lo tanto, la educación que se brinda en la comunidad de La Calera, al igual que en otras comunidades, es considerada de bajo nivel en el rendimiento en comparación con los alumnos de otras escuelas urbanas.

Visto desde afuera de la comunidad, se nota que en el establecimiento educativo existen padres de familia que se preocupan por la educación de sus hijos y padres de familia que no demuestran esa responsabilidad. La pobreza puede ser un pretexto para que los padres no se interesen en la educación de sus hijos sino más bien en sus trabajos para mantener el hogar. Por otro lado, también hay docentes que exigen demasiado a los padres y ellos no pueden cumplir con lo requerido para que el niño vaya a la escuela. Como evidencia de una forma de participar en el quehacer educativo de los padres de familia, presento una cita de una madre de familia:

Yo les he apoyado a mis hijos primeramente comprando la lista de útiles escolares y luego con una serie de materiales que los docentes nos solicitan para la escuela, granos de semilla, piedritas para las clases de matemáticas que los docentes solicitan por no tener materiales (M007/22/06/00).

Otros padres de familia, en cambio, no tienen la predisposición para apoyar en lo que requieren sus hijos para la educación. Según se ha podido observar y escuchar de los profesores sobre las necesidades que tienen los alumnos en la escuela, hay niños que van a la escuela sin ningún material [cuaderno y lápiz], materiales que se requieren para coger apuntes de los ejercicios que realizan en las clases. (Cuaderno de campo, 2000). Es notorio también que los padres de familia no pregunten al profesor sobre el rendimiento de su hijo. Sobre esto, autoridades de la EIB señalan que:

...a los padres de familia no les he visto preguntar sobre el rendimiento de los niños. Las madres de familia vienen pero preguntan así, en forma superficial que amerita una respuesta cualitativa del bueno o mal rendimiento. Hay veces que las madres de familia no envían a sus hijos por motivos de enfermedad, entonces las madres de familia apenas explican la situación de enfermedad del niño. A veces, los padres y madres no preguntan de sus hijos, ellos califican a su antojo el rendimiento de sus hijos al finalizar un año o al finalizar la escuela (A002/15/06/00).

Puedo decir que en el contexto comunitario, los padres de familia evalúan la educación de sus hijos no en sentido cuantitativo sino en un sentido cualitativo basado en el comportamiento cultural, en base a los valores que adquieren en la casa y en la

escuela, actitudes y formas de manifestarse con las personas cuando están fuera de la casa.

Los padres de familia dejan a sus hijos en la escuela porque tienen confianza en el profesor responsable en brindar la educación, enseñar y orientar para formar buenos jóvenes para el futuro. Durante el tiempo que ejercí la docencia con los niños indígenas, experimenté muchas posiciones de los padres de familia. Por ejemplo, un padre de familia me preguntó de su hijo sobre su rendimiento y su comportamiento, tuvimos una larga conversa sobre el niño, pero el padre de familia me encargó que le castigara para que el niño adquiriera buen comportamiento. Y cuando sus hijos son respetuosos, ayudan en la casa a los padres y tienen buenas calificaciones en la escuela, es una señal que el niño tiene un buen profesor, que le enseña bien, entonces ese profesor se gana el respeto y la simpatía de la comunidad. Hasta hay casos que llegan a ser padrinos de sus alumnos, lo que, demuestra el cariño y confianza de educador que los padres han depositado en el maestro.

Otros padres de familia, en cambio, me dijeron que los profesores antiguos enseñaban a ser respetuosos, y en la actualidad los docentes ya no enseñan a los niños y son cada vez más “malcriados” cuando el comportamiento es malo. En estos casos, los profesores han perdido la imagen de educadores, el padre de familia ya no tiene la confianza en los docentes porque su hijo cada vez cambia su forma de ser y de pensar.

d) Orientando en las tareas escolares

Los padres de familia en su mayoría atraviesan una situación de analfabetismo y apoyan a sus hijos según las posibilidades. Según se ha observado, la revisión consiste en preguntar a sus hijos así: ¿ya hiciste el deber? Y los hijos contestan que sí o que no. Si no lo hacen todavía, el padre ordena que vaya a hacer el deber. En realidad, se podría decir que lo único que hacen es exigir u ordenar a sus hijos que hagan la tarea sin apoyarles con orientación y corrección los que serviría como refuerzo a lo que aprendió en la escuela. Al respecto un funcionario de la DIPEIB-I dice:

Un problema que aqueja a la comunidad es el analfabetismo de los padres de familia, hay padres y madres de familia que no saben leer ni escribir y no pueden controlar en la realización de tareas a sus hijos. Mientras es otra la realidad de las escuelas de la ciudad y las escuelas particulares y fiscales hispanas que son los padres de familia los que orientan y son segundos profesores de los niños (A002/15/06/00).

Según las versiones del funcionario sobre la situación de analfabetismo de los padres de familia, pienso que la escuela está para solucionar problemas de la educación de

los niños y el maestro tiene que ingeniarlo utilizando el método más adecuado para que el alumno capte el conocimiento, de manera que se evalúe constantemente con clases de reforzamiento al inicio de cada clase en cada asignatura dictada.

...el aspecto que a una le desanima de estar como docente de los niños (...) está en que hay padres de familia que han terminado la primaria y otros padres de familia que no han estado en la escuela y no han terminado la primaria. Aquellos padres que saben leer y escribir orientan a sus hijos en las tareas educativas, esos niños tienen un rendimiento más avanzado, tanto en el aprendizaje como psicológicamente y padre de familia que son analfabetos no pueden orientar a sus hijos, esos niños tienen un rendimiento menor al de los demás (D004/13/07/00).

De acuerdo a mi experiencia de docente en el sector rural, puedo decir que las tareas extras para hacer en la casa no se realizan por la mayoría de los alumnos. Esto se debe a que los padres asignan a los hijos otras tareas, por ejemplo, tienen que salir al pastoreo fuera de sus hogares. Algunos niños cumplen con los deberes dependiendo de su extensidad. Pero el analfabetismo de los padres no es un obstáculo en el aprendizaje de los alumnos, puesto que los alumnos aprenden de acuerdo a la autenticidad del docente en explicar sus clases.

e) Trabajos colectivos: las mingas

Una característica participativa de los padres de familia en la comunidad es un tipo de participación física. Esto se manifiesta cuando los docentes hacen llamados para la realización de trabajos dentro de la escuela. Por ejemplo, una madre dice: “Últimamente hemos asistido a las mingas de la escuela para pavimentar el patio” (M04/27/05/00).

Otro padre de familia hace conocer su forma de participar en la escuela en los trabajos agrícolas y de albañilería, eso es lo que saben hacer los padres, lo menciona como algo solidario y como fortaleza de las comunidades. Sobre esto, manifiesta:

Yo he apoyando saliendo a la minga de la escuela para pavimentar [el patio], los padres [y madres] de familia en la mayoría fuimos a la escuela para trabajar en el pavimento del patio. Cuando la minga es organizada por la comunidad, salimos a apoyar todos los habitantes de la comunidad, que son unas doscientas familias. (C05/28/05/00).

Para realizar las mingas de la escuela, los padres han hecho notar que no ha sido necesario que sus hijos se encuentren estudiando en la escuela de la comunidad, sino que por voluntad propia varios comuneros y líderes de las organizaciones locales han demostrado su apoyo. Las mujeres también participan en estos trabajos comunitarios, cumplen sus roles haciendo la limpieza, apoyan también en la preparación y repartición de alimentos “yo he participado en las mingas que la escuela ha organizado en las reuniones” (M07/22/06/00).

Las mingas son convocadas por los maestros en coordinación con el Cabildo y La Junta Central de padres de familia para mejorar el aspecto físico de la escuela. “Yo he colaborado (...) en mingas para pavimentar el patio de la escuela. Además, los profesores nos piden algunos víveres como papas, maíz para preparar comida para los alumnos en la escuela” (M015/03/06/00).

Los padres de familia apoyan en los trabajos agrícolas que consisten en preparar la tierra y sembrar las hortalizas de los cuales se benefician de los niños de la escuela. Estos trabajos también los hacen los niños con la orientación de los docentes y algunos padres de familia. Cuando lo sembrado madura, es repartido a los alumnos en la alimentación y en plantas para que siembren y cuiden de ellas y aprendan a valorar los productos que maduran en el campo. Un exdirigente del Cabildo comunitario, a la vez padre de familia en la escuela de la comunidad, dice:

Nosotros hemos colaborado con los padres de familia sembrando los huertos escolares, mediante mingas para la limpieza del terreno de la escuela. A pesar de ser terrenos pequeños, nosotros hemos buscado las facilidades para sembrar por temporadas, de acuerdo a los espacios del terreno hemos sembrado col morada, col verde, lechuga, rábano, remolacha, maíz y fréjol. Los productos madurados se han repartido a los niños de la escuela en el horario del desayuno escolar. Además, los profesores repartían plantitas de hortalizas para que los niños siembren en la casa de acuerdo a las experiencias que tengan en el cultivo de sembrío de plantas, los niños vayan cogiendo el conocimiento y acogiendo la importancia del cultivo de hortalizas, legumbres y otras plantas del medio en que viven (L013/04/06/00).

Otra madre de familia, líder representante del Comité de mujeres, informa sobre su participación en la escuela. Ella trata también sobre los huertos escolares en las escuelas de la comunidad:

...cuando ejercí la presidencia de padres de familia en la escuela de la Comunidad, he participado realizando huertos familiares con la ayuda de una Fundación Sueca. Entonces tuvimos oportunidad de hacer participar a los niños en la siembra de hortalizas, empezando por la preparación de la tierra que ha sido en beneficio de los mismos niños de la escuela (Gf2018/06/07/00).

La participación en las mingas es conjunta. Se reparten diferentes actividades de acuerdo a las habilidades de los padres de familia, los hombres son los indicados para hacer trabajos de albañilería, las madres en la preparación de alimentos para los mingueros. En lo que respecta a los profesores, una de ellas que tiene a su cargo el primer grado dice:

Yo con la comunidad no he participado porque soy nueva en (esta) escuela, pero cuando estaba en la otra comunidad, yo sí he participado alzando aunque sea levantando una piedra o a veces hemos puesto cuotas para hacer un refresco para los mingueros. En esta comunidad también sí participé en una minga del pavimento de patio (D003/11/07/00).

Cuando los docentes necesitan realizar trabajos para la escuela convocan a todos los padres de familia a la minga, en la que se ha observado la concurrencia dependiendo

de los días que hayan sido llamados. Los padres de familia y dirigentes de padres y de la comunidad prefieren que sean los sábados y domingos para no coincidir con sus trabajos diarios. Las profesoras, por ser quienes convocan a los padres y dirigentes para la minga, también han demostrado su interés de dar cumplimiento con la pavimentación del patio de la escuela como parte de la gestión que emprendieron los educadores y dirigentes de la comunidad. De esta manera, se da cumplimiento al término “la unión hace la fuerza” que se utiliza en las organizaciones indígenas cuando se trata de reunirse para emprender un trabajo.

Se han podido observar y escuchar los reclamos de líderes y de padres de familia sobre los docentes que no asisten a la escuela a formar parte de la minga. Ellos dicen que no es necesario que los docentes trabajen igual que los padres, pero quieren que se les apoye en la coordinación las actividades a realizar, porque también el docente es considerado un líder que forma parte de la comunidad por ser el educador de los niños.

4.5 Barreras de participación

Según los datos que se han obtenido de la investigación, se puede detectar las siguientes barreras:

a) Falta de acogida de la escuela bilingüe

Los padres de familia en la escuela de la comunidad han demostrado cierto distanciamiento que se convierte en una barrera para la participación comunitaria en la escuela bilingüe. Para ver las razones de las dificultades en la participación, me remito al testimonio dados por la presidenta del comité de mujeres que tiene amplia acogida la comunidad, que es el siguiente: “...Algunos padres de familia nos criticaban del por qué tenemos a los hijos en la escuela de la comunidad, asegurando que la escuela de la comunidad no es buena y si los hijos no tienen previsto ingresar al nivel secundario” (Gf2018/06/07/00).

He podido darme cuenta que entre los comuneros en La Calera existe cierta inclinación a medir el poder económico de los comuneros con el tipo de educación que ofrecen los padres a los hijos. Lo demuestran enviando a sus hijos a las escuelas particulares y fiscales de la ciudad, donde los niños indígenas pasan a utilizar “uniformes de parada”, situación que no todos los padres de familia pueden cumplir. Los docentes de la escuela de la comunidad tampoco están en condiciones de exigir algo que los padres y madres no van a cumplir por la escasez económica.

Para algunos padres de familia, se trata de demostrar ante los demás padres cierto orgullo en tener a sus hijos en escuelas centrales lo que significa para ellos “escuelas

de prestigio”, cuando en realidad significa la pérdida de algunos valores culturales de la comunidad.

Los comentarios que se vierten entre moradores de la comunidad influyen en padres de familia que tienen a sus hijos en la escuela bilingüe, para que los envíen a las escuelas de la ciudad. Un padre familia que no tienen a sus hijos en la escuela de la comunidad dijo a una madre de familia que se dirigía a cocinar el desayuno escolar en la escuela: “qué has de tener a tu hijo en esa escuela, por no gastar tienes ahí”. Estas son palabras textuales pronunciadas en la calle por un padre de familia para llamar la atención de la madre. En realidad los padres de familia que tienen a sus hijos en la escuela de la comunidad, en varias conversaciones lamentan no tener dinero, motivos para no poder enviar a los hijos a las escuelas de la ciudad. Al parecer, estas conversaciones informales entre padres de familia hacen cambiar la imagen de la escuela, apareciendo como una escuela de mala calidad.

Algunos padres de familia que tienen a sus hijos en otras escuelas de la ciudad y que han dejado de participar en la escuela bilingüe manifiestan que: “Yo de tanto oírles he sacado a mi hija de la escuela de la comunidad. Pero cuál fue mi sorpresa, es que aquí, en la escuela de la comunidad, mi niña era muy buena alumna y mi impresión era que en la escuela de la ciudad también ha sido una de las mejores alumnas” (Gf2018/06/07/00).

Otro padre de familia, por no tener las condiciones necesarias de infraestructura, número elevado de alumnos y de profesores, califica a la escuela de la comunidad “sin prestigio porque no tienen profesores ni alumnos” (L013/04/06/00). Dice que los niños que estudian en la escuela bilingüe no tienen previsto el futuro de seguir estudiando en la educación media. Me planteo la pregunta en qué podemos medir el prestigio de un establecimiento educativo. Según manifiesta la misma dirigente del Comité de Mujeres de esa comunidad:

Pensamos que una escuela de la comunidad debería tener suficiente prestigio, pero ha sucedido lo contrario, y se ha convertido en un establecimiento ajeno a la comunidad. Muchos padres de familia están convencidos que cuando sus hijos estudian en las escuelas del sector rural, esos niños no están en condiciones de tener buen rendimiento en los colegios de la secundaria. Mientras sucede lo contrario en las escuelas de las ciudades por tener mayores dominios de la lengua castellana (Gf2018/06/07/00).

De las observaciones puedo intuir que la escuela es prestigiosa para los padres de familia cuando cumple ciertas características, como ejemplo:

- Profesores para cada grado, además de otras asignaturas técnicas.
- Enseñanza del castellano.

- Apoyo a las demandas de los alumnos en la escuela bilingüe.
- Los profesores, al exigir la compra de útiles escolares y otros instrumentos.
- Cuando los docentes son mestizos.
- Alumnos y docentes son puntuales.
- Al ver las condiciones de infraestructura de la escuela.
- Los alumnos tienen acceso a la secundaria.
- Uniformes de parada de los alumnos en los desfiles cívicos.

Otros padres de familia manifiestan que niños de la escuela, al ser trasladados a las escuelas urbanas, han sido recibidos en grados inferiores para ser nivelados. (Cuaderno de campo; 2000). El prestigio de la escuela está considerado de aspectos simbólicos¹³, las escuelas conocidas como buena o de mala calidad. Los docentes hispanos consideran que la escuela rural es de mala calidad por la dificultad que tienen los niños en expresarse en castellano, los padres de familia dicen que en la escuela urbana las condiciones de infraestructura son importantes para que los niños se sientan bien, además de la calidad y experiencia de los docentes.

También tendría una significación en los espacios de poder de convocatoria o de la capacidad de gestión que desempeñan los docentes de la escuela de la ciudad, en relación con otras escuelas de la localidad. Una escuela puede ser prestigiosa si tiene docentes y los docentes son prestigiosos si están capacitados y tienen vocación de enseñar a los niños respetando la cosmovisión del contexto en el que los niños se desenvuelven.

Al respecto puedo deducir que, en las escuelas de la ciudad, los docentes están capacitados en su propio contexto social y la supervisión hace seguimientos continuos, lo que no sucede en la comunidad. Razón por la cual, los padres de familia viendo la mayor concurrencia de los niños a las escuelas urbanas también deciden enviar a sus hijos a la ciudad.

Otros padres, que tienen a sus hijos en la escuela bilingüe, afirman estar conformes con la educación en la comunidad y con el avance del aprendizaje de los niños, el cual está en la responsabilidad de los padres de familia, enviando a sus hijos cumplidamente a la escuela. Por ejemplo:

¹³ Cuando un alumno de la escuela rural se matricula en la escuela urbana, no es recibido al grado superior, sino que los docentes les hacen repetir el grado que estaba cursando anteriormente.

De mi parte, no he visto nada de malo con la enseñanza de los niños, otros [padres de familia] dicen que los docentes no enseñan, pero también hacen faltar a los niños por una semana o quince días, motivo para que se atrasen en relación con los demás alumnos que asisten cumplidamente y luego culpan a los profesores. Cuando los alumnos pierden las clases, no aprenden lo mismo que los demás [niños] que están todos los días en la escuela (M04/27/05/00).

En la cultura indígena, los niños tienen que cumplir ciertas responsabilidades como parte de una costumbre social en la comunidad, por ejemplo: “ayudar al cuidado de la casa de los animales, etc.” (cuaderno de campo 2000). Otro problema visto en el contexto comunitario es que los niños no asisten a clases por varias razones: por situaciones de exceso de trabajos asignados por sus padres, por motivos de enfermedad, o simplemente porque el niño ya no quiere ir a la escuela y el padre no obliga al niño para que vaya. Cuando hay ausencia de los niños en la escuela se desconoce el verdadero problema y ni los padres, ni los maestros averiguan la situación de los niños en sus hogares y en la escuela.

b) Escasez de docentes en la escuela bilingüe

Hay padres de familia que miran la carencia de profesores en la escuela como uno de las dificultades que no permite la confiabilidad de los padres de familia, ya que una escuela es considerada como buena cuando hay profesores para cada grado. Una ex - alumna de la escuela hace referencia sobre cuestiones de la escuela:

La escuela [en la comunidad] no cuenta con el número suficiente de profesores, claro que los docentes están capacitados, no entiendo tanto, pero creo que es insuficiente el número de profesores, apenas hay tres profesores, que quiere decir que un profesor tiene dos grados. Entonces, el profesor tiene que atender tanto en un grado y en otro. Eso ven los padres de familia y hacen la comparación de la facilidad que tienen las escuelas de la ciudad que tiene profesores para cada grado. A más de eso, tiene otros profesores de música, de dibujo y de inglés; y en la comunidad no es así (H06/29/06/00).

Una situación que la directora de la escuela mediante su gestión no ha podido superar es el re- establecimiento de un número apropiado de docentes en la escuela. Los padres de familia han dicho varias veces en sus comentarios que es significativo que la escuela de la comunidad tenga profesores para cada grado. Viendo la migración de los niños a la escuela de la ciudad es en un 80% más o menos, mientras que los niños que se quedan en la escuela son pocos. Este dato es una aproximación que un líder del Cabildo mencionó en una conversación informal entre dirigentes, viendo la migración de los niños de la comunidad a las escuelas urbanas.

c) Falta de credibilidad de la escuela bilingüe

Los padres de familia atribuyen el bajo nivel de rendimiento de los alumnos a la falta de desarrollo en el aprendizaje de castellano. Esta es una preocupación generalizada por parte de los padres de familia y de los dirigentes de la comunidad, como una

demanda principal de fortalecer la comunicación con otras sociedades de afuera. Según un padre de familia que no tiene a sus hijos en la escuela de la comunidad:

Para mí, la escuela de la comunidad parece que está buena, pero yo tengo a mis hijos en la escuela de Cotacachi porque allá los profesores tienen más palabras¹⁴ en castellano y aquí en la comunidad están entreverando las palabras tanto en la lengua castellano como en la lengua quichua, eso es lo que no me gusta. Yo quiero que mis hijos aprendan algo en castellano (C08/16/06/00).

El sentimiento de este padre de familia es que la escuela de la comunidad de La Calera “es buena”, pero lo dice en un sentido que todos los establecimientos educativos son buenos porque también enseñan algo de todo. La escuela es mejor en la medida que enseña de acuerdo al requerimiento de los padres de familia. Por ejemplo, se dice que en la escuela de la comunidad, por ser bilingüe, enseñan sólo en quichua, por lo tanto, eso no es lo que quieren los padres, porque ellos prefieren una escuela que enseñe la lengua castellana y esa escuela está en la ciudad.

Durante mi permanencia en la comunidad La Calera he visto que los padres de familia que tienen a sus hijos en las escuelas urbanas, no se acercan a la escuela bilingüe para aportar en la gestión de la escuela en la comunidad. Pero ellos si se acercan a las escuelas urbanas, cuando los profesores llaman a las reuniones y para aportar económicamente.

Yo tengo dos hijos varones y están estudiando en la escuela de la ciudad, porque me parece que ahí la educación es más buena, estudian más. Aquí en cambio no estudian bien. Hice estudiar tres hijos aquí y no pueden leer y escribir, por eso no he podido seguir con la educación de la secundaria, y no he avanzado con dinero para apoyar a mis hijos (C09/15/06/00).

La madre de familia hace conocer la experiencia en la escuela de la comunidad al hacer estudiar a sus hijos, haciendo notar su inconformidad de la educación que la escuela brinda a los niños de la comunidad. Esta madre como otros padres de familia acusan a los profesores de no haber enseñado lo suficiente como para que los niños que terminan la primaria, continúen estudiando en la secundaria. Por otra parte, también he podido observar que los padres de familia que han hecho estudiar a sus hijos en la comunidad no han enviado a sus hijos a los colegios secundarios por falta de recursos económicos. Pero los padres que envían a las escuelas urbanas, si han enviado a sus hijos a los colegios secundarios, de ellos la mayoría no han continuado sus estudios por dificultades económicas.

Pienso que la exigencia de la puntualidad de los docentes hacia sus alumnos y el compromiso de los padres en la escuela bilingüe se encuentran debilitados, por cuanto

¹⁴Tener la palabra, para el padre de familia significa saber hablar la lengua castellana, estar en condiciones de expresarse en cualquier contexto sin dificultad.

hay demasiada libertad por parte de los docentes en el horario de entrada y salida y, cumplimientos de otras actividades (cursos de capacitación) a los que son convocadas las profesoras por la supervisión en los días laborables, esto es otro factor que a los padres de familia no les parece ideal porque los alumnos pierden clases normales en la escuela.

No, no tengo, yo tengo a mis hijos estudiando en la escuela de la ciudad, porque allá los niños aprenden más que aquí, creo que no aprenden y sólo pasan jugando, no aprenden. Parece que los niños algunos, son buenos para estudiar y otros no tienen cerebro y algunos sí tienen buena cabeza que sí han avanzado estudiando. Creo que también es necesario que los profesores sean blancos y no indígenas. Aquí en esta escuela están dos profesores indígenas y no están enseñando bien (C010/20/06/00).

De acuerdo a la entrevista, podemos darnos cuenta de la inclinación por la enseñanza en la escuela de la ciudad. Su apreciación es que, en la escuela de la comunidad, los niños no aprenden y que los docentes en la escuela bilingüe tienen que ser mestizos porque los indígenas no enseñan.

Cuando un establecimiento escolar no tiene una política institucional de relacionamiento con la comunidad, me parece difícil que exista credibilidad. Estos aspectos se pueden ver cuando los alumnos que estudian en la escuela demuestran un rendimiento óptimo ante sus padres, ya sea en la lectura, escritura y en las matemáticas; estos mismos alumnos, al egresar de la escuela, tienen un buen rendimiento en los colegios secundarios, aspecto muy importante para que la escuela gane espacios de confiabilidad de los padres de familia y de los líderes de la comunidad. La confiabilidad de los actores se construye de acuerdo a la credibilidad conseguida por la representante del establecimiento escolar y sus profesores, por medio de la coordinación permanente en la búsqueda de la participación comunitaria. Una dirigente del comité de mujeres manifiesta el distanciamiento entre la comunidad y afirma que no han aportado con la escuela de la comunidad cuando dice:

Bueno, un poco hemos descuidado la parte educativa, no nos hemos preocupado y siempre nos hemos mantenido apartados, tampoco ha existido una concienciación a los padres de familia para tener en la escuela de la misma comunidad. Lo que sería importante por seguridad y por ahorrar dinero. Pero falta de motivación tanto de organizaciones como de los padres de familia y de los profesores. Otra, que somos culpables por no preocuparnos de dar a nuestros hijos una educación propia que nos permita lograr un mejoramiento de la infraestructura, como de mayor acceso de los niños a la escuela de la localidad (D03/15/01/00).

De acuerdo a lo dicho por la dirigente del grupo de mujeres de la comunidad, puedo manifestar que la escuela está lejos de mantener un relacionamiento constante entre los docentes y los dirigentes de la comunidad. Se nota la falta de iniciativas por los

actores principales de profesores y padres de familia para mejorar la educación de la comunidad.

En las observaciones realizadas he podido ver que los padres de familia que poseen un nivel económico regular prefieren enviar a sus hijos a la escuela urbana, al igual que los dirigentes tanto de la comunidad como de las organizaciones locales. Mientras que los padres de familia de escasos recursos económicos ponen a sus hijos en la escuela de la comunidad, aunque también tienen deseos de sacar a sus hijos de la escuela local para llevarlos a las escuelas urbanas.

5. OPCIONES DE LA COMUNIDAD FRENTE A LA REALIDAD EDUCATIVA

5.1 Demandas de los padres de familia

De acuerdo a las demandas hechas por los padres de familia, podemos darnos cuenta que exigen un mejoramiento de la educación para sus hijos en su misma comunidad. Por ejemplo, los dirigentes del Cabildo manifiestan que es importante un trabajo de entendimiento en la búsqueda de objetivos entre las profesoras de la escuela y la comunidad. Esto significa la comunidad y las docentes se comprometan a apoyar a la educación de la escuela bilingüe, asumiendo sus roles en la enseñanza y la puntualidad, además de trabajar coordinando trabajos comunitarios con los padres de familia. Los padres de familia también deben asumir el compromiso en el envío de sus hijos a la escuela bilingüe para reestablecer la escuela en la comunidad. Lo que compromete a los profesores a tener un trabajo conjunto de acuerdo a los planteamientos de los líderes de la comunidad y padres de familia.

a) Profesores profesionales

Las docentes de la escuela bilingüe en la comunidad de La Calera son profesionales egresados de la Universidad Católica y de las normales hispanas y bilingües. Cada docente tiene diferentes niveles de capacitación según el tiempo de servicio en el magisterio y en la institución escolar en la comunidad. La profesora de mayor experiencia, por lo general, es la directora, quien por antigüedad ha sido designada responsable de la dirección escolar. Mientras que las demás docentes son relativamente nuevas en el establecimiento educativo, aunque ya trabajaron en otros establecimientos primarios en la formación de los niños indígenas.

Durante el trabajo de campo en conversaciones informales, se dice, que en la comunidad los padres de familia y los dirigentes han manifestado que los maestros sólo trabajan por el sueldo, en el tiempo de solo medio día y las tardes se dedican a otras actividades que no es la docencia. Al respecto, los padres de familia reclaman la permanencia de los docentes en el establecimiento educativo. A veces, se observa la

improvisación en dictar las clases niños sin haber preparado materiales de apoyo. A esto, los padres de familia se remiten a los docentes anteriores, recaban de ellos la responsabilidad en la puntualidad y dedicación al trabajo docente y hacen la comparación con la situación actual.

Una solución podría ser mejorar la supervisión por parte de las autoridades dando seguimiento constante a las profesoras en la enseñanza – aprendizaje de los alumnos, mediante la planificación de los horarios de capacitación para que los docentes no falten a dictar sus clases y de esta manera atender a las inquietudes de los padres de familia en la educación de sus hijos.

La exigencia de la supervisión hacia los docentes era mayor hasta los años '80 y principios de los '90. La educación era controlada estrictamente por la supervisión. Los maestros, para dar las clases diarias, tenían la obligatoriedad de preparar los planes de clase por cada tema a dictarse durante el día, de acuerdo al número de horas que el maestro iba a dictar a sus alumnos. En estas planificaciones se decía que el rendimiento de los alumnos era más positivo. Podría decir que había mayor inclinación a hacer seguimientos en la planificación de contenidos y temas alcanzables en el aprendizaje de los alumnos. Aunque los contenidos de aprendizaje para los alumnos indígenas eran de la educación urbana.

De acuerdo a mis experiencias, he visto que, en la actualidad, al trabajo del docente se le ha restado la responsabilidad en las planificaciones didácticas diarias. En la mayor parte de los casos, viendo en los cuadernos de planificaciones diarias, sólo he constatado los contenidos y temas de trabajo para dos o tres semanas pero no se puede confirmar que las clases hayan sido planificadas con anterioridad con materiales didácticos para generar el aprendizaje. Razones por las que un líder de la comunidad, que también conoce de las funciones que deben cumplir los docentes con los niños en la escuela, opine:

“...los docentes que laboran en el establecimiento educativo tienen un rumbo incierto [no saben] del cómo cambiar la educación bilingüe dentro de la comunidad, para fomentar una educación que esté de acuerdo las conveniencias de los padres de familia (L01/15/06/00).

Durante mi permanencia en la comunidad y de acuerdo a conversaciones con los docentes, éstos han manifestado que las autoridades educativas no acuden a la escuela para cumplir con la orientación a los docentes en el proceso educativo bilingüe, para hacer un monitoreo y seguimiento de la marcha de la educación en la escuela. Por otra parte, puedo percibir que los docentes están formados de acuerdo a la realidad urbana y continúan enseñando lo que han aprendido en las ciudades,

mientras la realidad de la educación debe ser vista con otros ojos de acuerdo a las vivencias de las comunidades indígenas.

Otra de las dificultades que se detectó en la marcha de la educación bilingüe, ha sido que los docentes y las autoridades educativas no tienen intención de coordinar actividades que refieran al quehacer educativo, puesto que las autoridades (supervisión) sólo se limitan a ver el cumplimiento de los docentes. Por ejemplo, “llenar matrículas de los alumnos, contenidos de temas que cada profesor dictará en sus clases durante un mes o tres semanas” (cf. cuaderno de campo, 2000: 1- 2) como parte de dar cumplimiento con el Reglamento de la Ley de Carrera Docente. Pero no hay una predisposición del supervisor para analizar lo que el docente ha planificado, “porque han sido profesores que no han sido capacitados, que no han sido responsables; claro no todos, pero otros profesores sí” (M07/22/06/00).

Se detectó también la falta de las autoridades de la educación en la designación del supervisor titular durante 1998 y 1999. Los supervisores eran solamente encargados y no tenían segura su designación, motivo por el cual tampoco se estimula el seguimiento al quehacer educativo de las comunidades que el supervisor tiene a su cargo.

Frente a estos inconvenientes, la directora de la escuela evidencia la falta de apoyo en la orientación para tomar las decisiones en establecer un tipo de enseñanza aplicada a la educación bilingüe, que permita poner en práctica el Modelo de Educación Intercultural Bilingüe (MOSEIB) en la escuela de la comunidad. Parece no haber el mínimo intento de enseñar la lengua quichua, por no haber un horario dedicado a la lengua quichua, y no se busca un currículo propio para la escuela. La falta de voluntad en llevar a la práctica lo establecido por el MOSEIB, ha seguido persistiendo por falta de una política institucional interna del establecimiento. Y los padres de familia cada vez cuestionan al modelo educativo del establecimiento cuando dicen:

Los padres de familia queremos que haya profesores profesionales y que haya bastante exigencia de la directora a los profesores para que trabajen mejor en la educación de los niños (L013/04/06/00).

Los padres de familia consideran que los docentes deben ser profesionales para que se concentren en el trabajo de la enseñanza de los alumnos. Para ellos, ser profesional es estar en mayor interacción tanto con los niños como los demás actores de la comunidad, de manera que los docentes estén constantemente generando expectativas frente a los actores de la comunidad, haciendo proyectos de desarrollo para apoyar a la comunidad en la educación.

Para contrastar los hechos y los dichos en la comunidad sobre la formación docente, un funcionario del Ministerio de Educación Intercultural Bilingüe dice:

Los maestros son los que conocen las políticas de la educación intercultural bilingüe. Porque la mayor parte de los educadores han estudiado en los institutos de educación intercultural bilingüe y deben ser los mismos maestros quienes deben socializar la educación bilingüe en cada una de las comunidades. Está considerada que la educación bilingüe es la enseñanza de la lengua quichua, esa no es la verdad. Por ejemplo, el profesor debe vivir en la comunidad trabajando con los padres de familia, con los niños eso es educación bilingüe (A002/15/06/00).

De lo dicho por la autoridad entrevistada y en base a mi experiencia de los docentes bilingües, sabemos que los maestros sí han recibido cursos de capacitación para que se aplique en la educación intercultural bilingüe. Los docentes manifiestan que han puesto en práctica algunas experiencias aprendidas en los años anteriores, pero no hay continuidad por los cambios muy seguidos de los docentes de la escuela. Por ejemplo, la directora de la escuela me manifestó que desde 1997 hasta 1999 han sido removidos cuatro docentes, “el director anterior de la escuela se cambió porque ya trabajó bastante tiempo en esta escuela y tres docentes se cambiaron porque fueron órdenes de las autoridades” (conversación informal con la directora de la escuela). La permanencia de un docente en el establecimiento designado es importante, porque el docente que permanece en la escuela conoce a los alumnos y hace el seguimiento de acuerdo a las necesidades de aprendizaje y no así los profesores que son pasajeros que trabajan por un año y se cambian a otras escuelas.

b) EIB es la enseñanza en las dos lenguas

La falta de la toma de decisiones por los docentes de la escuela en asumir la enseñanza de la lengua materna puede obedecer a situaciones concretas en los docentes. Por ejemplo, los maestros, al tener una formación en la lengua castellana desde la escuela hasta conseguir ser profesionales, tienen conocimientos centrados en la lengua castellana y no en la lengua indígena. A pesar de ser indígenas y a pesar de ser profesores bilingües, no encajan en la enseñanza de la lengua quichua en las aulas. Las causas por las cuales los docentes no emprenden la enseñanza de la lengua quichua en la escuela bilingüe pueden ser múltiples, como por ejemplo, se aproximan la falta de capacitación en la lengua indígena o la falta de voluntad política de los docentes o de los padres de familia en apoyar a la EIB con compromiso propio.

Vale la pena analizar los problemas por los que puede atravesar un docente, que a pesar de ser conocedor de la lengua indígena en escritura y en la oralidad, prefiere no enseñar su lengua. Las dificultades que los docentes atraviesan puede ser por las siguientes causas:

- Carácter diglósico¹⁵ de las lenguas.
- Falta de preparación en la lengua indígena.
- Situaciones de desactualización del docente en la escritura.
- Falta de seguridad de cómo desarrollar la lengua indígena.

Algunos padres de familia, según he podido conversar, piensan que en la escuela de la comunidad se enseña sólo en la lengua quichua, por tratarse de profesores indígenas. Mientras en los hechos, los conocimientos en las aulas son dados en la lengua castellana. Pero una de las dificultades de la educación en castellano en un contexto quichua es la falta de comunicación en la lengua castellana, esto no favorece al desarrollo de la oralidad del castellano como muchos padres de familia quisieran. Por esa situación, los padres de familia envían a sus hijos a las escuelas de la ciudad, porque el contexto les ayuda mucho al aprendizaje de una segunda lengua y se desarrolla mejor el castellano oral en los niños indígenas.

En entrevistas a padres y líderes, la mayoría piensa que es importante la enseñanza en las dos lenguas, es decir, que se enseñe por separado tanto el quichua como el castellano y no se mezclen términos del quichua en el castellano y viceversa. Los mismos padres de familia piden que sea prioritaria la enseñanza del castellano, por ser una necesidad para los comuneros.

La enseñanza es importante en las dos lenguas, pero más importante para los indígenas es el castellano, porque los indígenas no sabemos hablar en castellano y en esta escuela creo que no les enseñan el castellano (C010/20/06/00).

Los padres de familia y los comuneros, en general, se encuentran empeñados en que sus hijos aprendan la lengua castellana. De acuerdo a varias entrevistas a los padres de familia y dirigentes de la comunidad, las demandas son aprender el castellano, ampliar sus conocimientos estableciendo relaciones sociales en el contexto urbano.

Yo entiendo por bilingüe a la parte de castellano y la parte de quichua, a pesar que a mí me parece que son importantes los tres idiomas el castellano, el quichua. El inglés es necesario para los indígenas también porque estamos saliendo a trabajar en otros países nosotros necesitamos hablar el castellano y el inglés principalmente (L012/05/06/00).

En la escuela bilingüe de La Calera, de acuerdo a los testimonios presentados en los ejemplos anteriores, se deduce que los pobladores indígenas no menosprecian su lengua originaria, al contrario, la lengua indígena en la comunidad es acogida por los

¹⁵ Por carácter diglósico me refiero a la inclinación del docente bilingüe por la enseñanza de la lengua castellana, antes que la enseñanza de la lengua quichua. Esto se debe al desconocimiento de métodos y técnicas de enseñanza de la lengua quichua por parte de los docentes, o por estar formados de acuerdo a los programas de la educación hispana, quedando como lengua dominante el castellano aunque sea en un contexto indígena.

padres de familia y los líderes. Ellos dicen que la lengua quichua debe ser hablada y considerada como una lengua de igual importancia que el castellano y por lo tanto, manifiestan que se debe aprender en lengua quichua y en castellano por igual. En el caso del quichua, desarrollar la escritura y la oralidad para comunicarse en los contextos comunitarios del pueblo indígena. Aunque puedo notar que los padres de familia prefieren que sus hijos aprendan en castellano por ser una lengua que les permite comunicarse en los contextos urbanos resolviendo situaciones de trámites en las oficinas y en el trabajo. Por lo tanto, me parece que es necesario promocionar en la comunidad el valor del castellano y de la lengua indígena para fomentar la comunicación intercultural.

c) Una educación bilingüe “de frente”

La educación bilingüe tiene que ser una educación de frente, con ideologías andinas sanas, que respete todos nuestros criterios. La EIB no es solamente hablar bien la lengua quichua o solamente saber leer y escribir, sino que tiene que ser una educación masiva de solidaridad y entendimiento, de rescate cultural dentro de la familia y la comunidad en general. La educación en la comunidad indígena lo tenemos: nuestros valores, nuestras costumbres [también] es parte de la educación (L01/15/06/2000).

De acuerdo a las demandas de los líderes, existen varios planteamientos para que la educación en la comunidad tenga mayor acogida por los padres y moradores de la comunidad. Un líder que representa a la Asociación Agrícola, que ha influido en la comunidad en la toma de tierras en 1985 mediante la desapropiación de una hacienda vecina, actualmente es dirigente de la comisión de interculturalidad en la Unión de Organizaciones Campesinas de Cotacachi (UNORCAC) que abarca a cuarenta comunidades indígenas. Su representación en la comunidad es importante por cuanto sus demandas están enfocadas a la recuperación de la cultura y, de hecho, apoya a la educación bilingüe en las comunidades indígenas de Cotacachi. Así mismo, por ser moradores de la comunidad de La Calera, él exige cambios en la forma como viene administrándose la EIB en la escuela de la localidad. Sobre la educación dice:

Yo creo que los profesores deben ser cambiados por otros profesores que tengan otra ideología, con otra mentalidad que tengan mayor explicación para que los alumnos aprendan mejor, que sientan interés de trabajar con la comunidad, que nos apoyen con buenas palabras, acudir a las instituciones, es decir, que nos ayuden a gestionar la educación (L015/05/07/00).

Para el entrevistado, tener ideología significa que el docente debe conocer el ejercicio de la docencia y estar dedicado a enseñar a los alumnos. El tipo de docente que él quiere en la comunidad es un docente que les apoye en el desarrollo comunal.

Para los actores sociales de la comunidad, la educación se torna importante cuando los docentes interactúan en la comunidad dando sus criterios y opiniones para el mejoramiento comunitario. El docente bilingüe se ha limitado a cumplir con el trabajo

que le corresponde, es decir, enseñar a los niños durante la mañana, hasta el medio día y en la tarde se dedica a su familia y no se entera de las inquietudes de los padres de familia y comuneros sobre la educación. Según la observación de campo “Una docente sale de sus clases antes de cumplir el horario de trabajo y las demás (dos docentes) esperan a un auto para que les trasladen a sus casas, para esto también tiene que salirse de sus clases poniendo las tareas extras a sus niños antes de cumplir con el horario” (Cuaderno de campo 2000: 9).

Otra de las posiciones del mismo líder entrevistado sobre la coordinación con los docentes y el afán de apoyar a la educación bilingüe en la comunidad, es la siguiente:

Dentro de la comunidad, con la educación bilingüe aún no hemos tenido una coordinación con los padres de familia ni con los profesores. Estamos haciendo un diagnóstico en base a los problemas diversos que existen en la comunidad. Entonces, queremos alimentar y no queremos que la educación hispana que es caduca, según mi criterio como persona. Yo como dirigente de la comisión de interculturalidad, me preocupa que nosotros estemos dependiendo de esta educación hispana. Además de tener unos cuatrocientos años, no deja de ser dominante de nuestra lengua y cultura, además de ser personalista e individualista (L015/10/01/00)

El dirigente entrevistado tiene una posición contraria a la educación hispana, a la cual califica de caduca. Mientras que la educación bilingüe para el mismo entrevistado es una educación de reciente aparición que tiene varios errores que son normales en el proceso educativo. Hay diferentes posiciones e iniciativas que surgen de los líderes de las organizaciones de base. Parece ser que los líderes de la comunidad comienzan a despertar el interés a reivindicar la educación como un derecho de la comunidad que servirá a los niños de nuevas generaciones y que puede tener resultados positivos dentro de la comunidad. Al parecer, los líderes principales de la comunidad recientemente han recibido algunas capacitaciones sobre interculturalidad y educación bilingüe. Esto está sirviendo para que algunos ya hablen de la EIB en su comunidad y, además, gestionen la educación para sus hijos.

De acuerdo a las conversaciones en diferentes momentos compartidos con los padres de familia y algunos dirigentes de la comunidad, he podido comprender la forma de pensar de algunos actores de la comunidad (padres de familia) sobre la educación en la comunidad. Ellos reconocen que el desconocimiento de la EIB es generalizado. En las últimas gestiones de los líderes de la comunidad, éstos han solicitado talleres de capacitación sobre la EIB en la comunidad. Ellos mismos manifiestan que antes tenían una idea de lo que significa la escuela, pero han cambiado de actitud después de participar en reuniones de las organizaciones y en seminarios cortos de EIB, organizados por la Dirección Provincial de Educación Bilingüe.

...los líderes que hemos estado frente de la comunidad, las asociaciones y dirigentes de [otras] comunidades, hemos estado aprendiendo recientemente y descubriendo qué es lo que tenemos que hacer y en qué forma debe funcionar el liderazgo frente a la escuela bilingüe, y de acuerdo a eso para orientarles a los padres de familia. Los padres de familia y los líderes de la comunidad no comprenden o no comprendemos qué es lo que estén haciendo la escuela. Yo pensaba que una escuela es el edificio que está parado ahí y realmente no es así. Hemos descubierto que la escuela conformamos nosotros, la reunión de todos los seres humanos que estamos aquí podemos conformar una escuela (Gf2017/06/07/00).

Otro dirigente de la comunidad manifiesta su inclinación sobre el conocimiento de la cultura indígena. En esto pone como ejemplo al docente de la comunidad como eje principal, que está en la obligación de conocer las costumbres de la comunidad y ser respetuoso de sus valores culturales. Sobre esto, el dirigente dice:

Profesor bilingüe tiene que saber lo que es la cultura indígena y la importancia de sus costumbres y de sus valores dentro de lo que nosotros pensamos como indígenas. El profesor tiene que ser bilingüe porque tiene que saber muy bien lo que es la interculturalidad (Gf3019/23/07/00).

El dirigente del Cabildo en sus criterios manifiesta sobre la responsabilidad del docente bilingüe para lograr la aceptación por parte de los padres. Hace mención que el docente bilingüe es quien maneja la interculturalidad. Para el dirigente, la interculturalidad es saber las dos lenguas como en el caso del docente bilingüe. Otro ex- dirigente tienen un criterio similar sobre el docente bilingüe y manifiesta:

Pienso que un profesor bilingüe o culturalista tiene que saber de los conocimientos tradicionales, de la medicina natural, es decir, saber de la vivencia de los indígenas en el contexto (...) Entonces ahí lograríamos dar una educación intercultural bilingüe, así mismos quisiera que los dirigentes de la educación salgan a compartir la sabiduría de ellos (L014/18/07/00)

Para el dirigente entrevistado, el profesor bilingüe en la comunidad también debe ser culturalista, por lo que se entiende que el docente tiene que ser conocedor de los valores culturales de una comunidad, medicina natural, cosmovisión indígena y otros conocimientos locales importantes para el rescate, que estos conocimientos sean valorados en el contexto indígena.

d) La interculturalidad en la comunidad

La interculturalidad para los pueblos indígenas, es un término pronunciado en diferentes discursos políticos para ganar la acogida de los indígenas poniendo como principios al respeto entre pueblos, entre indígenas y mestizos. Sin embargo, en la comunidad de La Calera, los representantes conceptualizan seriamente este término de interculturalidad como la aplicación de prácticas culturales en la misma comunidad para adquirir valor como pueblo indígena. Respecto a la interculturalidad, un dirigente del Cabildo que tiene representatividad de toda la comunidad, por haber sido elegido en asamblea, dice:

La interculturalidad en la comunidad es carente de aplicabilidad dentro de la comunidad. Creo que en la comunidad se debe empezar a poner en práctica para conseguir valorarnos nosotros mismos, debemos iniciar a practicar a la revalorización de la cultura indígena desde nuestros niños en nuestros hogares. Esta cultura debe ser socializada para conseguir el respeto de las demás sociedades urbanas. Para en el futuro nuestros jóvenes no tengan recelo de cultivar su propia lengua y sus propias costumbres y, de la misma manera, conseguir el respeto mutuo de cuando pongamos nuestras ideas ante la sociedad, esas ideas sean respetadas (Gf3019/23/06/00).

Dentro de la comunidad, la interculturalidad es un término relativamente nuevo. Necesariamente las autoridades educativas tienen que realizar talleres de capacitación para comprenderla más ampliamente, para brindar un panorama del significado de interculturalidad a los habitantes. Pero, mientras tanto, los líderes también se encuentran manejando el término como manejo cultural, importante para la recuperación de valores culturales de la comunidad como vía a conseguir el respeto y revalorización de la cultura indígena.

Otro dirigente de la comunidad opina sobre el mejoramiento de la educación bilingüe, es necesario lo siguiente: “Pienso que los niños indígenas son el futuro de las comunidades indígenas, si tenemos profesores hispanos y bilingües en la escuela de nuestra comunidad, debemos exigirles mayor preparación y mayor dedicación a la enseñanza de los niños indígenas” (Gf3020/23/06/00).

Otro de los aspectos que señala el dirigente es aprovechar el recurso humano que existe en el establecimiento educativo, para que sean los mismos comuneros quienes apoyen en diferentes enfoques en la enseñanza a los niños de la comunidad. Parece ser que los líderes quieren retomar la educación bilingüe como medio para la revalorización de la escuela en la localidad. En mi experiencia como docente en la escuela bilingüe de esa comunidad, antes ni los líderes ni los padres de familia se habían preocupado por la educación de la comunidad, mientras que al estar en el trabajo de investigación, he observado la presencia de los dirigentes para coordinar algunas actividades con los docentes del establecimiento educativo. El mismo dirigente antes citado manifiesta:

Los padres de familia debemos pedir a nuestros profesores que enseñen tanto lengua castellana como lengua quichua. Eso sería lo primero para que en el futuro se lea en quichua y se escriba en quichua, sin descuidar de su importancia de la lengua castellana y en muchos de los casos el inglés para que sea puesta en funcionamiento según el contexto donde estemos (Gf3020/23/06/00).

Con estos criterios, los dirigentes muestran que no se encuentran contrarios a la enseñanza de la lengua quichua, sino que la intención es que los alumnos de la escuela manejen las dos lenguas (castellano y quichua por separado) sin entremezclar términos de una lengua con otra. Esto es una demanda que los padres de familia hacen a los docentes de la comunidad. La entrevista coincide con las observaciones

que se realizaron en el trabajo de campo. Por ejemplo, en la escuela bilingüe de la comunidad se llegó a deducir que los docentes, a pesar de ser indígenas, no manejan la oralidad ni la escritura de la lengua indígena, tampoco los docentes no indígenas han hecho intento de aprender a hablar la lengua quichua, a pesar de estar en una comunidad de indígenas donde la lengua predominante es el quichua.

Algo diferente piensa el síndico de la comunidad, que tiene el rol apoyar los derechos legales de la comunidad como: el derecho a las tierras, al agua y la educación para los niños indígenas de la comunidad, por medio de la asignación de horarios y la incorporación de temas de interculturalidad:

Me parece que es importante que en la escuela se piense en distribuir las horas de trabajo, dando importancia a las experiencias de algunos dirigentes, quienes están en condiciones de compartir diversas experiencias históricas y culturales de la comunidad. Incluyendo algunos de los profesores que hablen inglés. Entonces, los niños cómo no van a quedar satisfechos de la educación bilingüe en las comunidades, esas pueden ser alternativas para ganar espacios de interculturalidad en las escuelas de la comunidad. Yo creo que no estoy viendo la interculturalidad en la escuela (Gf2017/06/07/00).

De acuerdo a las entrevistas a los actores de la comunidad, la interculturalidad está vista en el manejo de las lenguas. Un criterio de iniciativa importante que posibilita poner en marcha nuevas alternativas de mejorar la educación promoviendo la EIB es dando mayor viabilidad para la enseñanza de las lenguas, promoviendo la interculturalidad por medio de la utilización de las lenguas quichua y castellano. “El profesor bilingüe tiene que saber muy bien lo que es la interculturalidad” (Gf3019/23/07/00). Para el dirigente del cabildo, la interculturalidad significa aprendizaje de las lenguas para promover la comunicación con las personas de otros contextos desconocidos. Si tomamos en cuenta el comentario del dirigente, quiere a dar mayor apertura a la participación de los líderes como docentes.

5.2 El gobierno comunitario

El gobierno comunitario en la comunidad ha sido formado a inicios del año 2000 con ideas de los líderes de las organizaciones locales de la misma comunidad para establecer la coordinación entre el Cabildo y los dirigentes de las organizaciones de la localidad. Sobre esto, un dirigente manifiesta que:

[El gobierno comunitario] fue realmente necesario porque en el plan de actividad anual hemos llevado a un tope de que no se desarrollaban bien los trabajos que hemos planificado en cada grupo pequeño organizado. Por ejemplo, la Junta Central de Agua Potable tiene su propio plan de trabajo, la Junta del agua del canal de riego. Igual las asociaciones tenían sus planes de trabajo. Pero cuando uno se llamaba a las mingas de la comunidad o a una reunión de la comunidad, no asistían. De esta manera, no se daba cumplimiento con lo que han planificado, ya sea por tener sus trabajos individuales y en grupos. Entonces, nacían las dificultades, no había desarrollo ni comunitario ni tampoco dentro de los grupos organizados (L01/15/06/00).

Según el dirigente entrevistado, se toma en cuenta la importancia de conformar un gobierno comunitario para establecer un vínculo de coordinación con el Cabildo de la comunidad. Esto les permitirá hacer seguimiento a lo planificado por cada organización local para todo el año. “Por estas razones, se ha visto necesario conformar las organizaciones pequeñas” (L01/15/06/00). Dentro de esas organizaciones están las asociaciones, clubes deportivos, comités de mujeres, comités de padres de familia, de la escuela incluidos los profesores y catequistas y otros grupos como el Centro Cultural *Yachay Wasi*.

Los dirigentes de la comunidad me explicaron que cada organización tiene una directiva que representa al grupo y un representante de cada directiva es parte del gobierno comunitario. Por ejemplo, en la comunidad existen ocho organizaciones, algunas de ellas son jurídicas como: El Centro Cultural *Yachay Wasi* y la Asociación Agrícola *Jatarishun*. Cada organización envía a un representante para conformar a una directiva denominada gobierno comunitario, que cumple las funciones de reunirse con los directivos del Cabildo para monitorear y evaluar las acciones y actividades cumplidas. En conversaciones informales con otras dirigentes mujeres, me manifestaron que hacen reuniones cada tres meses entre representantes del Cabildo y gobierno comunitario. Este último tiene autoridad similar a la del Cabildo de la comunidad. Aún no se conocen los resultados de su funcionamiento, puesto que son experiencias nuevas que tienen la visión de apoyar tanto en lo comunitario como en lo educativo. Otra versión del dirigente entrevistado, representante de la comisión de interculturalidad dice:

El objetivo principal es para elaborar y hacer seguimiento del plan de trabajo anual coordinado, no tener dificultades en lo que se planifica. Esto permite que no haya la competencia entre dirigentes. (...) no queremos que en nuestra comunidad siga habiendo los sectarismos. Entonces, nosotros queremos llevar la unidad en busca del trabajo comunitario de la comunidad (L01/15/06/00).

En las últimas semanas de observaciones en el trabajo de campo pude ver que acudían a la escuela para conversar con los docentes sobre un seminario de capacitación de la EIB en la escuela de la comunidad, como parte de la coordinación conjunta de los líderes. Según lo manifestado por los dirigentes, esta nueva forma de organización toma mayor fuerza y permite que la comunidad tenga mejor relacionamiento entre dirigentes.

Al parecer, las iniciativas de los dirigentes del Cabildo y el gobierno comunitario están encaminadas a formar una serie de comisiones con responsabilidades para promover la participación de los dirigentes y de la comunidad. De estas comisiones se nota que los dirigentes de la comunidad están buscando la coordinación con los profesores de

la escuela, como una nueva alternativa para conocer planteamientos que hacen los dirigentes en beneficio de la educación.

En nuestro mandato, hemos estado tratando de agrupar todas las organizaciones indígenas dentro de la comunidad y hemos creado una comisión de cultura para [que] se encargue de apoyar al fortalecimiento cultural dentro de la comunidad. Usted sabe lo que es el Cabildo, no alcanzamos a dirigir a todas las organizaciones de la comunidad. Así mismo, hemos llamado a los profesores, invitando a las reuniones y hemos planteado que nosotros queremos trabajar con todos. Más que todo, los profesores de las comunidades tienen el derecho de coordinar con los líderes y padres de familia para ver dónde debemos participar y ver qué es lo que se debe mejorar (Gf3018/23/06/00).

Un ejemplo es la creación de una comisión de cultura. Según he rescatado de las conversaciones con el grupo de mujeres, las iniciativas nacen de los mismos comuneros. El interés de promover la cultura en la comunidad es porque se han dado cuenta que otras comunidades cercanas surgen con el rescate cultural, se han convertido en generadoras de turismo. Debido a esta situación, en la comunidad existe el Centro Cultural *Yachay Wasi* que se encuentra recuperando valores y costumbres de sus ancestros. Por ejemplo, las fiestas indígenas, las prácticas rituales, música, danza y lo típico de la comunidad son las artesanías del tejido a mano, como principales puntales para generar el turismo comunal. Para tener resultados en la unificación de ideas de engrandecimiento de los aspectos culturales, que será un aporte para la EIB en la escuela de la comunidad, es importante empezar con la preparación a los padres de familia y dirigentes para conseguir que todos tengan una misma meta. Al respecto, es necesario tomar en cuenta lo que menciona un representante del Centro Cultural *Yachay Wasi*:

Yo pensaría mejor en la posibilidad de prepararles a los padres de familia, con esto ganaríamos un espacio dentro de la EIB. Parece que estamos dando importancia a los padres de familia que no quieren seguir hablando nuestro idioma, tampoco hay un seguimiento de los padres de qué es lo que se encuentran aprendiendo nuestros hijos, se está automatizando con elementos de otras culturas (L015/10/01/00).

Recuperando las ideas del entrevistado, hay intenciones de apoyar a la EIB y a través de la capacitación de los padres de familia para que sean ellos los que ayuden a sus hijos. El criterio del dirigente es la recuperación de la lengua quichua empezando por los niños, debido a que cada vez en la comunidad se habla más el castellano y califica a la juventud de la comunidad en proceso de automatización. Quiere decir que la juventud se acoge fácilmente a dar importancia a elementos de la cultura no indígena. Por ejemplo, en mis observaciones y de las conversaciones con el mismo dirigente, se habló de las fiestas populares en las que no prevalece la música indígena, sino la música extranjera. Esto ha causado preocupación en algunos dirigentes de la comunidad, especialmente los mayores que están empeñados en promover la cultura.

5.3 Difusión de la EIB en la comunidad de La Calera

Para contextualizar sobre la difusión de la educación bilingüe en la escuela, me parece importante hacer referencia al compromiso del docente al formar parte de la Educación Intercultural Bilingüe. Ese compromiso se muestra en la difusión de la EIB en la comunidad. Cabe destacar que algunos docentes de las primeras promociones han empezado a difundir la EIB en las reuniones de los padres y en las asambleas comunitarias, instancias aprovechadas para hablar de la importancia de la educación bilingüe en las comunidades indígenas. Aunque, por falta de seguimiento y profundización, los padres de familia no han llegado a tener un conocimiento más amplio de lo que se pretende con la EIB. Estas promociones han sido de acuerdo a la conciencia de cada docente bilingüe, lográndose hablar en muy pocas comunidades indígenas sobre la vigencia de la educación. Los docentes más comprometidos han trabajado con los padres de familia, inclusive han vivido en las comunidades para apoyar en algunas gestiones el desarrollo de la comunidad.

Hay diferentes formas de percibir la realidad sobre ¿el qué? y el ¿para qué? de la educación bilingüe. Esto hace que los padres de familia no conozcan claramente los objetivos de la EIB. Para muchos padres, la EIB es la enseñanza de las dos lenguas pero, para las madres, la EIB es conocida como enseñanza de la lengua quichua a los niños de la comunidad. Aspectos que son muy puntuales que no permiten tener una visión más amplia de la EIB, y es por eso que los padres de familia prefieren tener una educación mejor de acuerdo a las demandas de la comunidad. Razón para que los padres no hayan estado interesados en la EIB. Un dirigente manifiesta sobre la difusión de la EIB en la comunidad.

Realmente, los padres de familia tienen desconocimiento de lo que es la Educación Intercultural Bilingüe, no tienen la capacitación para que conozcan de esta educación importante para los indígenas, que permita despertar conciencia y lleguen a darse cuenta de sus propias realidades (L01/15/06/00).

Este testimonio tiene que ver con una de las necesidades de los padres de familia en el conocimiento de la educación bilingüe en sus comunidades. Mi punto de vista de acuerdo a lo observado es que los dirigentes han empezado a interesarse en conocer lo que es la educación bilingüe.

Con esto podemos deducir que las madres y los padres que tienen a sus hijos en la escuela no conocen la EIB por falta de promoción por los líderes y docentes. Creo que el desconocimiento es más acentuado en los padres y madres que envían a los niños a otras escuelas urbanas.

Otra líder de la Unión de Organizaciones Campesinas de Cotacachi, sobre la educación bilingüe dice:

Los padres de familia realmente no saben qué es educación bilingüe y cómo ha estado planteado. De lo contrario, los padres de familia no conocen y puede ser por eso que no conocen para que prefieran sacar al centro a sus hijos. Los padres de familia están pensando en que el hijo salga aprendiendo (D03/14/07/00).

Esta dirigente de la comunidad tiene importante trascendencia de líder en una organización cantonal UNORCAC y a su vez electa concejal de Cotacachi en el presente año. Ella sostiene una visión centrada en las principales razones por las que los padres de familia prefieran poner a sus hijos en las escuelas de la ciudad. Para ella, es el desconocimiento de cómo está planteada la EIB en la comunidad. De acuerdo a los testimonios de diferentes madres actoras principales de la educación, podemos ver que el desconocimiento es general:

Yo no conozco lo que significa la educación bilingüe pero me gustaría conocer para saber lo que es la educación bilingüe. A lo mejor, nos ayude a recuperar nuestra cultura ya que hoy casi no estamos hablando sólo quichua que decimos y quisiera que siga adelante (M07/22/06/00).

La difusión de la educación bilingüe en la década del '90 ha alcanzado a darse en los maestros bilingües, que lamentablemente dicha difusión se ha quedado en el nivel de los maestros y no llegó hacia a los padres de familia y los líderes de las comunidades, lo que demuestra la falta de compromiso asumido por los profesores. Un funcionario de la DIPEIB-I hace conocer sobre la difusión de la EIB en la comunidad.

Se ha socializado permanentemente por parte de la Dirección Provincial, sin embargo, sabe que cada año o cada dos años se cambian a los directivos de los Cabildos de las comunidades. Yo pienso que esa socialización debe ser permanentemente, todavía hay este egoísmo de que no se socializa la educación entre los compañeros de las comunidades (A002/15/06/00).

A lo dicho, puedo manifestar que las capacitaciones que ha planificado DINEIB para los dirigentes de las comunidades no ha sido en forma permanente. De acuerdo a mis experiencias de docente en las comunidades indígenas rurales, falta difusión de la educación bilingüe específicamente en los padres de familia. Los líderes que son capacitados no tienen aún la costumbre de organizar un taller para hablar específicamente del tema educativo. Cuando los dirigentes organizan las reuniones de trabajo, los puntos que analizan en las reuniones son temas que están relacionados con las necesidades y problemas de la comunidad y muy pocas veces incluyen lo educativo dentro del orden del día, como último punto a tratarse o como asuntos varios.

CAPITULO V: Conclusiones

Historia de la EIB: Con la vigencia de la educación intercultural bilingüe desde 1990, las organizaciones indígenas tienen participación en la toma de decisiones y en la selección de autoridades indígenas en el contexto nacional y provincial. El Director Nacional y los Directores Provinciales son elegidos mediante concursos de merecimientos en asambleas nacionales y provinciales de las organizaciones indígenas.

Las organizaciones asentadas en cada provincia eligen a los profesores bilingües de acuerdo al grado de compromiso con las comunidades de base y al grado de bilingüismo. En cada Dirección Provincial de educación, se capacitó a los docentes bilingües en diferentes Institutos Pedagógicos para que adquirieran el título de docentes primarios, ya que sólo contaban con títulos de bachilleres cuando ingresaron al magisterio. Esta capacitación tuvo la modalidad de semipresencial.

Al iniciar la vigencia de la educación intercultural bilingüe, las organizaciones nacionales han logrado conseguir espacios de participación importantes en los Ministerios de Gobierno del Ecuador. Además han reivindicado los derechos de educación de los pueblos indígenas que se encuentran en las bases.

Las organizaciones indígenas están dejando los espacios de participación por falta de coordinación con las direcciones Nacional y Provincial de Educación Intercultural Bilingüe. Ellas no hacen el seguimiento al aspecto curricular ni promueven la difusión de la EIB en las comunidades indígenas, para que se cumplan los objetivos planificados en el Modelo de Educación Intercultural Bilingüe (MOSEIB), que en sus bases legales dice:

Implementar progresivamente el currículo de educación intercultural bilingüe en las comunidades indígenas (...) Coordinar la participación de la DINEIB con las organizaciones indígenas en todas las instancias del proceso educativo (planificación, organización, ejecución y evaluación) en función de su representatividad y experiencia en la educación intercultural bilingüe (MOSEIB 1992:15).

La falta de coordinación entre las organizaciones indígenas y la DIPEIB-I no ha permitido hacer el seguimiento en la aplicación del MOSEIB, para dar cumplimiento la propuesta curricular y la aplicación de acuerdo al contexto de la escuela bilingüe. La DIPEIB-I es la institución encargada de emprender la planificación y la ejecución del MOSEIB, de acuerdo a los principios establecidos para la EIB.

La unidad didáctica: Los docentes de la escuela bilingüe planifican un instrumento denominado la unidad didáctica como instrumento de apoyo para emprender el aprendizaje de los niños indígenas. En este instrumento, los docentes llevan los

contenidos de temas para tratarse en tres semanas o en un mes. Pero han dejado de planificar un instrumento importante que es el Plan de Clase, notándose la improvisación de los docentes al dictar sus clases, dando lugar a la despreocupación por la superación constante que es parte de la responsabilidad del docente. En cambio, se sigue copiando los contenidos programáticos de los textos de educación hispana, haciendo más fácil las actividades de los docentes.

La selección de contenidos de aprendizaje para la enseñanza no es discutida al inicio ni al final del año escolar, sino que se deja a voluntad de cada profesor seleccionar lo que le parezca adecuado. No hay un seguimiento a los contenidos curriculares planificados y no se conocen los resultados obtenidos por la falta de evaluaciones y seguimientos por parte de la dirección de la escuela y de las autoridades educativas.

Participación comunitaria: Los líderes de la comunidad y los padres de familia reclaman la asistencia de los docentes a las reuniones que convocan en la comunidad. Consideran muy importante la asistencia de los profesores a algunas reuniones en las cuales se tratan temas de organización de la comunidad, como asimismo temas relacionados con la escuela. El principal interés que ven los líderes en la participación de los profesores, es el apoyo que éstos puedan brindar en la coordinación de las reuniones, en las sugerencias con los temas educativos, la difusión de la EIB, etc.

Por otra parte, los docentes convocan a los padres de familia para mantener reuniones en horarios de conveniencia de los profesores, razón por la cual muchos padres de familia no asisten a las reuniones convocadas, "...las convocatorias suelen producirse en horarios que favorecen a los docentes pero no a los padres de familia que trabajan" (Bardisa 1997:36). Hay que subrayar que las madres de familia si asisten a las reuniones convocadas por los docentes y también a la preparación de alimentos para los alumnos.

Los padres de familia de la escuela José Vasconcelos aportan económicamente cada mes para que sus hijos tengan derecho al desayuno escolar, hay padres de familia que no están en condiciones de hacer aportes con cuotas, pero tienen la alternativa de aportar enviando víveres que producen en el campo, como: maíz, papas y fréjol etc. Pero hay padres de familia que no pueden aportar con ninguna de las dos alternativas, entonces las profesoras hacen regresar a los niños a sus casas para que regresen con sus aportes. Esto da lugar a que los niños no regresen a la escuela, y hasta se produce la deserción escolar.

Los docentes de la escuela se relacionan con los padres de familia y dirigentes de la comunidad haciendo reuniones en la escuela. En las reuniones se nombran

comisiones, reparten turnos y se acuerda el monto de la cuota económica que los padres deben poner cada mes, y se entrega libretas de calificaciones de los alumnos.

Las madres preparan los alimentos, asisten a las reuniones y ponen cuotas mensuales para la alimentación de los alumnos, de acuerdo a los turnos que establecen los profesores. Los padres participan cuando los docentes convocan a las mingas, esto se da especialmente los fines de semana. Los dirigentes de padres y el Cabildo de la comunidad, participan acompañando a los profesores cuando acuden a las instituciones para hacer una alguna gestión de necesidades urgentes de la escuela y de la comunidad. Por ejemplo, una demanda que han hecho en el Ministerio de Educación, es la solicitud de docentes para la escuela.

Gestión aplicada a la EIB: La directora tiene sus propias estrategias para emprender una gestión que beneficie al establecimiento educativo. Se reúne con los docentes y dirigentes de la comunidad para fijar objetivos, luego planifican y ejecutan en base a las comisiones conformadas por los docentes y con los representantes de padres. Al final de la gestión, hay una evaluación para conocer el cumplimiento o incumplimiento de la institución ejecutora de las necesidades solicitadas.

La gestión educativa, vista desde el ámbito de la DIPEIB-I, se entiende como una instancia que planifica el destino de la escuela bilingüe, selecciona los recursos humanos (docentes), como también dispone la movilización de los docentes aun sin cumplir los años establecidos en el reglamento, que es de permanecer por los menos tres años en cada establecimiento educativo.

La DIPEIB-I frente a la escuela bilingüe de La Calera cumple el papel de control del personal en la asistencia puntual de los profesores en las escuelas, concede permisos de los docentes y promueve cursos de capacitación de los docentes. Pero ha faltado dar seguimiento a la aplicación de los planes y programas que se aplican en la escuela, incorporando temas y contenidos que sea de interés de los padres de familia, como: la enseñanza de las dos lenguas (quichua y castellano) por separado y la enseñanza de temas culturales existentes en la comunidad como es: arte indígena y la música.

Los planes y programas que los docentes aplican en la escuela pertenecen al contexto urbano, no toman en cuenta las propuestas del MOSEIB para cumplir con los objetivos y metas de la Educación Intercultural Bilingüe, que es formar jóvenes capaces de hablar en dos lenguas diferentes y valorar su propia cultura.

La gestión en la escuela bilingüe comienza formando las comisiones y responsabilidades entre las profesoras y padres de familia de la escuela José

Vasconcelos. El ejercicio de la gestión que los actores mencionados realizan, es por medio de trámites y demandas dirigidas a las instituciones públicas y privadas, a las que solicitan apoyo de materiales didácticos, alimentación, medicamentos para los alumnos de la escuela y el mejoramiento de la infraestructura del establecimiento educativo.

La directora administra la escuela, coordinando actividades con los docentes y representantes de padres y líderes del Cabildo, para acudir a la DIPEIB-I para solicitar aumento de docentes en la escuela. Estas actividades cumplen por las tardes y a veces dentro de las horas normales de clases. Esto provoca restarle el tiempo normal a la enseñanza aprendizaje de los alumnos, y la improvisación en la planificación del plan de clase, notándose la baja calidad educativa en los niños indígenas de La Calera.

Educación buena: Los padres de familia y líderes de la comunidad tienen sus propias percepciones sobre la calidad educativa. Para ellos, la educación es de calidad cuando la escuela tiene recursos humanos capacitados en la educación de los niños indígenas y también cuando los docentes demuestran compromiso al ejercer cumplidamente sus actividades.

Los padres de familia perciben como buena a la escuela que tiene una elevada matrícula de alumnos, porque deducen que existe la credibilidad de un gran número de padres de familia que han confiado en esa o esas escuelas.

Asimismo, consideran una escuela como buena cuando los docentes son conocedores de las dos lenguas, tanto el quichua como el castellano y además pueden coordinar acciones con la comunidad y ser conocedores de la labor docente tanto en el aspecto pedagógico y lingüístico.

Los padres de familia buscan para sus hijos una educación de prestigio en una escuela “buena”: La escuela buena para ellos, es cuando enseñan la lengua castellana, utilizan uniformes de parada, son más exigentes en las tareas de enseñanza aprendizaje.

Los padres de familia y líderes de la comunidad reclaman la puntualidad y permanencia de los docentes en la escuela, piden que los maestros sean los que permanezcan en la escuela y no sean removidos hasta cumplir el período escolar completo de tres años; tiempo que se indica en el reglamento de la Ley de Carrera Docente.

Barreras de la participación comunitaria: Existen algunas barreras que obstaculizan la participación de los padres. Esto se debe a la falta de credibilidad con respecto a la

escuela. Si no hay credibilidad de parte de los padres ya no habrían estos potenciales “clientes de la educación”.

Los profesores que iniciaron su trabajo con la vigencia de la EIB han asumido el compromiso de difundir los principios de la EIB a los padres de familia, faltando el seguimiento de los demás docentes de nuevas promociones y de los líderes de las comunidades en la difusión de la EIB. Otros dirigentes y profesores, a pesar de haber sido capacitados, no han difundido la educación bilingüe en la comunidad, quedando la difusión de la EIB discontinuada por no haber seguimiento de las autoridades educativas.

En la comunidad de La Calera, la EIB no ha sido difundida a los padres, los jóvenes, ex alumno, ni a la comunidad. No conocen de la importancia que puede tener la EIB para los pueblos indígenas, motivos de la lucha constante por las organizaciones nacionales entre ellas, la CONAIE, principal protagonista de la creación de la EIB para liberar a los pueblos mediante la educación propia.

A estos hechos de falta de difusión de la EIB en la comunidad de La Calera, añado como argumento varias ideas de Lovelace (1995:31). Ella anticipa consecuencias del fracaso escolar de los niños indígenas en contextos diferentes.

En los últimos años se ha comprobado cómo los hijos de las minorías étnicas que habitan en el seno de las naciones plurales son los que acusan un generalizado fracaso escolar (...) si bien es cierto que se ha comprobado que el rendimiento escolar de las niñas y los niños de grupos minoritarios es inferior al de la población dominante.

Como respuesta a lo dicho por Lovelace, en parte concuerdo con su argumento que en las poblaciones indígenas o ‘minorías étnicas’ hay fracaso escolar, pero no por el hecho de pertenecer a una cultura, sino por falla de los Ministerios de Educación que no han dado seguimiento en el mejoramiento y actualización del currículo propuesto en el MOSEIB para ver sus resultados. En la escuela bilingüe sigue manejándose un currículo ajeno. A esto se suma la escasez de docentes para cada grado, a la baja responsabilidad en el ejercicio de la enseñanza de los alumnos. “En términos generales, la institución escolar no ha modificado los modelos de educación establecidos bajo el supuesto de una homogeneización cultural que desconoce la diversidad” (ibid.).

A consecuencia de la falta de capacitación docente en el manejo de metodologías para la enseñanza del castellano, que es la segunda lengua de los alumnos y lo que los padres de familia demandan como necesidad de la comunidad, sin restar importancia a la enseñanza de la lengua indígena, se observa la migración de los

niños a la ciudad. A ello, Lovelace llama desventaja social, cuando los niños indígenas van a estudiar en las escuelas de niños de un contexto social dominante:

Es evidente [que el fracaso escolar] no es debido al hecho de pertenecer a una u otra cultura étnica en particular, sino, en primer lugar, a la situación de desventaja social en la que se suelen situar con relación al grupo mayoritario y, en segundo lugar, al ajuste cultural y lingüístico que este alumnado debe realizar (ibid).

De acuerdo a mis experiencias de observaciones, puedo manifestar que, en situaciones de los niños en los primeros años de escolaridad, sí hay una situación de desventaja social por la discriminación de los niños mestizos hacia los niños quichuas. Lo que da lugar a un bajo rendimiento en comparación de los niños del contexto social dominante. Pero es comprobado que al transcurrir el tiempo y adaptarse a la vida escolar urbana los niños indígenas de la comunidad, en la mayoría de los casos son alumnos sobresalientes, pasando ya por una situación de adaptación cultural. De manera que tampoco es general el fracaso escolar por desventaja social.

Los niños indígenas, hijos de padres analfabetos en contextos urbanos también han demostrado buen rendimiento en la primaria y hasta en la secundaria, han llegado a ocupar los puestos de niños abanderados en los dos casos. Pero estos niños no han continuado los estudios universitarios por dificultades económicas en sus hogares.

Al respecto, en las teorías revisadas hay autores que puntualizan diferentes discursos y formas de saber, relacionados con el rendimiento de los alumnos. Por ejemplo, uno de los saberes es el saber escolarizado, esta falta de dar continuidad al saber escolarizado, solo ha aportado al fomento de la migración del campo a la ciudad para incorporarse en el montón de los desocupados, lo que ha permitido abandonar sus tierras junto a su cultura, pasando a ser entes sujetos al consumismo. En este caso, Durston (1999: 64) se refiere a una cultura escolarizada en la que se hace referencia a los logros educativos de la siguiente manera:

Es conocida la estrecha relación entre logro educativo y el medio socioeconómico de origen del alumno, tanto en América Latina como en otras regiones. Estudios de la CEPAL, por ejemplo, muestran la correlación entre ingreso per cápita del hogar y el riesgo de repitencia y deserción (...) El riesgo de un limitado logro escolar es mayor cuando los padres tienen baja educación y cuando el niño vive en el área rural.

Los estudios de CEPAL hacen referencia a los logros educativos de los niños como dependientes del ingreso económico en los hogares y la baja educación de los padres, como riesgo de repitencia y deserción escolar. Estos datos son aproximativos, pero no necesariamente son las causas para la repitencia y deserción de los alumnos. Las principales causas obedecen a que en los sectores rurales como en el caso de la comunidad indígena de La Calera se carece de cobertura de la educación para los niños indígenas, de revisión de contenidos de aprendizaje de acuerdo a la realidad de

cada comunidad, de profesores capacitados en EIB y de una política de formación docente de acuerdo al medio donde prestan sus servicios.

La política institucional definida en la escuela de la comunidad no cumple con los requerimientos e inquietudes de muchos padres de familia. Estos creen que encuentran lo que buscan en las escuelas hispanas con la enseñanza de la lengua castellana y por contar con profesores para cada grado.

Los dirigentes de padres de familia y de la comunidad han visto a la EIB como la mera enseñanza de la lengua quichua, razón para que la desconfianza por parte de los padres de familia sea generalizada en las escuelas bilingües. El interés de los padres de familia es que sus hijos aprendan la lengua castellana. Muchos padres y madres dicen saber la lengua quichua y que la necesidad urgente para los niños de las comunidades es aprender el castellano para poder defenderse ante la sociedad mestiza. El tipo de escuela que los padres prefieren para sus hijos es aquella que le enseñe el castellano, las mismas que son consideradas como escuelas buenas y de prestigio.

En la escuela José Vasconcelos aun no tienen un horario establecido para la enseñanza de la lengua quichua, mientras que para las demás asignaturas como: castellano, ciencias naturales y matemáticas si se trabaja con horarios de acuerdo al número de horas de cada asignatura en la semana.

Los horarios en la lengua quichua no se establecen por falta de capacitación de los docentes en métodos de enseñanza en la lengua indígena. Falta la predisposición de los padres de familia para que los docentes emprendan la enseñanza de la lengua quichua. Hay temor de implantar la enseñanza de la lengua quichua porque algunos padres de familia piensan que en la EIB se enseña solo quichua y no el castellano.

En la escuela de la comunidad, es necesario que los docentes dominen la lengua quichua para que se comuniquen con los niños y los padres de familia de la comunidad. Saber la lengua indígena para los docentes pasa por conocer la comunidad y estar en contacto con la vivencia del contexto comunitario; y los docentes de la escuela, a pesar de ser indígenas, no hablan el quichua. Los docentes que no son indígenas no ponen interés de aprender una lengua indígena.

Las causas para la falta de participación comunitaria en la marcha del proceso de la educación intercultural bilingüe en la comunidad de La Calera son:

- Falta de difusión de la importancia en emprender una educación propia de acuerdo a las necesidades de la comunidad.

- Influencia de otros padres de familia que tienen una actitud vinculada a favorecer a la escuela de la ciudad, motivando la pérdida de credibilidad de la escuela bilingüe.
- Falta de relacionamiento de profesores con padres de familia y líderes de la comunidad.
- Falta de coordinación de docentes con padres de familia para fijar los objetivos de mejoramiento de la calidad educativa.
- Debilidad en el funcionamiento del proceso de enseñanza – aprendizaje por parte de los docentes de la escuela José Vasconcelos.

Actualmente las poblaciones indígenas del sector rural se manifiestan o “dicen sin decir” con el silencio. Por ejemplo, cuando los padres no están de acuerdo con alguna situación ocurrida en la escuela, ellos retiran a sus hijos de la escuela sin decir ni hacer ningún reclamo u observación a las autoridades.

Demandas: Dentro de las demandas que presentan los padres de familia, está la recuperación de la puntualidad y responsabilidad al trabajo docente. Los padres de familia creen que los docentes también forman parte de la comunidad, por lo que deben apoyar con ideas en la organización comunitaria y asistiendo a las reuniones que los dirigentes han planificado.

Los padres de familia consideran que los docentes deben ser profesionales capacitados en la educación bilingüe y deben tener la capacidad de mejorar las condiciones de vida de la comunidad mediante la educación de sus hijos.

Los padres de familia reclaman la falta de compromiso de los profesores en trabajar con los alumnos en la enseñanza aprendizaje y, con la comunidad en la difusión de los objetivos de la EIB. Esto ha motivado a que los dirigentes y padres de familia se mantengan distanciados de la escuela, pero no del proceso de la educación bilingüe.

Los padres de familia y dirigentes manifiestan que no se encuentran en contra de la educación bilingüe, es decir, la enseñanza de la lengua quichua es necesaria en la escuela, pero sin la introducción de términos que son de la lengua castellana. Consideran prioritaria la enseñanza de la lengua castellana para los niños indígenas, piensan que, en el futuro, no deben tener problemas de comunicación en las ciudades.

La educación bilingüe confunde a los padres de familia en los propósitos de aprender la lengua castellana. En la comunidad piensan que la EIB es sólo para indígenas y hay otra educación para los “blancos”, algo que los padres de familia no aceptan, porque, a manera de obligación, se quiere impartir la lengua quichua. Esto no es el parecer de

los padres de familia y ha motivado que sus hijos vayan a estudiar en las escuelas de la ciudad, quedándose la escuela bilingüe como la escuela de los padres más “pobres” o de padres que no van a poner a sus hijos para que continúen sus estudios en la secundaria.

En los últimos meses las perspectivas de los dirigentes de la comunidad en conocer sobre la EIB han crecido. Por lo que, es necesario que las autoridades de la educación y los docentes recuperen esas iniciativas de los líderes.

CAPITULO VI: Sugerencias

Las siguientes sugerencias están dirigidas a los actores involucrados con el proceso de la educación intercultural bilingüe. Estas propuestas están enfocadas en cuatro niveles: a). Docentes de la escuela José Vasconcelos de La Calera. b). Padres de familia, líderes indígenas y comunidad. c). Supervisión docente. d). Organizaciones indígenas.

Espero que las sugerencias que a continuación presento, sean útiles para pensar que la educación intercultural bilingüe tenga un terreno más firme en las comunidades indígenas.

UNA EDUCACIÓN BILINGÜE CON IDEAS: ¿Qué? ¿Cómo? ¿Para qué?

a) Docentes de la escuela José Vasconcelos

Es importante que los profesores emprendan nuevos rumbos de la educación intercultural bilingüe. Para ello, hay que repensar estrategias que permitan juntar a todos los habitantes de la comunidad, los alumnos, los padres de familia, los exalumnos, los líderes del Cabildo y de las organizaciones locales para entablar un diálogo comunitario.

Dolores Cacuango motivaba a los padres y la comunidad para que defiendan sus derechos a tener una educación para sus hijos en épocas muy difíciles, cuando era prohibida la educación para los indios (cf. Rodas 1998). Ella, a pesar de las dificultades de no haber sido atendida en sus gestiones de solicitar ayuda en el Ministerio de Educación y en la Dirección Provincial, pensando que le podían colaborar en la tarea de mejorar las condiciones educativas de su pueblo, “siempre traía solicitud con firmas de los moradores de la zona donde vivía para que tenga más fuerza la petición. Nunca me daban contestación” (Rodas 1998: 23). Sin embargo, no desmayó y siempre pensó “también en que el niño indio tiene derecho a educarse” (Ibid.).

Pienso que los maestros deben retomar aspectos importantes que son parte de las manifestaciones culturales de la comunidad. Por ejemplo, coger el *makipuray* (juntar las manos) todos en la comunidad, no solamente el docente y los padres de familia, sino toda la comunidad como dueña de la educación de sus hijos. “El rato menos pensado [tocarán] el churo” (Ibid: 61), invitando a los padres de familia a hacer del *makipurashun*, una minga con el apoyo solicitado por los docentes, así como se solicitan entre comuneros apoyo o ayuda para emprender un trabajo físico. Así mismo, comenzarán a reclamar la educación para sus hijos. En ningún momento, los docentes deben dejar de prepararse en sus planificaciones diarias y en los avances de la

ciencia, dando apertura a las dificultades de los padres de familia para reunirse siempre considerando horarios de reuniones favorables para los padres.

Los docentes deben buscar cambios de aspectos de la escuela, que son muy pequeños pero significativos para cambiar la imagen del establecimiento escolar. Ampliar mediante gestiones la cobertura de la escuela, que abarque los espacios más amplios para que los niños tengan momentos de esparcimiento en los tiempos libres.

Cambiar el nombre de la escuela con un personaje que los padres de familia identifiquen como representativo de una escuela propia. La idea es dar una visión diferente y hacer participar a los padres de familia con sus propias ideas para incentivar a los padres a pensar en ser parte de la escuela.

Se deberían compartir experiencias de las asignaturas que dictan los docentes de otras escuelas vecinas, conformando una red de escuelas solitarias que no están tomadas en cuenta en las redes amigas, a fin de que se avance en el armado de un nuevo currículo centrado en los planes y programas con la participación de la comunidad. Cabe mencionar, los enfoques de ampliación del concepto de escuela: están todavía como únicos actores principales en la participación, los alumnos, profesores y padres de familia; tres actores que siempre han sido considerados por los profesores como los únicos involucrados en la educación de los niños. Se trata de ampliar la cobertura de participación a otros actores de la comunidad como los dirigentes del Cabildo comunitario y de las organizaciones locales, los ex- alumnos, y fuerzas sociales que no han sido consultadas para tomar decisiones en la selección de temas y contenidos de aprendizaje de los alumnos:

La Comunidad Educativa será responsable de su propio plan de trabajo y de la gestión de su institución educativa desde la organización del año escolar, de la jornada de trabajo, del ordenamiento de los contenidos, de la elección de los materiales, de las formas de integración del currículo y de la distribución de los docentes; en fin, de todos los elementos que constituyen su gestión pedagógica y administrativa (Quishpe 1998: 34).

El trabajo de los docentes no es fácil, pero deben emprender el compromiso de hacer las cosas en beneficio de la gestión escolar, de manera que todos los padres de familia y dirigentes estén pendientes de asumir y reemplazar a los docentes para gestionar y tramitar necesidades de la escuela.

La gestión educativa es un espacio amplio que implica mayor responsabilidad para los directores de las unidades escolares. Por ejemplo, ser capaz de flexibilizar y adecuar el currículo escolar según la realidad. Es decir, que se pueda incorporar al currículo aquellos contenidos de la cultura que son pertinentes, de manera que éste contenga

contenidos de las dos culturas, para socializar ampliamente sus conocimientos. Esto favorecerá a los niños y niñas que asisten a la escuela.

Los padres de familia, dirigentes de las organizaciones y los pobladores más ancianos pueden incorporarse como participantes a la escuela para que compartan sus ideas y recaben lo más esencial de la vida comunitaria, valores culturales, historias, arte indígena de la comunidad, etc. La institución educativa es una red compleja de ideas, criterios y creencias de cada sujeto social. Pretender alcanzar un ambiente que vaya en beneficio de toda la comunidad recae en la habilidad de “capacidad de gestión” de los profesores y la directora de la institución como principales promotores del desarrollo educativo.

b) Comunidad de La Calera

Los padres de familia serán los protagonistas de llevar adelante la educación que prefieran para sus hijos. Así como se empeñaron en la década de los '70 en reclamar el derecho a las tierras, también se empeñarán en reclamar el justo derecho a la educación propia. Los padres de familia podrán hacer sus propias propuestas para el mejoramiento del currículo de la EIB.

Pienso que es importante promover “doblemente la capacitación” (cf. Durston 1999) de la Educación Intercultural Bilingüe: los principios, fines y objetivos que constan en el Modelo de Educación Intercultural Bilingüe (MOSEIB) para que surjan demandas e ideas de los padres de familia y de la comunidad.

Una primera condición para este aporte es capacitar doblemente a los padres y a otros adultos (y jóvenes): para saber la propuesta pedagógica en la casa y en la escuela; y para participar en el debate sobre los aspectos generales y básicos de su aplicación dentro y fuera de la escuela (Durston 1999: 80)

Los temas de capacitación deben ser temas de autonomía y toma de decisiones de la comunidad, para que participen con sus ideas en el ámbito educativo y sientan como suya a la educación de la comunidad y estén en condiciones de hacer propuestas en el aspecto pedagógico, administrativo y político.

Para la capacitación tienen que estar integrados los padres de familia, los ex alumnos, los dirigentes del Cabildo y las organizaciones locales que son los actores que pueden aportar a la educación, hablando de la importancia de la EIB para las comunidades indígenas, de su lengua y de su cultura, sin dejar de lado la lengua castellana como una lengua de relación intercultural con los ciudadanos del sector urbano. Los principales involucrados seremos los docentes que estemos deseosos de apoyar en las iniciativas de buscar rumbos nuevos de la EIB. Otros involucrados son las

organizaciones indígenas situadas en el Cantón quienes se encargarán de buscar el financiamiento, asumiendo su rol con la secretaría de educación de la organización.

Emprendiendo un proceso de capacitación, todos los habitantes pueden participar en mesas redondas haciendo conocer su historia de vida, historia de la comunidad, música, arte indígena. En estos eventos deben participar los niños, los maestros y todos los que deseen conocer aspectos culturales de la comunidad. Los participantes, a su vez, podrán transmitir a otras comunidades. No importa cometer errores en el proceso de capacitación. Los participantes deben estar seguros de los objetivos que persiguen, que es conocer ampliamente su contexto cultural y su cosmovisión.

En experiencias de otros contextos educativos latinoamericanos, los profesores creen que los padres de familia deben acudir sólo “cuando se les llamara y aportar cuotas como responsabilidad básica” (Durstón 1999:80). Pero se observa que la mayor parte de padres y líderes comunitarios están en condiciones de participar en otros ámbitos y pienso que debemos darles el derecho a capacitarse, para asumir otras responsabilidades tanto en el aspecto educativo como en el comunitario:

Luego de haberse capacitado a los padres de familia y líderes de la comunidad, conviene realizar asambleas comunales. Las asociaciones de padres de familia creados como órganos de apoyo y colaboración de los centros educativos del país [se crean pues se] reconoce la importancia de la participación de los padres de familia en el proceso de enseñanza aprendizaje de sus hijos estableciendo pautas como debe darse esta participación. Sin interferir las propias acciones académicas del CC.EE. (Soto 1996: 24)

Para emprender cualquier capacitación es importante que haya el compromiso de los actores que es la comunidad, que permite recuperar la confianza de los padres de familia en la escuela bilingüe, de manera que los padres vuelvan a enviar a sus hijos a la escuela José Vasconcelos.

Es importante tomar en cuenta la participación de la comunidad, para que sean parte de la selección de los profesores que ingresen a la escuela bilingüe por medio de concursos de merecimientos en las asambleas comunales de los dirigentes de la comunidad. Pensando en lo que dice R. M. Torres (2000: 19) “hoy en día, ‘calidad docente’ y calidad de escuela se asocian particularmente”, aunque esto “no resuelve los problemas de un docente sin convicción y entusiasmo” (ibid.), hay la posibilidad de emprender una coordinación entre los docentes y la comunidad. Esto significa dar a la comunidad lo que es de la comunidad, que es el derecho de ser partícipes en la educación de sus hijos. Los mismos padres de familia serán los seleccionadores de los profesores para que trabajen en la escuela. De manera que los padres de familia y la comunidad tengan responsabilidades en base a la toma de decisiones desde la comunidad para nombrar una Asociación Comunitaria para la Educación, para que el

Cabildo de la comunidad promueva la gestión de la educación comunitaria, al igual que promueve la gestión para el desarrollo de la comunidad. El gobierno comunitario que han ideado los líderes de la comunidad de La Calera se tiene que convertir en una comisión que maniobre el desarrollo de la educación bilingüe con igual nivel de participación y autoridad que el Cabildo de la comunidad. De esta manera se logrará que la comunidad sienta como suya la educación bilingüe.

c) Supervisión de la EIB

Es necesario que la supervisión de educación intercultural bilingüe desempeñe el papel de orientar al profesor en la ejecución de la enseñanza aprendizaje, y hacer evaluaciones constantemente para ver los logros educativos en los alumnos de la escuela.

El supervisor de educación intercultural bilingüe, además de ser un orientador a los docentes, debe apoyar en la capacitación a la comunidad, brindando los conocimientos y experiencias de la EIB, los principios y objetivos que persigue la escuela bilingüe en la comunidad. Asistiendo a las asambleas de la comunidad para informar de apoyar al desarrollo de la escuela bilingüe. Entre los actores involucrados en la educación de los niños de la comunidad. El relacionamiento con los actores sociales es importante para ampliar el involucramiento de la comunidad educativa que abarque a un sector más amplio e importante, de manera que no haya “actores sueltos” que aún no están comprometidos con la educación que ofrece la escuela (cf. Quishpe 1989).

La supervisión de la EIB, además, deben promover la coordinación entre los docentes y la comunidad para idear conjuntamente y revisar los planes y programas de la escuela bilingüe, puesto que en el MOSEIB (1992: 15-16) dentro de las estrategias pedagógicas dice:

- Implementar progresivamente el currículo de educación bilingüe intercultural en las comunidades indígenas.
- Formular contenidos de aprendizaje de acuerdo con la edad, capacidad y disposición de los estudiantes.
- Incorporar a los contenidos curriculares los esquemas lógicos, la concepción espacio temporal, los sistemas de clasificación y otros elementos que constituyen el saber de la cultura respectiva.

Otro aspecto importante de la supervisión es apoyar en la gestión de las demandas del director de la escuela, los padres de familia y líderes de la comunidad. Por ejemplo, la

demanda actual es el aumento de docentes en la escuela, por eso es importante que los padres de familia envíen a los niños a la escuela bilingüe. Por otro lado, la DIPEIB-I, debe enviar docentes que estén capacitados en la EIB y que se encuentren dispuestos a trabajar en beneficio de la educación y de la comunidad.

Pienso que los supervisores deben estar al tanto de todo lo que sucede en las escuelas. Además, deben coordinar con los profesores en la planificación de temas y contenidos que los docentes enseñarán en las aulas. Deben aunar esfuerzos para demostrar la unidad y presentar demandas que hacen los profesores a las instituciones educativas.

La Dirección Provincial de Educación Intercultural Bilingüe, a la vez, debe coordinar actividades con las organizaciones indígenas provinciales de Imbabura. En el caso de Imbabura, corresponde permanente comunicación con la Unión de Organizaciones Campesinas de Cotacachi (UNORCAC), por ser la comunidad La Calera filial a esa organización.

d) Las Organizaciones Indígenas

La UNORCAC por ser una organización con poder de decisión debe buscar la coordinación con la DIPEIB-I para emprender la elaboración de propuestas educativas con las comunidades indígenas, para que emprendan nuevas formas de participación en la búsqueda de una mejor educación para los niños de la comunidad. A esta organización le corresponde retomar algunas actividades como las siguientes:

- Hacer el seguimiento participativo de los maestros y padres de familia y la comunidad en el proceso educativo.
- Seleccionar por concurso de merecimientos a los docentes de la comunidad, tomando en cuenta las condiciones de igualdad tanto a docentes indígenas como docentes no indígenas.
- Realizar proyectos educativos con la participación de los docentes y la comunidad para buscar el desarrollo de la educación bilingüe. En este caso, la UNORCAC es una de las fuerzas sociales que forma parte de la comunidad educativa.
- Presentar demandas a la Dirección Provincial de acuerdo con las necesidades de la escuela de la comunidad, para apoyar en la gestión de los docentes de la escuela en la solicitud de docentes y en la reorganización de los planes y programas de la escuela en el desarrollo de la educación intercultural bilingüe.

Para terminar deseamos indicar que este trabajo investigativo sintetiza las voces y criterios de los docentes, los padres de familia y la comunidad La Calera. Encontramos que en el proceso de vigencia de la EIB, aun no se ha puesto en práctica el Modelo Educativo. En este proceso de vida de la educación intercultural bilingüe, considero que hay fortalezas y, como es normal, se encuentran fallas.

Tomando en cuenta las debilidades y fortalezas de la EIB, es necesario incorporar a los actores sociales, las organizaciones indígenas, los ministerios de educación, los docentes, la comunidad y los padres de familia para lograr el fortalecimiento de la educación indígena.

RESUMEN DE LENGUA INDÍGENA

Ecuador Mama Llaktapi, ishkantin shimipi yachakuyka ñami chunka wata paktashka kan, tayta mamakunapash watan, watan kikin churikunata wasipi kashpa alli kawsayta yachachishpa katikunrakmi. Yachana wasimanpash taytakunaka wawakunata ñawirichun killkakuchunpash kachankuna. Shinapash tataykunaka ishkay shimipi yachachikkunata mana hawalla chaskishkachu, wakinkunaka shuk yachana wasitami wawakuna yachakuchunka akllashka, chaypika kastillanullapimi yachakuytaka ñawirishpa katikunrakmi.

Calera ayllu llaktapika wawakunapak yachayta pushankapakmi yachachikkunaka taytakunata mamakunawanpash tantanakushpa yachana wasitaka ñawpaman pushankapak yuyarishka, shinapash taytakunaka mana tantanakuymán rishkachu. Chaymanta yachana wasika mana sinchiyashka rikurin. Yachachikkunaka kallari watapillatami tukuy tayta, mamakunata tantanakunkapak kayayta shinashka, tantanakuymanka mamakunallami tantanakun, paykunallami yachachikkunawan rimarishpa kullkiwan yanapankapak paktachin. Astawankarin yachachikkunaka punchan, punchantami yachakuk wawakunapak mikunata yanuchishpa yanapachin.

Wakinpika tayta kamachikwan yachachikkunapash paktalla rimarishpa upiziwkunata killkachishpa upizinakaman musturishkakunataka mañankapak rinkuna. Wakinpika upizina manta pushakkunaka¹⁶ utkalla kamukkunawan, killkana pankakuna, shukkunatapash yachana wasikaman chayachishka, shinapash hatun musturishkaka yachachikkuna (infraestructura, profesores) mana rikushkachu, chaymanta tayta, mamakunaka shuk yachana wasimanmi kachashka, chaypika allillami yachachin nishpa.

Calera yachana wasipi taytakunaka ñami paykunapak yuyaykunata riksichinakun, wakin taytakunapak pushakkunaka kichwa shimitaka ña yachanchik nispha wawakunataka mana ishkantin shimipi yachana wasimanka kachankapak munashkachu, taytakunaka kastillanupi wawakunataka yachachichun munankuna. Taytakunapak yuyay kashka kastillanupi rimashpaka mishukunapak llaktapi imakunatapash jahualla tramitayta usharichun. Shinapash taytakunaka munan, kichwa shimitaka allipacha wawakunataka yachachichun, taytakunaka mana chaskinkapak munanakun kichwa shimi kastillanuwan chapushpa yachachichun shinami kichwa shimika kastillanushina rikurin nishpa.

¹⁶ Pushak shimika, apukkunata maykan ñawpaman tantanakuy apakkuna.

BIBLIOGRAFÍA

- ALBERTI, Giorgio y Enrique Mayer (compiladores)
1974 **Reciprocidad e intercambio en los andes peruanos**. Lima: Ed. IEP
- ARANGO, Montoya Marta
1990 **La participación de los padres de familia**. Washington: Ed. PREDE/ OEA
- ARTETA, Adolfo y Manuel Martínez
1978 **Promoción y Participación**. Segunda edición. Lima: Inide
- BALL, Stephen
1994 **La micro política de la escuela**. Hacia una teoría de la organización escolar. Madrid: Ed. Paidós Ibérica S.A.
- BARDISA, Teresa
1997 "Teoría y práctica de la micropolítica en las organizaciones escolares" En: **Micropolítica en la Escuela. Revista Iberoamericana de Educación**. España: Ed. Organización de los Estados Iberoamericanos para la Educación, la Ciencia y la Cultura (OEI) (p. 9 – 13)
- CAIZA, José
1989 "Hacia un modelo de educación bilingüe autogestionario". En: Luis Enrique López & Ruth Moya. (Editores). **Pueblos Indios Estados y Educación**. Quito: Abya Yala (p.309 –350)
- CHIROQUE, Sinfredo
1997 "Gestión y Organización educativa": En: **Revista Pedagógica Maestros**. Perspectivas de la Organización Escolar. Nº- 8 Lima: s/e (p. 52 – 53).
- DURSTON, Jhon
1999 "La participación comunitaria en la gestión de la escuela rural" En: **Educación rural; Situación y desafíos en Latinoamérica**. Chile: Ed. Ministerio de Educación. (p.63 – 100)
- GENTO, P. Samuel
1994 **Participación en la gestión educativa**. Madrid: Ed. Santillana Aula XXI.
- GENTO, P. Samuel
1998 **Implantación de la calidad total en instituciones educativas**. Madrid: Universidad Nacional de Educación a Distancia.
- HERNÁNDEZ, Roberto, et. al.
1998 **Metodología de la investigación**. México: Ed. McGraw HILL INTERAMERICANA EDITORES.
- KRAINER, Anita
1996 **Educación Bilingüe Intercultural en el Ecuador**. Quito: Ed. Abya – yala

- LATAPÍ, Pablo
1994 **La investigación educativa en México.** México: Ed. Fondo de Cultura Económica.
- LLANQUE, Domingo
1990 **La Cultura Aimara: Desestructuración o afirmación de identidad.** Puno: Ed. TAREA, Asociación de Publicaciones Educativas.
- LOVELACE, Marina
1985 **Educación multicultural: Lengua y cultura en la escuela plural.** Madrid: Ed. Escuela española.
- Ministerio de Educación y Cultura
1995 **Propuesta de Ministerio de Educación y Cultura al Gobierno de Unidad Nacional y a la comunidad boliviana.** La Paz: Ed. Ministerio de Educación Y Cultura. Bolivia.
- Ministerio de Educación y Cultura
1992 "Modelo de la Educación Intercultural Bilingüe del Ecuador" (MOSEIB). MEC-CONAIE – Quito.
- MORILLO, Emilio
1996 "Gestión Educativa de calidad". En: **Revista Pedagógica Maestros.** Mujeres y magisterio: desafíos y posibilidades. Año II - N° 3. Lima: s/e (p.3–38)
- NAMO de Mello, Giomar
1983 "Modelo de gestión para la satisfacción de las necesidades básicas del aprendizaje". En: **Necesidades básicas de aprendizaje Estrategias de acción.** Santiago: UNESCO - IDRC. (p.181 – 256). Incluye comentarios de Cecilia Bravlsky y Lorenzo Guadamuz.
- OEI
1996 "Documentos" En **Micro Política de la Escuela.** Madrid - Revista Ibero Americana. Madrid: Ed. OEI. (p.178 209)
- PALLADINO, Enrique & Leonardo Palladino
1998 **Administración Organizacional. Calidad – Capacitación – Evaluación.** Buenos Aires: Ed. Espacio.
- QUISHPE, Cristóbal
1998 **Elementos básicos para la gestión educativa.** Quito: Ed. Fundación Hanss Seidel & Instituto para el Desarrollo Social y de las Investigaciones Científicas INDESIC.
- RAMA, Germán
1985 **Educación, participación y estilos de desarrollo en América Latina.** Buenos Aires: Ed. Kapeluz S.A.
- RODAS, Raquel
1998 **Dolores Cacuango.** Quito: Ed. Proyecto EBI, GTZ
- RODRÍGUEZ, Alfredo
1998 "Rumbos de la gestión escolar" En: **Revista Pedagógica Maestros.** Educar hoy mirando al Siglo XXI.. Vol. 4. N° 10 Lima: s/e (p.52-53).

- SÁNCHEZ, Guillermo
1997 "Situaciones y enfoques actuales". En: Sánchez & Días (autores) **Gestión educativa**. Lima: Ed. Foro Educativo.
- SANDER, Benno
1996 "Gestión democrática y calidad de educación: identidad cultural y equidad". En: **Gestión educativa en América, construcción y reconstrucción del conocimiento**. Buenos Aires: Ed. Troquel.
- SOTO, Angel
1996 APAFA: "Es hora de actuar". En: **Revista Pedagógica Maestros**. Año II – N^a - 3 Lima: s/e (p.3–38)
- TORRES, Alcides
1997. "Las USES: Una Mirada desde afuera". En: **revista pedagógica maestros**. Año II - N^o. 3. Lima: s/e (p. 3 – 38)
- TORRES, Rosa María
2000 "La profesión en la era de la informática y la lucha contra la pobreza: desafíos para la política educativa" (Borrador en proceso) (p.5– 32).

ANEXOS

ANEXO 1

ENTREVISTAS ESTRUCTURA PADRES DE FAMILIA

Lugar:.....Fecha.....

Entrevistador.....

DATOS DEL ENTREVISTADO

Nombres y apellidos:.....

Sexo:Edad:.....Profesión:.....

Título:.....Cargo.....Años de experiencia.....

.....

Lengua materna:.....Otras lenguas que domina

.....

¿Dónde vive?:.....¿Tiene hijos tiene estudiando en la escuela de la comunidad?.

.....

EXPECTATIVAS Y OPINIONES SOBRE EL TEMA DE LA PARTICIPACIÓN COMUNITARIA EN LA GESTIÓN EDUCATIVA

1. ¿Que entiende Ud. por participación comunitaria?

.....

2. ¿Qué entiende Ud. por gestión educativa?

.....

3 ¿Qué opina respecto a la participación comunitaria en la gestión educativa?.¿Trae ventajas o desventajas?

.....

4. ¿Cómo participa la comunidad en la gestión educativa de la escuela?

.....

5. ¿Qué que se puede lograr con la participación de la comunidad en la gestión educativa?

.....

6. ¿En su opinión es posible trabajar con la comunidad en el proceso de la gestión educativa en esta escuela?

.....

7. ¿Conoce Ud. alguna experiencia de participación comunitaria que se pueda incorporar en esta comunidad?

.....
8. ¿En su programación del proceso enseñanza aprendizaje, incorpora conocimientos propios de la comunidad?

Si.....No.....¿cómo los desarrolla?.....

9. ¿Participa la comunidad en el proceso?. Padres de familia, autoridades comunales, ancianos etc?.....

10. ¿Qué sugerencias daría usted para mejorar la relación escuela y comunidad?

.....

ORGANIZACIONES ENTREVISTA SEMI – ESTRUCTURADA PARA PADRES DE FAMILIA Y INDÍGENAS

I. DATOS GENERALES

Lugar:.....Fecha.....

Entrevistador.....

DATOS DEL ENTREVISTADO

Nombres y apellidos:

Sexo:.....Edad.....Hijos en la escuela de la comunidad.....en la ciudad

Grado de instrucción.....:

EN CASO DE SER UNA ORGANIZACIÓN

Nombre de la institución.....

Sigla:.....Año de fundación:.....

Responsables instituciones:

Nombre:.....cargo:

Nombre:.....cargo:

Nombre:.....cargo:

EXPECTATIVAS Y OPINIONES SOBRE EL TEMA DE PARTICIPACIÓN COMUNITARIA EN LA GESTIÓN EDUCATIVA.

1. ¿La Comunidad participa en actividades de la escuela como: trabajos, reuniones, asambleas donde se toman en cuenta decisiones?

.....

2. ¿Usted está de acuerdo que la comunidad participe en las actividades de la escuela?.....

3. ¿La comunidad participa en los proyectos educativos que desarrollo el profesor de la escuela para enseñar a los niños?

.....

4. ¿La comunidad participa en los proyectos educativos que desarrolla el profesor de la escuela que enseñen hijos en la escuela?

.....Por qué.....

5. ¿Cree que se debe enseñar a los niños las costumbres de su comunidad (formas de producción, artesanía, costumbres, etc.)?

.....

6. ¿Conocen los profesores las costumbres de la comunidad?

.....

7. ¿Los profesores participan en actividades de las comunidades de la comunidad?

.....

8. ¿Según su opinión los profesores deberían participar en todas las actividades de la comunidad?

.....

9. ¿La escuela se relaciona con la comunidad?

.....

10. ¿Los padres participan en al escuela?

.....

11. ¿En qué actividades participa Ud.?

.....

12. ¿En qué actividades participan los docentes con los padres de familia?

.....

13. ¿La comunidad recibe, participa por iniciativa propia en las actividades de la escuela o por obligación de los profesores?.

.....

14. ¿Qué le parece a Ud. que se debe mejorar en la escuela de la comunidad?

.....

15. ¿Cómo le gustaría que sea la escuela de la comunidad?

.....

16. ¿Qué le gustaría que aprendan los niños en al escuela de la comunidad?

.....

ENTREVISTA SEMI – ESTRUCTURADA PARA AUTORIDADES EDUCATIVAS

I. Datos de la Entrevista:

Lugar:Fecha:

Entrevistador:.....

Datos del Entrevistado:

Nombres y apellidos:

Sexo:.....Edad:Profesión:.....

Lengua materna:.....Otras lenguas que domina.....

II. EXPECTATIVAS Y OPINIONES SOBRE EL TEMA DE PARTICIPACIÓN COMUNITARIA EN LA EDUCACIÓN

1. ¿Qué entiende Ud. por participación comunitaria?

.....

¿Qué entiende Ud. Por gestión educativa?

.....

2. ¿Usted cree que es importante la participación de la comunidad en la gestión educativa.

Si.....No.....Porqué?.....

3. ¿Cómo ha participado Ud. en la gestión educativa para el mejoramiento de la educación bilingüe en la comunidad?.

.....

4. ¿Cómo participa la comunidad frente a la educación bilingüe?

.....

5. ¿Cómo debe ser la participación de los padres de familia, que permita mejorar la educación bilingüe?.

.....

6. ¿Cree Ud. que es importante que la comunidad participe en la gestión educativa?.

.....

7. ¿Cómo participan los padres de familia y, cómo deben participar los docentes para mejorar?.....

9. ¿Los docentes están convenientemente capacitados para promover la participación comunitaria?

.....

8. ¿ En su criterio, cómo mejoraría la participación comunitaria en la gestión de la educación bilingüe?

.....

ANEXOS 2

Entrevista realizada a un dirigente de La Calera, Dice: Yo soy Miguel Calapy soy dirigente de la Asociación agrícola y también colaboro en la directiva del Cabildo de la comunidad.

¿Cómo ha visto la educación bilingüe de su comunidad?

Realmente los padres de familia tienen desconocimiento de lo que es la Educación Intercultural Bilingüe, no tienen la capacitación para que conozcan de esta educación importante para los indígenas, que permita despertar conciencia y lleguen a darse cuenta de sus propias realidades.

Por otro lado, también los profesores no son capacitados y no cuentan con los materiales suficientes, y parece que la falta de esta importante atención viene desde las direcciones provinciales debido a que no cuentan con el presupuesto suficiente para atender a las escuelas del sector rural. Se está notando un fracaso debido a que la ciencia aporta cada día con novedades importantes; mientras que el pueblo indígena se encuentra cada vez más retrasado y olvidado por nuestros gobiernos y por nosotros mismos que permitimos dando importancia a la desvalorización cultural mediante una educación catellanizadora.

Es necesario que se realice algunas investigaciones para que surjan importantes ideas, que apunten al cambio de actitudes para el aporte significativo en el rescate de la educación dentro de la comunidad, debido a que no se conoce. ¿Cuál es el rol que los padres de familia y otros actores sociales deben jugar frente al desarrollo de la EIB en la comunidad?. Y si los padres de familia aportan enviando a sus hijos las escuela de la comunidad. ¿Cómo debe ser la participación en el aspecto educativo, tomando en cuenta que no están interesados en que en las escuelas se enseñe la lengua quichua, sino el castellano y el idioma extranjero que es el inglés.

¿Cómo se debe mejorar la educación de la comunidad?

Para mejorar la educación intercultural bilingüe los actores sociales entre docentes, padres de familia y líderes del cabildo de la comunidad, equipos deportivos; deben coordinar algunas que garanticen el mejoramiento de la educación en la comunidad. La coordinación de estos tres actores sociales, es difícil por el desconocimiento de las perspectivas de la EIB, y se nota cuando los mismos padres de familia deciden enviar a sus hijos a escuelas urbanas, qué se consigue, que los niños indígenas adquieran una mentalidad capitalista que permite menospreciar la unidad, la cultura y otros valores que muchos indígenas tratan de reivindicar.

Es importante la formación de profesionales que tengan perspectivas de defender su pueblo para el mejoramiento de la calidad de vida, con miras a debatir problemas políticos de democracia, que juega un papel importante pero que no se pone en la mesa del debate nacional, sino se ha utilizado este término para el mantenimiento de un pueblo sumiso que no pueda acceder a formar parte de la sociedad, que lidera a las masas con sus propios argumentos que permita la presencia política en la lucha indígena.

En este sentido la socialización de la EIB que tenga como meta el fortalecimiento político comunitario, defender la educación indígena para la liberación y no sea una educación sometidora que justifique educación, sin tener las pautas y objetivos que busquen los ideales de los pueblos indígenas recogidos en consensos mayoritarios de las asambleas comunitarias y congresos nacionales.

Con estas pautas de liberación indígena de la opresión económica por los gobiernos de turno, quienes no toman en cuenta las necesidades del pueblo marginado. Los pueblos indígenas se mantendrán solidariamente unidos para fortalecer la lucha por el derecho a la autodeterminación y no permitir que por el pueblo indígena decidan personas que desconocen de la realidad cultural, lingüística; sea los que decidan por el futuro de ésta importante sociedad, que en pleno inicios del tercer milenio se considere a los indígenas como las minorías que no tienen opción a organizarse, considerándose como una sociedad incapacitada para asumir importantes retos en beneficio del País.

La educación en las comunidades indígenas debe estar orientada a una educación propia para el pueblo indígena de las alternativas para salir de los estancamientos en que se encuentran en la actualidad. Es importante reunir a todos los maestros, para compartir las experiencias y de acuerdo formular nuevas estrategias de trabajo en el ámbito educativo en las comunidades indígenas, tomando en cuenta los contextos sociales en las que se desenvuelven.

¿En qué consiste el consejo del gobierno comunitario?

Se habla de las organizaciones pequeñas que existen dentro de la comunidad. Fue necesario realmente porque en el plan de actividad anual mismo hemos llevado un tope de que no se desarrollaban bien los trabajos que lo hemos planificado en cada grupo pequeño organizado, por ejemplo la Junta Central de Agua Potable tiene su propio plan de trabajo, igual la junta del agua del canal de riego. Igual las asociaciones tenían sus planes de trabajo. Pero cuando uno se llamaba a las mingas de la comunidad o a una reunión de la comunidad no asistían, de esta manera no se daba

cumplimiento con lo que han planificado ya sea por tener sus trabajos individuales y en grupos. Entonces nacían las dificultades no había desarrollo ni comunitario ni tampoco dentro de los grupos organizados.

Por estas razones se ha visto lo necesario de conformar las organizaciones pequeñas para hacer una sola fuerza planificando conjuntamente, incluyendo desde las asociaciones clubes deportivos, comités de mujeres, comités de padres de familia de la escuela incluido los profesores y catequistas y otros grupos más además del grupo cultural Centro Cultural Yachay Wasi. Para que nosotros podamos definir los eventos culturales que lleva la comunidad. Realmente no nos hemos preocupado por temas culturales, porque aquí en la comunidad hemos sido pobres en esos aspectos porque en lugar de seguir rescatando y recuperando nuestros valores se han estado teniendo otros rumbos.

¿Cuál es objetivo principal de la conformación del gobierno comunitario?

El objetivo principal es para elaborar y hacer seguimiento del plan de trabajo anual coordinado, no tener dificultades en los que se planifica. Esto permite que no haya la competencia entre dirigentes, lo que no lleva a la unidad sino que nos lleva a una división y nos queremos en nuestra comunidad siga habiendo los sectarismos. Entonces nosotros queremos llevar la unidad en busca del trabajo comunitario de la comunidad.

¿Cada qué tiempo se reúne el consejo de gobierno comunitario?

Esta organización se reúne cada tres meses, lamentablemente por las fiestas del Inti - Raymi no ha sido posible reunirnos para seguir avanzando en la conformación del gobierno comunitario.

¿Cómo participan dentro de la educación intercultural bilingüe?

Dentro de la comunidad con la educación bilingüe aún no hemos tenido una coordinación con los padres de familia no con los profesores. Estamos haciendo un diagnóstico en base a los problemas diversos que existe en la comunidad. Entonces queremos alimentar y no queremos que la educación hispana que es caduca, según mi criterio como persona. Yo como dirigente de la comisión de interculturalidad me preocupa que nosotros estemos dependiendo de esta educación hispana que además de tener unos cuatrocientos años no deja de ser dominante de nuestra lengua y cultura a demás de ser personalista e individualista.

Con la educación bilingüe todavía no le detecto haya existido o existe también dentro de las comunidades indígenas. La educación bilingüe tiene que ser una educación de

frente, con ideologías andinas sanas, que respete todos nuestros criterios. La EIB no es solamente hablar bien la lengua quichua o solamente saber leer y escribir, sino que tiene que ser una educación masiva de solidaridad y entendimiento de rescate cultural dentro de la familia y la comunidad en general. La educación en la comunidad indígena lo tenemos, nuestros valores, nuestras costumbres es parte de la educación.

Pero lamentablemente la educación occidental nos lleva otros lados, nos dan la educación a revés. Nuestros hijos, por ejemplo, un niño de una familia ya juega con ese entendimiento de ser solidario con el otro niño, el niño es creativo. Eso es una educación de interculturalidad ó sea entendernos entre unos y otras, ese entendimiento no hemos visto en la otra educación hispana por ser que tiene otras costumbres otra lengua, es diferente a la nuestra, no digo que es mala, es buena pero para la sociedad hispana.

Entonces nosotros mismos tenemos que buscar ampliamente una educación que tenga fuerza dentro de nuestras comunidades y que busquen el desarrollo de las comunidades. Que los discursos no-solo deben estar en los papeles sino que deben estar en la práctica.

¿Cómo debe ser la educación para el pueblo indígena?

La comunidad misma nos lleva por otra ideología, por eso es que culturalmente somos pobres, por eso se ve que en los niños indígenas de la comunidad ya no usan las alpargatas, ¿de dónde nace eso?. Eso es lo que nos preocupa, las mujeres si han mantenido esa vestimenta originaria milenaria y aunque no sea esas telas típicas pero si se ve con su típica, pero el hombre no mantiene la vestimenta, se nota al cortarse el pelo ya estamos acogiéndonos a otra cultura. En este sentido, a la educación hispana también se quisiera que reorganicen los contenidos programáticos, que enfoquen un tipo de educación de acuerdo a nuestra realidad cultural histórica. La EIB nace en los hogares que debe ser ampliado en los contextos de la comunidad y de las ciudades, para que los profesores también aprendan de nosotros.

Al proponer el mejoramiento de la educación intercultural bilingüe, se está buscando tener una educación ampliada, una educación propia, que permita recuperar los conocimientos propios como el calendario agrícola, cuando es de sembrar y cuando es de cosechar y de esa misma forma existen otras costumbres del cortado de los árboles y de las plantas medicinales.

Una forma seria el intercambio de experiencias de una comunidad con otra comunidad, haciendo conocer unas y otras todas las experiencias positivas y negativas de la educación. De esta manera se alimenta de ideas para un trabajo. Los

padres de familia tiene que tener un trabajo de entendimiento, ó sea acostumbrarse los profesores con los comuneros ya sea con las madres de familia, grupos organizados de la comunidad. Avanzar por medio de las necesidades de la familia. Los padres de familia tienen pleno derecho de orientar, ayudar a los hijos en las actividades extras de la escuela.

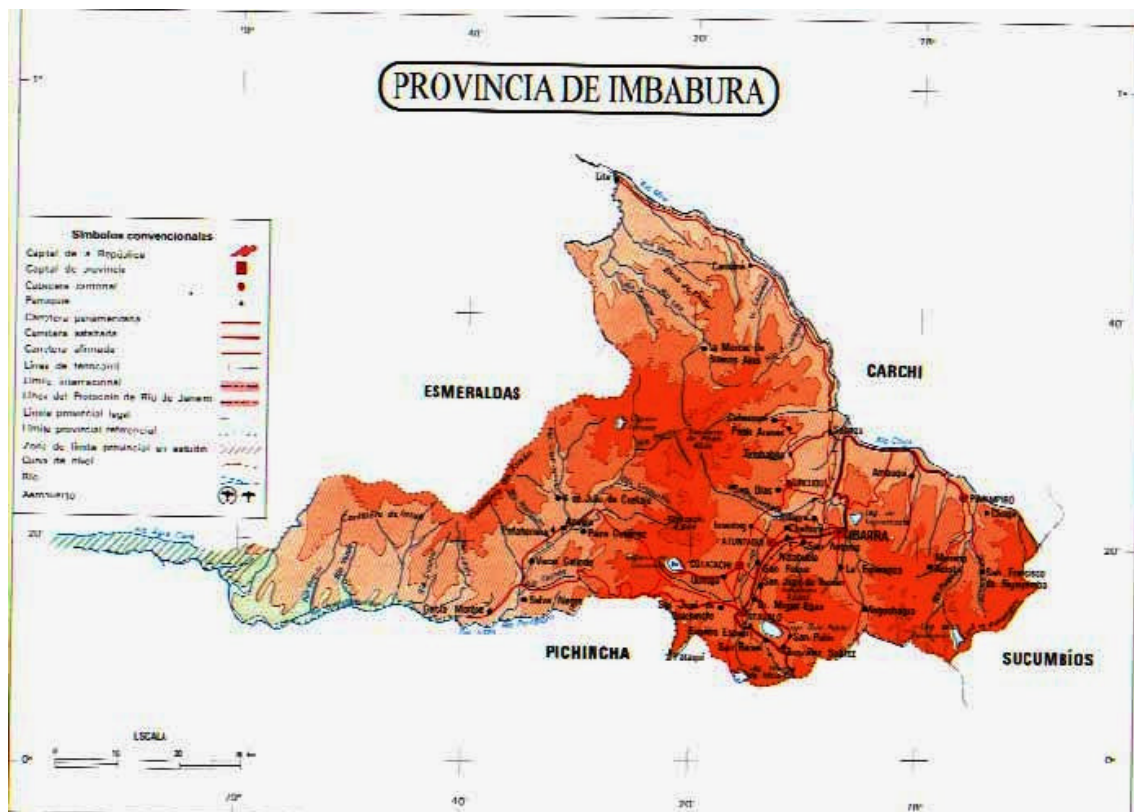
Las funciones de los padres de familia tendrían que turnarse con los profesores y solicitar a los profesores que permitan compartir algunas experiencias de los padres de familia, en las aulas por medio de charlas o trabajos comunitarios, en las parcelas donde se ejercitan las actividades agrícolas por medio de los padres de familia. Por ejemplo, temas de agricultura, de cocina siembra del maíz, es decir los padres de familia también pueden pasar a ser un profesor.

ANEXO 3

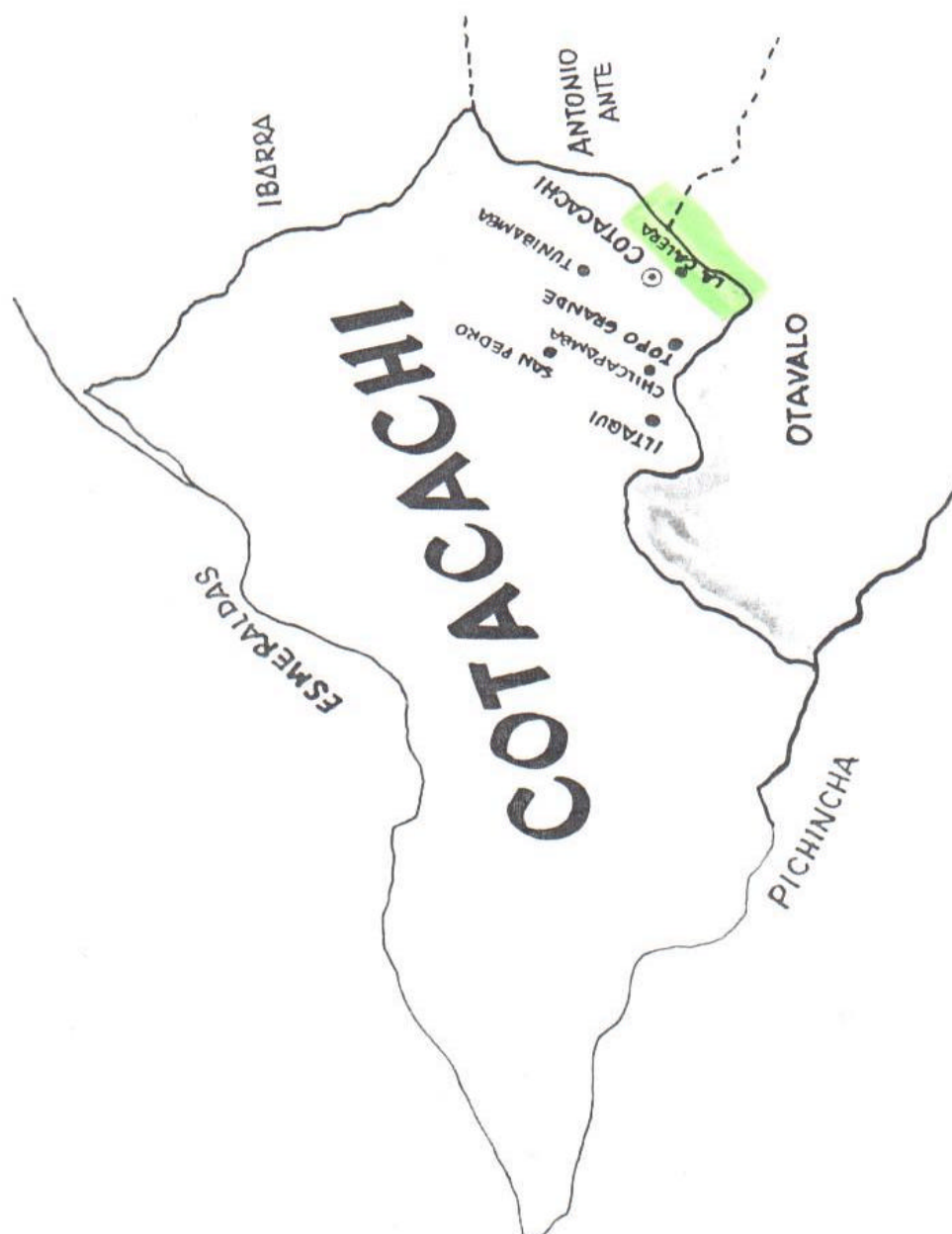
MAPA POLÍTICO DEL ECUADOR



MAPA DE LA PROVINCIA DE IMBABURA



MAPA DEL CANTÓN COTACACHÍ



ANEXO 4

Realidad de la escuela bilingüe en la jornada de trabajo docente, en un día después de haber pasado suspendidas las clases por motivos de manifestaciones y paralizaciones del magisterio nacional.

Alumnos de segundo y tercer grado.



Establecimiento educativo José Vasconcelos



Los niños y niñas de la escuela en horas de recreo, tiempo reglamentario tienen los niños para despejar sus mentes, para luego ingresar a las actividades en el aula.