

4

El Programa Académico Cotopaxi y su incidencia en los procesos educativos de las comunidades de las redes autónomas rurales: Panyatug, Sumag, Bajío, La Cocha, Maca y Chugchilán de la provincia de Cotopaxi

Puente Tamara, Castro Gladys, Cóndor Narciza,
Conejo Alberto, Iza Aurora, Laso Pascale.

1. Introducción

Cuando el fenómeno globalizador lo toca todo, nos invade, nos agobia y nos quita el sueño, cuando el reto de los sujetos individuales es la superación personal y el éxito, resulta no menos que complejo intentar una lectura comprensiva de lo que uno de los sectores históricamente condenado a la invisibilización y al silencio logra en las últimas décadas: el pueblo indígena.

En nuestro país, en que la mayoría mestiza entiende su mestizaje como proceso de “blanqueamiento” y meta de la mezcla indio-español, la consolidación de la presencia sociopolítica del pueblo indígena ha sido, necesariamente, el resultado de una larga historia de reivindicaciones. Entre ellas la educación a partir de la construcción de propuestas que reconozcan las condiciones, realidades y contextos del ser indio.

Es así que en enero de 1982, se legitima oficialmente la educación bilingüe a través de la publicación del acuerdo ministerial 00529, mismo que reza: “Oficializar la educación bilingüe bicultural estableciendo en las

zonas predominante población indígena planteles primarios y medios, donde se imparta instrucción en los idiomas quichua y castellano su lengua vernácula (Proyecto PAC-UPS)”.

Posteriormente, en el 1982, se crea la DINEIB (Dirección Nacional de de Educación Indígena Intercultural Bilingüe).

Con estas conquistas, el pueblo indígena inicia su proceso de asunción de responsabilidades en el ámbito educativo y se suceden iniciativas y experiencias diversas, especialmente, en las provincias de la sierra central.

En Cotopaxi, la confluencia de una serie de factores entre ellos las fortalezas explícitas de la organización indígena y la presencia de la Misión Salesiana de Zumbahua, potencian una serie de iniciativas que se convierten en logros y realizaciones en el campo de la educación, mismos que involucran los diferentes niveles del sistema: Educación Básica (*Yachana Huasi*), Educación Básica Inicial (*Huahuacunapac Huasi*), Educación Media, colegio (Jatari Unancha). Como resultado de estas experiencias educativas en Cotopaxi surge la demanda de formación universitaria desde los mismos destinatarios. Esta urgencia se concreta en la propuesta de creación del PAC (Programa Académico Cotopaxi) en el año de 1994, propuesta nacida desde el aporte de varios actores, entre ellos la Misión Salesiana de Zumbahua, el SEIC (Sistema de Educación Intercultural de Cotopaxi), anteriormente denominado Sistema de Escuelas Indígenas de Cotopaxi y en un inicio Proyecto Quilotoa. Más tarde la UPS avala el proyecto y se crea el PAC con sede en la provincia de Cotopaxi, cantón Pujilí, parroquia Zumbahua.

El proyecto, gestado desde un determinado contexto geográfico y momento histórico, está permeado de una serie de elementos que lo determinan, lo cualifican y evidencian sus énfasis y carencias.

La cuestión que motiva el presente trabajo es la necesidad de concreción de una autorevisión que proporcione elementos de juicio en cuanto al proyecto mismo, su diseño, desarrollo e incidencia en las comunidades de Cotopaxi. Las hipótesis que nos planteamos al iniciar la investigación

fueron, la primera: el proyecto educativo del PAC en tanto propuesta de diseño curricular y práctica pedagógica, demanda de procesos de revisión y actualización acordes a los cambios y nuevas demandas contextuales; y la segunda: el PAC, su proyecto y práctica incide, a partir de la presencia de sus egresados en las escuelas interculturales bilingües en calidad de profesores, en la situación educativa de las comunidades de las redes autónomas de Cotopaxi.

A partir de esta formulación surgen una serie de preguntas de investigación cuyo planteamiento intenta demarcar algunas de las posibles alternativas de organización de la investigación. Entre ellas, cabe mencionar las que se anotan a continuación: ¿cuáles son las fortalezas y debilidades del proyecto de creación del PAC, analizado desde la perspectiva del contexto actual? ¿En qué medida la propuesta del PAC contribuye al desarrollo de las capacidades y destrezas en los maestros interculturales bilingües que se espera en el perfil del proyecto? ¿En qué medida la práctica educativa del PAC contribuye al cumplimiento de los objetivos declarados en su proyecto de creación? ¿Cómo se percibe la presencia y práctica docente de los estudiantes, egresados y graduados del PAC desde las comunidades de las redes autónomas de Cotopaxi?

Intentamos en este trabajo realizar una inicial aproximación crítica al PAC, su ser y hacer educativo, con la finalidad de ensayar una suerte de notas que podrán generar análisis más profundos y detenidos sobre el tema, los mismos que quizá a futuro puedan proporcionar un cuerpo teórico suficiente para iniciar un proceso de reforma de la propuesta. Nuestra respuesta anticipada al trabajo y a partir de la experiencia, en tanto docentes del proyecto, apunta a la necesaria revisión y actualización de la propuesta en concordancia con los cambios y, nuevas urgencias que han ido surgiendo desde los contextos en que se desarrolla la propuesta del PAC, así como desde la incidencia de la propuesta en las comunidades.

La intención del trabajo, declarada en tanto objetivo general del proyecto de investigación se formula como sigue: conocer el estado situacional del PAC en cuanto a la vigencia y pertinencia de su propuesta curricu-

lar y, su incidencia en los procesos educativos de las comunidades de la provincia de Cotopaxi.

Aportan a su consecución los objetivos específicos que orientarán nuestro trabajo que son, según se ha registrado en el proyecto: Identificar los elementos característicos de la práctica educativa de los egresados y estudiantes del PAC en las escuelas comunitarias y su vinculación con los procesos formativos del PAC, y determinar la incidencia educativa del PAC en las escuelas interculturales bilingües de las redes autónomas rurales Panyatug, Sumag, Bajío, La Cocha, Maca y Chugchilán, de la provincia de Cotopaxi.

Explicitadas nuestras buenas intenciones, nos abocamos a la tarea de ir buscando respuestas a las múltiples inquietudes que van surgiendo durante nuestro caminar, intentamos lograrlo con el compromiso de todo el equipo de investigación, pero por sobre todo, con la actoría fundamental de quienes han vivido el proceso como parte de su propia historia personal y de grupo, los estudiantes y sus comunidades.

2. Materiales y métodos

De inicio consideramos necesario proponer dos aclaraciones que vinculadas, posiblemente, aseguren una mejor comprensión de esta investigación.

La primera atiende a la no poco meditada necesidad de aproximación al objeto de estudio al mejor estilo Malinowskiano: como promesa de superación de etnocentrismos y adopción de miradas menos prejuiciosas del hecho social. Ponemos en evidencia entonces, el intento de incorporación en los procesos explicativos tanto de los supuestos teóricos como de aquellos que devienen del sentido común, intentando no perder el horizonte permanente del cumplimiento de la declarada misión antropológica: misión anti-etnocéntrica.

La segunda tiene que ver con la inocultable simpatía frente a posturas interpretativistas y su intento de reconocimiento del ámbito de las sub-

jetividades en el trabajo de investigación. Declaratoria, entonces de consideración de la dualidad objetividad/subjetividad en el estudio, pues si de explicar hechos sociales se trata encontramos estéril el esfuerzo de describirlos desvinculados de la forma de comprensión de los seres humanos que los viven y construyen pues equivaldría a mutilar el mismo hecho y, despojarlo de su fuerza vital. Las dos subjetividades de investigador y actores están asumidas, entonces, como categorías explicativas.

La tarea se inicia definiendo el quién el cómo y el con qué. Organizamos equipos, definimos tareas, delineamos estrategias.

Entre las primeras decisiones tomadas estuvo la de trabajar dos subproyectos:

a. Un subproyecto que intenta centrar su análisis en el diseño curricular y la pertinencia del proyecto. Se trabajó a partir de la revisión y análisis del proyecto de creación del PAC, su concordancia y congruencia internas y, la adecuación de la propuesta curricular a las demandas formativas actuales de los destinatarios y sus contextos. En este subproyecto se toma como eje de referencia el proyecto del PAC en cuanto a propuesta curricular.

En este subproyecto se utilizó como estrategias metodológicas la revisión y análisis documental pidiendo para ello, la competencia de un grupo de profesores del PAC atendiendo a sus especialidades.

b. Un subproyecto vinculado al desarrollo curricular y su incidencia educativa en las comunidades en las que los estudiantes, egresados y graduados se hallan insertos. Se investiga el desempeño docente a partir de la revisión de competencias y prácticas metodológicas, didácticas y evaluativas de los docentes del PAC insertos en las seis redes. Para ello se diseñó y aplicó encuestas los resultados obtenidos, se realizó el análisis, interpretación y formulación de conclusiones.

De inicio se planteó la posibilidad de estudiar al 100% de la población esto es a todos los graduados, egresados y estudiantes del PAC, que en la actualidad se desempeñan como docentes y/o directores de las redes,

líderes comunitarios y padres de familia, en la ejecución del trabajo este porcentaje se vio reducido a un 80%, dada una serie de dificultades, en su mayoría de carácter logístico, que impidió completar los porcentajes planteados en un principio.

A la aplicación de encuestas, se suma la etnografía y la entrevista a profundidad, en tanto estrategias de aproximación al conocimiento social.

La observación participante: más observación, más participación, relación inversamente proporcional. Esa discusión se la dejamos a los etnógrafos, para este estudio se asumió simplemente como técnica de recolección de información aplicable a nuestros intereses. Para ello nos basta con hacer lo que se practica con nuestros grupos de estudiantes de Cotopaxi, involucrarnos en sus haceres, sólo que de manera más “científica”, incorporando a la práctica el auxilio de registros de campo y siendo lo más ortodoxos posible en la distinción descripción, percepción y, sobre todo, en la clara convicción de la necesidad de liberarnos de etnocentrismos y sociocentrismos para no repetir una de las más odiosas taras de hijos de poderes hegemónicos.

Algunos resultados de la Investigación

I. Desde la producción teórica

La Universidad en el Páramo, antecedentes y elementos contextuales

En la provincia de Cotopaxi, en los años 60, todas las tierras estaban en manos de los hacendados, la población indígena, niños, jóvenes, mujeres y hombres se dedicaban a trabajar la tierra del patrón; el pago recibido era permiso para pastoreo de animales, recolección de leña, hierba, permiso para caminar por las tierras, pequeñas porciones de productos, entre otros. Todo esto era realizado con la finalidad de conseguir insumos que aseguren la supervivencia de la familia, el maltrato de los mayordomos y los mismos dueños de haciendas marcaron este triste periodo, la situación de las mujeres era aún más difícil pues en una estructura patriarcal estaban

marcadas por su condición de seres inferiores y sin derechos, objeto de continuas violaciones fueron totalmente excluidas de los beneficios de la escolarización. Era de interés de los patrones mantener a “su gente” en la ignorancia para que no puedan exigir sus derechos.

El analfabetismo destacaba en la población indígena. La llegada de la congregación salesiana marca el inicio de un proceso de liberación, a través, en un inicio, de la evangelización y la catequesis y luego, de la educación.

Con el liderazgo de los salesianos y el apoyo de voluntarios, se crean escuelas en los páramos andinos de Chugchilán, luego Zumbahua, más tarde Panyatug y Bajío de la provincia de Cotopaxi, a estas instituciones se les da el nombre de Sistema de Escuelas Indígenas. La intencionalidad final de todo este proceso es empezar a formar educadores bilingües de las mismas comunidades para mantener una educación propia en las comunidades aportando a la valoración del idioma kichwa, la cosmología, la diversidad cultural, la alimentación, el respeto a la pachamama, la identidad cultural, los saberes ancestrales, la medicina andina entre otros.

La educación hispana para entonces estaba en todas partes cumpliendo su rol de occidentalización, los educadores hispanos no sabían hablar kichwa, difícilmente los niños indígenas podían comprender y aprender, tenían dificultad. “Muchos guaguas no iban a la escuela por el temor de hablar el español, los profesores maltrataban con asotazos y ortigazos”¹.

Las organizaciones indígenas de la provincia, como parte de su agenda política y una de sus importantes conquistas en el ámbito de la educación, apoyadas por la comunidad salesiana y el Sistema de Escuelas Indígenas de Cotopaxi dan curso a la organización del proceso acelerado de bachillerato con el Instituto Quilloac, para que estos bachilleres cumplan la función de educadores comunitarios, sin dejar de lado el compromiso familiar, comunal, organización y cultural.

Al tiempo, el Ministerio de Educación obliga a los bachilleres el título de licenciatura orientado a la educación para desempeñarse como docentes.

Esta demanda, obliga a la comunidad salesiana de Zumbahua a repensar sus acciones y empeñarse en la ampliación de su oferta educativa a nivel de educación superior destinada al pueblo indígena del páramo.

La propuesta de la creación de la universidad en el páramo se analiza desde el año 1993, conjuntamente con comunidades, organizaciones de segundo grado. Según acta numero 01, de septiembre 1 de 1994, realizada una reunión para analizar la opinión de varias instancias de la organización indígena, como es la DINEIB, CONAIE, se define el apoyo a la creación de una propuesta de educación superior en el ámbito de la educación intercultural bilingüe.

Es así como, a partir de 1994, el Programa Académico empieza a funcionar con 40 estudiantes en la parroquia de Zumbahua. Había nacido la Universidad en el páramo.

Revisión Crítica Inicial a la Propuesta de Creación del Programa Académico Cotopaxi

Pretendemos, en este trabajo realizar una aproximación crítica al documento del proyecto de creación del PAC en el intento de definir desde el ámbito curricular sus posibilidades y sus límites, en términos más ortodoxos, desde lo curricular sus condiciones de concordancia y congruencia internas. La intencionalidad final es ensayar una suerte de notas que podrán generar análisis más profundos y detenidos sobre el tema, mismos que a futuro proporcionen criterios y elementos de juicio para iniciar un proceso de reforma de la propuesta.

El análisis del proyecto lo ordenamos en torno a la revisión de sus elementos nucleares y al implícito modelo de diseño curricular que intentamos identificar. Nos remitimos en el proceso a algunas de las acciones que presupone el tema de evaluación del currículo. Esta tarea se vio apoyada por la revisión paralela de trabajos que dan cuenta de abordajes parciales que se han hecho del proyecto desde perspectivas diversas.

De esta aproximación proponemos algunas de las conclusiones que pudimos anotar y que las ordenamos como sigue:

En cuanto al diseño:

Una de las preocupaciones resultantes de la revisión del documento es el hecho de que de inicio no se hace evidente una opción clara de diseño lo cual da como resultado un esquema que no guarda estricto orden y estructura y que dificulta a momentos el análisis que remitido a las condiciones de concordancia y congruencia internas del documento pretendemos cumplir.

De lo antedicho podemos afirmar sin mucho riesgo de cometer graves equívocos que estas dos condiciones adolecen de serias limitaciones en el proyecto en tanto documento de diseño.

En este sentido anotamos a continuación algunas de las ideas que nos sugieren lo dicho.

1. La propuesta curricular intenta sin mucho éxito recoger de manera más o menos ordenada una serie de materias en muchos de los casos repetitivas e inconexas o que en ocasiones no guardan la secuencia lógica que exige un proceso formativo.
2. No se definen los ejes de formación por lo cual es difícil evidenciar el peso o insistencia de cada uno de ellos.
3. Las materias propuestas no devienen de manera lógica y natural, como lo es en cualquier proceso de diseño, de la definición de los perfiles y éstos, a su vez, de la determinación y priorización de necesidades y por tanto de los objetivos del proyecto lo cual da como producto listados de materias atomizadas y desvinculadas.
4. No se explicita los criterios bajo los cuales se hace la clasificación de las materias en cuanto a su modalidad.

A partir de los fundamentos teóricos de base:

Otra de las debilidades detectadas en la propuesta es la insuficiente reflexión teórica que sustenta la propuesta dentro de los órdenes psicopedagógico, antropológico, metodológico. Este vacío teórico de inicio, marca muchas de las limitaciones que en cuanto a enfoque, presenta la propuesta tanto en su parte de ordenamiento de asignaturas como desde el abor-

daje metodológico. Anoto a continuación algunas ideas en torno a este tema.

1. La excesiva atomización de las materias da cuenta de una suerte de “enciclopedismo” no reflexionado como fundamento teórico de la propuesta, fundamento teórico que además es inexistente, pues en su lugar, se alude a lo que se ha llamado “dimensiones” de la EIB a la educación liberadora, educación comunitaria, educación política, educación productiva cuyo limitado desarrollo no permite clarificarlos como soportes teóricos de la propuesta. De ellos se hace una brevísima revisión funcional en cuanto al papel que juegan en la EIB sin profundizaciones previas sobre sus contenidos y enfoques.
2. Muchas de las materias presentan la intención de abordar las particularidades de la realidad indígena en su tratamiento, mas, al no haber incluido en el debate teórico inicial temas de cultura, identidad, pluriculturalidad, aparecen como intentos fallidos de rescatar estos contenidos particulares “matizando” a las asignaturas de lo “indígena”, como estrategia y garantía de incorporación de la cosmovisión andina en sus estructuras epistémicas.
3. Si bien se habla de la “importancia fundamental del manejo de criterios bilingües e interculturales, no se clarifica cómo se enfrenta su inserción en la propuesta del currículo, no se alude, por ejemplo, a la transversalidad como una de las estrategias de inserción de estas categorías, ni se llega a dar pautas desde lo metodológico para su abordaje.

Con lo anterior, hemos tratado de poner en evidencia los límites de la propuesta analizada y hemos intentado ser lo suficientemente críticos para contribuir a dilucidar los puntos neurálgicos del proyecto con miras a su posible reformulación.

Este análisis asumido como una necesaria toma de conciencia, tampoco nos engeuece como para dejar de reconocer la trascendencia del proyecto como documento mismo y más aún como generador de una experiencia educativa a nivel superior, difícilmente igualada en el contexto latinoamericano dadas sus dimensiones e incidencia social en el ámbito de la

educación interculturales bilingüe, es más es un acicate para el empeño de nuestras energías en la permanente construcción y fortalecimiento del sueño que unos cuantos soñadores soñaron: la universidad en el páramo.

De cultura e Interculturalidad: cómo las entendemos en el PAC

Si hablamos de diagnóstico cultural en nuestro país debemos referirnos a las valoraciones culturales de la mayoría de sus habitantes, para ello es menester realizar una aproximación a los procesos de aculturación desde la perspectiva histórica y actual, a las tensiones culturales protagonizadas por los diversos grupos y a sus propuestas de asumir la interculturalidad como alternativa de proyecto histórico común.

Debido al discurso político reivindicativo de algunas organizaciones indígenas a nivel provincial y nacional, como también al proveniente de sectores eclesiales y de los espacios institucionales de la educación intercultural bilingüe, cada día crece más la presencia de grupos indígenas identificados con la realidad cultural de su pueblo, inicia una nueva etapa de visibilización y participación plural.

En varios contextos, el ser indio pasó de una connotación “vergonzosa” a una orgullosa. Hay que decir que ésta ha sido una de las líneas de trabajo del Sistema de Educación Intercultural en un contexto ampliado.

En el discurso actual de círculos urbanos no indígenas es común escuchar acusaciones, según las cuales el resurgimiento indígena estaría propulsando una política racista. Esta afirmación parecería más bien tratarse, en el fondo, de una búsqueda de autojustificación ante la barbarie histórica cometida contra los pueblos indios. En efecto, el movimiento indígena no sólo tolera, sino incluso acepta la presencia y colaboración de amplios sectores.

Necesario referirnos a la *aculturación*, entendida como el fenómeno mediante el cual dos culturas diferentes entran en contacto, asimilando una de ellas -o ambas- rasgos propios de la otra. La aculturación puede ser espontánea o violenta. Es espontánea cuando dos pueblos de culturas sig-

nificativamente diversas viven en largo e íntimo contacto, asumiendo una de ellas la posición de dominante. Es violenta cuando se produce mediante coacción y/o engaño ejercido sobre la recta conciencia y libre voluntad de una persona o grupo.

El proceso de aculturación hunde sus raíces en la época de la conquista incaica y continúa en la colonia con la pérdida de los propios vestidos, lengua, música, dioses y nombres, regentados por los corregidores, encomenderos y por la propia iglesia, invisibilizados en sus rasgos identitarios indígenas y disfrazados bajo el pensamiento y formas de los conquistadores.

En líneas generales, la población indígena desea arribar a un estilo de vida “blanqueado”. Los sectores mestizo-urbanos reniegan, o más aún, desconocen su vinculación sociohistórica con el pueblo indígena; su paradigma cultural está o en las grandes ciudades del país, o países extranjeros. Graficando la situación, podríamos decir que el indígena desearía vivir en Quito o Guayaquil, España o Estados Unidos.

Lo dicho en líneas precedentes, implica una tendencia, si no total, sí, muy marcada a pensar lo de “afuera” como válido y menospreciar las expresiones culturales internas y propias por lo menos en sentido sincrónico. Lo que se suma en esta era de la posmodernidad a los fenómenos como la “globalización”, “la migración”, “el neoliberalismo” y “la tecnología”; fenómenos que borran la diferencia, en especial si los programas educativos no responden a la especificidad cultural de los pueblos originarios.

La cultura indígena se matiza a través de diferentes elementos culturales que la hace única y diferente; estos elementos son: la cosmovisión, la lengua, el territorio indígena, el manejo simbólico, el manejo del tiempo y el espacio, la reciprocidad.

La Interculturalidad, eje central de la práctica educativa del PAC, se remite a la vocación del pueblo indígena de establecer estrategias de relación respetuosa y efectiva entre las diversas culturas que habitan en el Ecuador.

Lastimosamente la historia las dividió en conquistadores y conquistados, desde la conquista española el pueblo ecuatoriano quedó dividido entre individuos que se identificaron con los conquistadores y otros con los indígenas que fueron conquistados, tanto indígenas, mestizos (por el fenómeno del blanqueamiento o de limpieza racial) se creen históricamente “blancos”, y protagonistas y, a la vez, víctimas de una educación masificante y homogenizadora que niega diferencias e impone una educación ajena.

La propuesta de una praxis educativa intercultural, lejos de ser una realidad cerrada hacia el mundo indígena, es una alternativa para el conjunto de las sociedades que habitan en el Ecuador. Se trata de romper con aquella concepción en la que unidad es sinónimo de “uniformidad”.

Entonces, la interculturalidad asumida por diferentes instancias educativas es un proyecto político-educativo que aporta a la construcción social de los pueblos, urge la necesidad de que el indígena recupere su condición de portador de valores humanos con una civilización andina y el mestizo reconozca su identidad a partir del reconocimiento de sus raíces indígenas.

En general, ahora en América Latina, hay un auge de atención a la diversidad cultural que parte del reconocimiento jurídico y de una necesidad cada vez mayor de promover relaciones positivas entre distintos grupos culturales como es el acuerdo también de CIE de donde nace el postulado de “Educación para Todos”, de confrontar la discriminación, el racismo y la exclusión, de formar ciudadanos conscientes de la diferencia, capaces de trabajar conjuntamente en el desarrollo del país desde contextos locales, regionales y nacionales, en la construcción de una democracia justa igualitaria y plural; la interculturalidad parte de esas metas.

Como concepto y práctica, la interculturalidad significa “entre culturas”, pero no simplemente un contacto entre culturas, sino un intercambio que se establece entre culturas en términos de equidad. Además de ser una meta por alcanzar, la interculturalidad debe ser entendida como un proceso permanente de relación, de comunicación y de aprendizaje entre

personas, grupos, conocimientos, valores y tradiciones distintas, orientada a generar construir y propiciar un respeto mutuo con argumentos y un desarrollo pleno de capacidades de los individuos, por encima de sus diferencias culturales y sociales. En sí, la interculturalidad intenta romper con la historia hegemónica de una cultura dominante y otras subordinadas y, de esa manera, reforzar la identidad tradicionalmente excluida e invisibilizada, para construir en cada vida cotidiana una convivencia de respeto, de legitimidad entre todos los grupos culturales que conformamos nuestro país (Walsh, 1998).

La interculturalidad no es una descripción de una realidad dada o lograda ni un atributo natural, sino un proceso y una actividad continua, debería ser pensada como una noción continua y no como un sustantivo abstracto en el cual caben aprendizajes teóricos. La interculturalidad tiene un rol crítico, central y prospectivo, no sólo en la educación, sino en todas las instituciones de la sociedad de construir paso a paso sistemas y procesos.

II. Desde el trabajo de campo

El trabajo de campo de la investigación se cumplió, según se ha explicitado en la metodología, a partir de la estructuración de equipos de trabajo conformados por profesores y estudiantes, graduados y egresados del PAC. El objetivo fundamental de este segmento del trabajo ha sido recopilar la información necesaria en las comunidades en las cuales tiene incidencia el PAC a través de la presencia, en calidad de maestros, de sus estudiantes, egresados y graduados.

Para cumplir con este objetivo se diseñó instrumentos de recolección de información a aplicarse con padres de familia, profesores vinculados al PAC y profesores no vinculados al PAC y niños de las escuelas comunitarias.

A partir de esta recopilación se logró obtener los datos que se presentan a continuación y que han sido organizados en dos partes: la primera que tiene que ver con la percepción del PAC y su incidencia educativa

desde adentro, es decir desde sus actores fundamentales: estudiantes, egresados y graduados y la segunda que se remite a esta percepción desde la perspectiva de los beneficiarios externos al PAC: padres de familia, comunidad y niños.

Los datos recopilados y organizados, así como un breve análisis descriptivo de los mismos, se presenta a continuación.

El PAC hacia adentro

De la composición de los grupos, la lengua y la inserción laboral

En este apartado se trabaja sobre el contexto de los estudiantes, egresados y graduados, así como la percepción de éstos frente al programa: objetivos, pensum, docentes, etc. Para esto se encuestó a 82 estudiantes, 22 egresados y 31 graduados; estos últimos estudiaron en Zumbahua una buena parte de su carrera.

El programa académico Cotopaxi se crea para ofrecer a la población indígena una educación superior de calidad, su ubicación en Zumbahua privilegiaba el acceso; en el año 2004, el programa se traslada a la ciudad de Latacunga, cabe preguntarse si este cambio propició una modificación de la composición cultural y lingüística de los estudiantes, a continuación los resultados.

La composición cultural de la carrera en Cotopaxi continúa siendo en su mayoría indígena (74,39% de los estudiantes, 100% de los egresados y 93,55% de graduados encuestados), sin embargo, hay un aumento considerable de la presencia mestiza. Población mestiza ligada al sector campesino en su mayoría.

La lengua hablada por la mayoría de alumnos/as y ex alumnos/as del programa es el kichwa. Un dato interesante es que un 11,41% de los estudiantes que se identifican como indígenas afirman que su lengua materna es el castellano, el porcentaje es mayor entre los graduados encuestados un 22,58%; esto podría suponer una pérdida de la lengua indígena, quizás producto de la misma educación formal.

En el momento de creación del programa se hablaba también de brindar una formación a profesores/as que ya estaban en ejercicio en las escuelas de la EIB, pero que carecían de ésta; en la actualidad la situación, aun cuando se ha modificado en porcentajes, continúa siendo un espacio para la profesionalización de docentes en ejercicio así, el 59,76% de los estudiantes afirma estar inserto laboralmente, de éstos el 60,38% lo hace en área de la educación y, principalmente como docentes. En el grupo de egresados el 90% trabaja y de este, el 100% lo hace en el área de educación (docentes y directores), mientras que entre los graduados encuestados el 100% trabaja y todos en la docencia o en la dirección de centros educativos. De lo anotado, se pone en evidencia que el trabajo de formación profesional del PAC redundó en el fortalecimiento de la propuesta educativa de las escuelas interculturales bilingües de Cotopaxi, al incorporar a estudiantes, egresados y graduados del PAC en sus equipos educativos. Otra constatación importante es que la gran mayoría de personas que se han formado en el PAC se mantienen en sus comunidades, lo cual valida el trabajo “*in situ*” de la propuesta, es decir que la intención del PAC de que la universidad vaya al estudiante y no al revés ha sido positiva en términos de minimizar en buena medida los procesos migratorios de los estudiantes, egresados y graduados.

De las percepciones en torno a los objetivos del PAC

En este apartado analizaremos el grado de concreción de los objetivos establecidos en el proyecto de creación del programa académico Cotopaxi de 1995, desde la percepción de los estudiantes, egresados y graduados encuestados. Para ello iniciamos recordando los objetivos formulados en el proyecto:

Objetivo 1: “Formar docentes identificados con la realidad socioeconómica con la realidad política y cultural de las nacionalidades indígenas”.

Objetivo 2: “Formar docentes que dominen los conocimientos y técnicas en los campos educativo y productivo del proyecto histórico de los pueblos especialmente el indígena”.

Objetivo 3: “Sistematizar la sabiduría, ciencia y tecnología en función de la dignificación del hombre, especialmente, de la nacionalidades indígenas”.

Objetivos 4: “Apoyar a la formación sociopolítica de la población indígena”.

Los resultados obtenidos en torno a la valoración de los objetivos del proyecto en cuanto a la formación profesional, logrados a través de la aplicación de una encuesta a estudiantes, egresados y graduados se ordenan a continuación:

Para los estudiantes la prioridad está en una formación técnica y de conocimientos relacionados con el ejercicio docente; en el grupo de egresados los objetivos 1, 2 y 3 obtienen porcentajes similares en importancia; mientras que para los graduados el objetivo primordial está en el apoyo a la formación sociopolítica.

Cabe destacar que los porcentajes mayores en la puntuación 5 que es la más alta de la escala, están entre los estudiantes, para todos los objetivos.

A continuación los resultados en cuanto a la concreción de los objetivos:

La mayoría de los encuestados y encuestadas opina que los objetivos se encuentran entre los niveles 3 y 4 de cumplimiento (en la escala que va de 1 a 5); el objetivo con mayor nivel de concreción en la práctica es el 2 para estudiantes y graduados mientras que para egresados es el 1.

El objetivo con menor nivel de concreción es el 3, que según los tres grupos de encuestados se cumple a medias, poco o nada. (aquel que tiene que ver con la sistematización de saberes).

De cómo se entienden los perfiles

La propuesta de 1995, establecía el perfil que debían alcanzar las personas que estudiarán en la carrera de educación intercultural bilingüe y que estará fundamentada en cuatro rasgos fundamentales:

1. Identificación cultural.
2. Apertura a la diversidad cultural.
3. Conocimiento e interpretación crítica de la realidad nacional, latinoamericana y mundial.
4. Conocimiento y práctica de los valores y derechos humanos.

Los resultados frente a la importancia (I) y, por otro lado, el cumplimiento (C) de estos cuatro rasgos desde la percepción de los estudiantes (E), egresados (Eg) y graduados (G) son los siguientes:

El 79,27% de los estudiantes considera que el rasgo 4 es muy y absolutamente importante en el perfil de un docente intercultural bilingüe, esto lo comparten también el 77,26% de los egresados encuestados y el 74,19% de los graduados encuestados. Convirtiéndose en el rasgo que alcanza mayor aceptación entre aquellos determinados como fundamentales en el proyecto.

La cuestión de la identificación cultural y la apertura a la diversidad también superan el 60% de marcación como muy, y absolutamente importantes.

Para el grupo de egresados y egresadas el conocer e interpretar la realidad es el que tiene menos importancia, el 36% aproximadamente lo marca como muy, y absolutamente importante, esta situación es similar entre los graduados y graduadas con un porcentaje de 48%.

En cuanto al cumplimiento de los rasgos, es decir, si la carrera está propiciando el desarrollo de este rasgo del perfil, el 60,98 % de los estudiantes afirma que aquel que tiene que ver con los valores y derechos humanos se cumple de manera total y en su mayoría. Situación similar se percibe entre los egresados en donde el 68,18% marca de la misma forma, aunque en porcentaje menor 54,84% los graduados del PAC perciben de la misma manera.

La “lectura crítica de la realidad” es para el 58,54% de los estudiantes encuestados el componente que no se está cumpliendo o lo hace a

medias; la misma aseveración la hacen el 50% de los egresados y el 58,06% de los graduados.

En la línea psico-pedagógica se establecieron los siguientes rasgos en 1995:

5. Favorece el desarrollo integral y armónico de la personalidad de los educandos.
6. Posee los conocimientos pedagógicos fundamentales que le permiten desempeñar su tarea docente con competencia y calidad.
7. Es una persona madura psicológicamente y realizada profesionalmente.

Los resultados se presentan a continuación:

Para aproximadamente el 70% de estudiantes y el 80% de los graduados encuestados todos los rasgos se consideran muy, y absolutamente importantes. Los rasgos 5 y 7 son los que obtienen mayor puntuación entre los egresados.

En cuanto al cumplimiento, para más o menos el 50% de los estudiantes los rasgos enunciados se encuentran en niveles inferiores al 3% de concreción. Según los egresados y egresadas los 4 rasgos se concretizan en un 60%; mientras que para los graduados más del 60% afirman que hay un cumplimiento mayor a 4.

En cuanto a lo antropológico el perfil está determinado en:

8. Reflexiona sistemáticamente y críticamente su propia cultura.
9. Propicia la valoración y aprendizaje de los rasgos socioculturales de los diversos pueblos, basado en conocimientos antropológicos, lingüísticos y sociológicos que posee.

El grupo de estudiantes encuentra más importancia que los egresados y graduados la adquisición de herramientas antropológicas dentro del perfil docente. A pesar de esto en términos generales y en promedio el grado de concreción es inferior a 3 (en la escala de 1 a 5).

En la línea lingüística, el perfil determina los siguientes rasgos:

10. Conoce y maneja destrezas de análisis lingüístico en los niveles fonológico, morfológico, sintáctico y semántico.
11. Domina habilidades orales y escritas que impulsan la normalización de la lengua quichua.
12. Maneja un bilingüismo coordinado.

Los resultados son los siguientes:

Para los tres grupos encuestados el rasgo 11 es el que tiene mayor importancia, casi un 70% de los estudiantes y egresados y un 60% de los graduados lo marcan como “muy y absolutamente importantes”. Un 60% de los tres grupos marca como “muy y absolutamente” importante el manejar un bilingüismo coordinado.

Para aproximadamente el 50% de todos los grupos los tres rasgos se hallan en cumplimiento 4 y 5.

En cuanto a la línea de la investigación la propuesta de 1995 decía:

13. Conoce las técnicas de investigación que le permiten aproximarse a la realidad socioeconómica, política y cultural y educativa de las poblaciones indígenas y del país.

Y en cuanto a la línea instrumental los rasgos definidos eran:

14. Maneja elementos de legislación y administración educativa que le ayudan en la gestión escolar.
15. Maneja un idioma extranjero de manera instrumental.
16. Posee conocimientos básicos en cuanto al uso de los ordenadores.

Los resultados de ambas líneas se expresan a continuación:

Es para el 83% de graduados encuestados que las herramientas investigativas son muy y absolutamente importantes, mientras que el 62% y 59% de estudiantes y egresados hacen una consideración similar.

Según la percepción del 45% se halla en un nivel 4 y 5 de concreción; lo que resulta bastante inferior a lo expresado desde la universidad y específicamente desde el programa.

En la línea instrumental se encuentran los rasgos que menos importancia tienen para los tres grupos, siendo la menor la referida a la adquisición de una lengua extranjera. Aún así los rasgos alcanzan un nivel 2 de concreción.

Además se establecen como rasgos específicos del perfil docente los siguientes:

17. Vive y promueve los valores de la comunidad indígena.
18. Conoce las políticas de la EIB (Educación Intercultural Bilingüe)
19. Cuenta con las actitudes y conocimientos suficientes para acompañar procesos sociopolíticos de la comunidad.

Entre los rasgos específicos el que tiene mayor importancia es el que alude a la comunidad indígena y sus valores. Para los estudiantes encuestados los rasgos específicos tiene un nivel de concreción inferior al 3. Mientras que para graduados y egresados se encuentran en nivel 4.

El PAC hacia afuera

Percepciones desde la comunidad educativa

El número de padres y madres de familia encuestados fue de 111. De ese total 62 pertenecen a escuelas cuyos profesores y/o profesoras son o fueron estudiantes del PAC. Mientras que 49 son de escuelas cuyos docentes estudiaron en otros institutos o universidades.

En relación a su pertenencia o no a la comunidad los resultados fueron los siguientes:

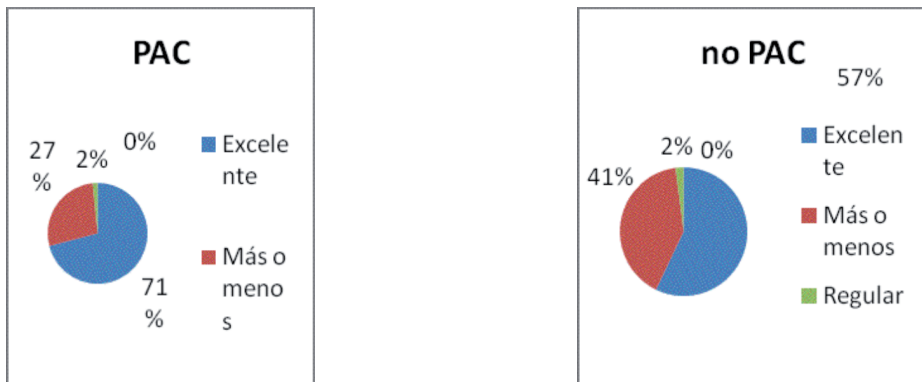
Gráfico N° 1. ¿El profesor/a de la escuela vive en la comunidad?



No existe diferencias significativas en cuanto a la pertenencia o no de los profesores/as a las comunidades entre aquellos del PAC y los que no están vinculados.

Las madres y padres de familia fueron invitados a otorgar una valoración global a la escuela, a continuación los resultados:

Gráfico N° 2. ¿Qué valoración daría a la escuela de sus hijos/as?



La valoración de excelencia la marcan el 71% de aquellas madres y padres vinculados al PAC, mientras que en aquellos que no lo son la marcan el 57%. Así mismo el 27% y 41% califica a la escuela como “Más o

menos” siendo el porcentaje más bajo entre aquellos que tiene que ver con el programa. En cuanto al porcentaje obtenido para “regular” es similar en ambos casos.

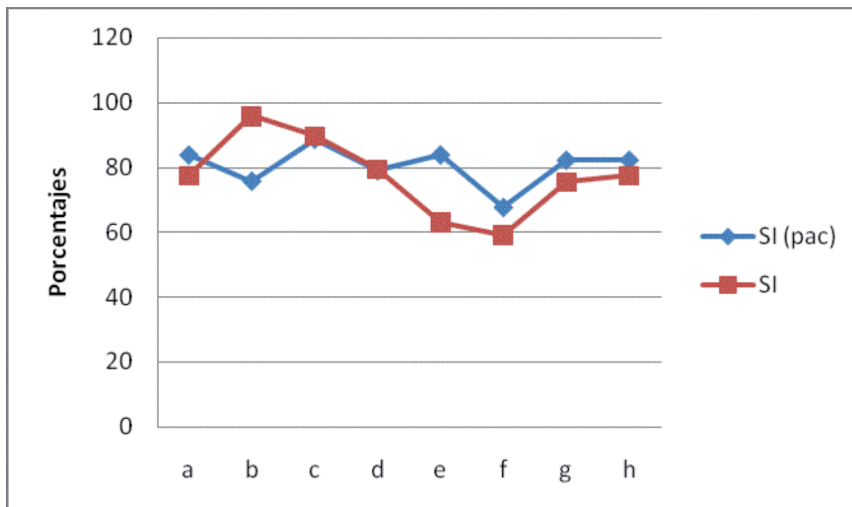
A continuación se presentan los resultados obtenidos en cuanto a la valoración que dan las madres y padres de familia en relación a: preparación, trato, motivación, técnicas didácticas, uso de lengua indígena, vinculación con la comunidad, labor docente y fortalecimiento de la identidad cultural:

Tabla 1. El profesor/a:

	Está preparado/a	Trata bien	Motiva	Se hace entender	Maneja el kichwa	Está vinculado/a con la comunidad	Cumple el horario	Fortalece la identidad cultural
	(a)	(b)	(c)	(d)	(e)	(f)	(g)	(h)
SÍ(PAC)	83,87	75,81	88,71	79,03	83,87	67,74	82,26	82,26
SÍ	77,55	95,92	89,8	79,59	63,27	59,18	75,51	77,55
MÁS O MENOS (PAC)	14,52	20,97	4,84	17,74	8,6	19,35	16,13	12,9
MÁS O MENOS	20,41	4,08	10,2	20,41	26,53	24,49	20,41	22,45
NO (PAC)	1,61	3,23	1,61	0	8,06	9,68	0	0
NO	0	0	0	0	10,2	16,33	0	0
NO CONTESTA (PAC)	0	0	4,84	3,23	0	3,23	1,61	4,84
NO CONTESTA	2,04	0	0	0	0	0	4,08	0

Como se puede observar con más detalle en el siguiente gráfico; según la percepción de las madres y padres de familia, frente a los profesores/as provenientes del PAC es que estarían mejor preparados y cumplen en mayor medida con los horarios; además obtienen mayores porcentajes en los elementos vinculados a la cultura: manejo del kichwa, vinculación con la comunidad, fortalecimiento de la identidad cultural. En cuanto a motivación y uso de herramientas didácticas (hacerse entender) obtienen porcentajes similares a aquellos no vinculados. Un dato revelador y preocupante es que en cuanto al trato hacia los niños/as aquellos del PAC obtienen un resultado inferior.

Gráfico 3. El profesor/a está:



El gráfico anterior pone en evidencia el hecho de que la tarea formativa del PAC está marcando una nueva forma de hacer educación intercultural en las escuelas de las comunidades. La percepción de los padres de familia así lo demuestra.

La valoración de la escuela se hace en función del cumplimiento de las expectativas que se tienen en relación a la educación que en ella se imparte por este motivo se pidió a los padres y madres de familia expresarlas respondiendo a dos preguntas: ¿Para qué manda a sus hijos/as a la escuela? y ¿la escuela cumple con esas expectativas?

En relación a la primera pregunta se contabilizaron un total de 107 razones entre las determinadas por padres y madres vinculadas al PAC y 80 entre aquellos que no lo son. Las respuestas fueron agrupadas en categorías generales. A continuación se detallan los resultados obtenidos:

Tabla 2. Categorías generales (razones por las que manda a sus hijos/as a la escuela)

	Conocimiento	Formación como persona	Capacitación	Identidad y cultura	Otras
PAC	57,94	13,08	18,69	8,41	1,87
no PAC	56,25	11,25	30	2,5	0

La principal razón para mandar a los niños/as a la escuela, en ambos casos, tiene que ver con la adquisición de conocimientos. La segunda razón es aquella que tiene que ver con la capacitación para el futuro, que alcanza 18,69% y 30% entre aquellos vinculados al PAC y aquellos que no lo son respectivamente. Asimismo se alcanzan porcentajes cercanos en cuanto a formación como persona para ambos casos. Es interesante notar que entre aquellos padres y madres (PAC) las expectativas que tiene que ver con la identidad y cultura alcanzan el 8,41% mientras que para el otro grupo es del 2,5%.

Dentro de lo mencionado en cuanto a adquisición de conocimientos como razón para enviar a los niños/as a la escuela se mencionan en ambos casos, mayoritariamente el hecho de “para que estudie”, seguido por “para que aprenda” y tercera razón la de “para que aprenda a leer y escribir”.

En cuanto a la formación como persona, dentro del grupo vinculado al PAC, se encuentra como primera razón “para que sea alguien educado”, la segunda “para bien de ellos”; mientras que “jugar” y “para que sean líderes” entre otras obtienen el mismo número de respuestas. Lo mismo sucede en el grupo no vinculado al PAC para la primera y segunda, sin embargo como tercera razón se incluyen “para que respete a los mayores” “para ser alguien” y se excluye la cuestión del liderazgo.

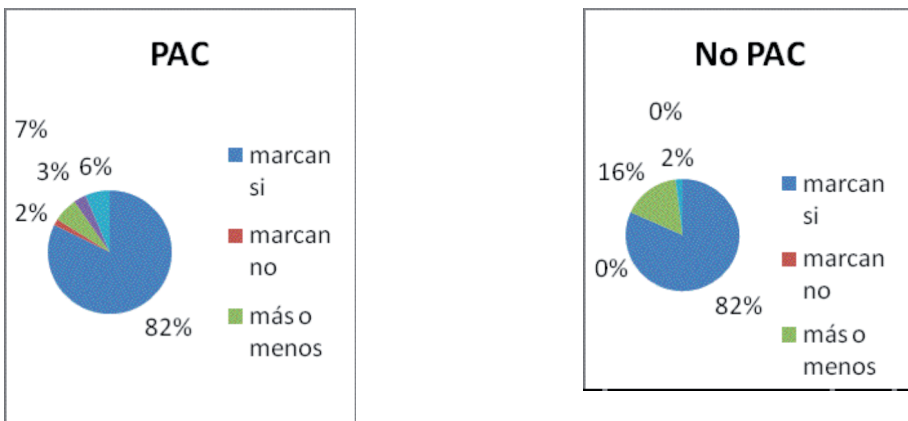
Dentro de capacitación se incluyen en primer lugar “para que no sea como los padres” como razón de los padres y madres vinculados al PAC, en segundo “salir adelante” y en tercero “se prepare”. Entre el grupo de no vinculación se encuentran “se prepare”, “salir adelante” y “sea profesional”.

Entre las razones, que se incluyen para aquellos del PAC, dentro de Identidad y cultura está en primer lugar aquella de “mejorar la vida de la

comunidad” seguida con igual número de respuestas “para que sea presidente de la comuna” y “para que no pierda nuestra cultura”. En el grupo de aquellos que no pertenecen al PAC se encuentran con igual cantidad de respuestas: “mejorar la vida de la comuna” y “estudiar en dos idiomas”.

Frente al cumplimiento de las expectativas se obtiene el siguiente gráfico:

Gráfico 4. La escuela cumple sus expectativas



Como se puede observar en el Gráfico 3 el cumplimiento de las expectativas frente a la escuela alcanza porcentajes similares en ambos casos.

A modo de conclusiones preliminares

- El Programa Académico Cotopaxi, al haber surgido en un contexto histórico político y geográfico determinados, responde a los retos y demandas de ese contexto, que lo definen y cualifican; no obstante su validez, es evidente la urgencia de su replanteamiento y reestructuración a partir de lecturas contextuales actuales.
- Los temas de interculturalidad, educación intercultural, lengua, su concepción, problemática y retos actuales se vuelven ejes fundamen-

tales de la reflexión que debe iluminar cualquier proceso de rediseño del Proyecto.

- La composición del PAC (Cotopaxi) en cuanto a identidad cultural, continúa siendo mayoritariamente indígena, con una presencia cada vez mayor de mestizos vinculados en cierta medida a sectores vulnerables: campesinos e indígena. Esta realidad plantea, al proyecto, el reto de trabajar en el fortalecimiento de una propuesta intercultural.
- Una de las urgencias que se detecta a partir de la investigación, a pesar de los resultados positivos en cuanto al uso del kichwa en los procesos educativos en las escuelas comunitarias, es el fortalecimiento de la lengua indígena. El trabajo en lengua 1 debería constituir un verdadero eje de la formación de los estudiantes del PAC.
- Los estudiantes, egresados y graduados coinciden en la percepción del proyecto del PAC como pertinente al contexto. Sin embargo se puede evidenciar la inexistencia de una definición y formas de comprensión de los términos centrales en torno a los cuales se construyen los objetivos, fines y perfiles del proyecto: cultura, interculturalidad, identidad.
- El PAC y sus acciones formativas van construyendo, a través de la presencia de sus estudiantes, egresados y graduados en las escuelas de las comunidades de las redes autónomas de Cotopaxi, una especie de “estilo” de hacer educación intercultural bilingüe que si bien con algunas limitaciones, incorpora elementos ideológicos y políticos que el proyecto, desde su diseño, contempla y que marcan una diferencia en el hacer educativo intercultural.
- Si bien la gestión educativa de estudiantes, egresados y graduados del PAC, denota “ventajas” cualitativas en comparación a la de profesores que provienen de otras experiencias formativas, esto tanto en cuanto al manejo del kichwa, vinculación con las comunidades, preparación académica, identidad, etc., el dato referente al “tratar bien” a los niños en las escuelas es preocupante porque puede ser el síntoma de una problemática que podría estarse gestando en la práctica educativa misma del PAC y que hasta hoy no se ha visibilizado.

Recomendaciones

- Si bien las percepciones del proyecto tanto desde “fuera” como desde “dentro” son positivas es urgente iniciar un proceso de revisión y rediseño del currículo con miras a la superación de las limitaciones detectadas en el análisis del proyecto y en la gestión educativa de los profesores PAC.
- La valoración de objetivos, fines y rasgos de perfiles propuestos en el proyecto es satisfactoria, es de esperarse que parta de una comprensión plena de los términos fundamentales que los soportan y en torno a los cuales se definen. Esto implica un trabajo de abordaje de estos conceptos en tanto ejes que atraviesan toda la propuesta de la educación intercultural que plantea el PAC.
- A partir de los resultados obtenidos en cuanto a la percepción de la gestión de los profesores PAC desde padres y madres de familia, consideramos importante iniciar un proceso de indagación serio y sistemático que aborde la problemática detectada con miras al planteamiento de sus posibles causas, consecuencias y alternativas de solución.
- Por último, consideramos importante mantener de manera permanente, procesos de autorevisión del hacer educativo del PAC en Cotopaxi y ampliarlos a los demás puntos focales que en la actualidad conforman la Carrera de Educación Intercultural Bilingüe.

Nota

- 1 Madre de familia, comunidad Guangaje, entrevista realizada por Aurora Iza, profesora del PAC.