



**FACULTAD LATINOAMERICANA DE CIENCIAS SOCIALES  
SEDE ECUADOR**

PROGRAMA DE ESTUDIOS DEL DESARROLLO Y TERRITORIO

CONVOCATORIA: 2008 - 2010

TESIS PARA OBTENER EL TÍTULO DE MAESTRÍA EN CIENCIAS SOCIALES  
CON MENCIÓN EN DESARROLLO LOCAL Y TERRITORIAL

**“¿El Programa de Capacitación Docente: Escuelas Lectoras de la  
Universidad Andina es una Política Pública que apunta a mejorar  
la calidad de la Educación?**

**Estudio de Caso: Escuela Eugenio de Santa Cruz y Espejo,  
Provincia de Cotopaxi”**

**CECILIA SOLEDAD BENÍTEZ BURGOS**

QUITO, MAYO 2013



**FACULTAD LATINOAMERICANA DE CIENCIAS SOCIALES  
SEDE ECUADOR**

PROGRAMA DE ESTUDIOS DEL DESARROLLO Y TERRITORIO

CONVOCATORIA: 2008 - 2010

TESIS PARA OBTENER EL TÍTULO DE MAESTRÍA EN CIENCIAS SOCIALES  
CON MENCIÓN EN DESARROLLO LOCAL Y TERRITORIAL

**“¿El Programa de Capacitación Docente: Escuelas Lectoras de la  
Universidad Andina es una Política Pública que apunta a mejorar  
la calidad de la Educación?  
Estudio de Caso: Escuela Eugenio de Santa Cruz y Espejo,  
Provincia de Cotopaxi”**

**CECILIA SOLEDAD BENÍTEZ BURGOS**

ASESORA: BETTY ESPINOSA

LECTORES: ANA MARÍA GOETSCHEL  
MILTON LUNA

QUITO, MAYO 2013

## **DEDICATORIA**

A mi familia que ha soportado las horas de ausencia por mis estudios y trabajo, pero a la vez de quien recibo permanentemente la inspiración y el apoyo para buscar la sabiduría, proceso cognitivo nada fácil, pero por el que tengo particular pasión.

A mis amigos y amigas que han insistido que esta tarea vale la pena y con quienes coincido no solo por el aprendizaje resultado de este proceso de investigación, que ya es valioso, por la comprensión teórica y técnica; sino por la oportunidad de acercarme más a una realidad que creí conocer, la de las políticas públicas, el mundo de la educación, en su máxima expresión la vida en las aulas, pero particularmente de las escuelas bilingües y de ésta en particular la Escuela Eugenio de Santa Cruz y Espejo, de la Provincia de Cotopaxi, Cantón Pujilí, Comunidad Casa Quemada.

Soledad

## **AGRADECIMIENTOS**

A los profesores de FLACSO - Sede Ecuador, especialmente a Betty Espinosa, por compartir sus conocimientos; a Soledad Mena, Profesora de la Universidad Andina Simón Bolívar por toda la información entregada sobre el proyecto; a Milton Luna, coordinador nacional del Contrato Social por la Educación en el Ecuador, y a Ana María Goetschel por su asesoramiento para conseguir este producto final; a los profesores de la Escuela Eugenio de Santa Cruz y Espejo de la Provincia de Cotopaxi por colaborar con el proceso de investigación y permitir conocer su experiencia.

Soledad

## ÍNDICE

<b>Contenido</b>	<b>Página</b>
DEDICATORIA.....	iii
AGRADECIMIENTOS.....	iv
ÍNDICE.....	v
ÍNDICE DE CUADROS .....	vii
RESUMEN.....	viii
CAPÍTULO I INTRODUCCIÓN.....	1
Objetivo General.....	8
Objetivos específicos.....	8
Metodología.....	9
CAPÍTULO II CONTEXTO EDUCATIVO EN EL ECUADOR .....	12
Desempeño de la educación en el Ecuador.....	12
Las políticas educativas en el Ecuador y su desvinculación con el rendimiento escolar.....	20
CAPÍTULO III MARCO TEÓRICO .....	32
La Escuela como Institución de Poder.....	32
Las herramientas del ejercicio de Poder en el Aula.....	36
La escuela como medio de reproducción social y cultural en el contexto intercultural bilingüe.....	44
La oralidad y la escritura implicaciones en el capital cultural y social .....	46
El Emplazamiento político de la educación Bilingüe.....	53
Conclusiones.....	56
CAPÍTULO IV ¿EL PROGRAMA DE CAPACITACIÓN PARA DOCENTES: ESCUELAS LECTORAS ES UNA POLÍTICA PÚBLICA? UN ACERCAMIENTO A UNA EXPERIENCIA PUNTUAL.....	61
Contexto del Programa de Capacitación para Docentes: Escuelas Lectoras.....	61
El Programa de Capacitación a Docentes Escuelas Lectoras: .....	70
Ubicación geográfica de la escuela y condiciones socio-económicas y culturales de la población beneficiaria .....	74
Conclusiones.....	91

CAPÍTULO V CONCLUSIONES GENERALES.....	95
BIBLIOGRAFÍA.....	106
ANEXOS.....	109
Anexo 1: Programa Académico Cotopaxi (PAC).....	109
Anexo 2. Contenidos de la formación docente Programa Escuelas Lectoras...	111
Anexo 3. Entrevistas a profundidad a Samaniego, Juan.....	112
Anexo 4. Entrevista a Profundidad a Mena, Soledad. ....	113
Anexo 5. Entrevista a Profundidad a Carmelina Poaquisa .....	114
Anexo 6. Entrevista a Profundidad a Margarita Sevilla .....	115
Anexo 7. La vida escolar en las aulas.....	116
Anexo 8. Material producido por las niñas y niños .....	117
Anexo 9. Normas de comportamiento trabajadas por los niños y niñas.....	118
Anexo 10. Biblioteca del aula y de la Escuela.....	119

## ÍNDICE DE CUADROS

<b>Contenido</b>	<b>Páginas</b>
Cuadro 1. Analfabetismo y Escolaridad en el Ecuador.....	2
Cuadro 2. Analfabetismo y Escolaridad en la Ciudad de Quito.....	3
Cuadro 3. Analfabetismo y Escolaridad personas de más de 25 años a nivel nacional en el Ecuador.....	4
Cuadro 4. Analfabetismo y Escolaridad personas de más de 25 años .....	4
Cuadro 5. Tasa de Matriculación Neta por nivel de educación Ecuador- porcentaje.....	5
Cuadro 6. Tasa de Matriculación Neta por nivel de educación Quito- porcentaje.....	5
Cuadro 7. Porcentaje de alumnos de 3° por niveles de logro en las destrezas de comprensión lectora al comienzo y al final del Año Lectivo 2011 – 2012. ....	88

## RESUMEN

El presente trabajo de investigación responde la necesidad de analizar la aplicación del “Programa de capacitación para la Educación Básica: Escuelas Lectoras” en el sector indígena de la provincia de Cotopaxi, por ser éste el históricamente más vulnerable y el que presenta “mejores” condiciones para la reproducción de modelos de sometimiento ideológico de la clase que ostenta el poder político y económico del país; y la posibilidad o no de convertirse en una política pública.

Para el estudio de caso se seleccionó la escuela “Eugenio de Santa Cruz y Espejo” y se basó, principalmente, en el método etnográfico. El análisis teórico – conceptual se realizó bajo la perspectiva del pensamiento pedagógico de Michel Foucault quien ayudó a entender que un parámetro para la evaluación que el presente trabajo se plantea hacer es, precisamente, determinar si el “Programa de capacitación para la Educación Básica: Escuelas Lectoras” coadyuvó o no a “transformar sujetos”. Recordemos el planteamiento de Foucault: “La educación es una liberación, la pedagogía una forma de producir la libertad y tanto la educación como la pedagogía han de preocuparse no de disciplinar o producir saber sino de transformar sujetos”. Para el análisis bibliográfico se abordó la obra de Durkheim y otros clásicos y, ya en el plano concreto de la investigación de campo, fue necesario hacer un recorrido por las reformas educativas en el país en el periodo 1990 – 2010, con énfasis en la educación básica.

Algunas conclusiones de este estudio se refieren a que las estrategias pueden ser evaluadas, cotejadas, analizadas y modificadas dependiendo de las necesidades y especificidades del grupo humano donde son aplicadas, por lo que esta tesis tiene cabida real, es válida y necesaria. Además, durante la década de los noventa, la política educativa se enfocó en el mejoramiento de la cobertura educativa básica y se alcanzaron resultados significativos, mas no se trabajó sobre los logros en el rendimiento escolar y en la construcción de sujetos más críticos. Aseveraciones como éstas son las que precisamente hay que definir si se aplican al estudio de caso escogido.

Ya en la parte de la investigación puntual y luego de una contextualización territorial, cronológica y de la caracterización del “Programa de capacitación para la Educación Básica: Escuelas Lectoras” se identificó los tres pilares esenciales que

direccionaron el accionar de los gestores: 1) Observar el desempeño de los docentes en el aula; 2) Mejorar los procesos de aprendizaje de lecto – escritura por parte de los alumnos; y, 3) Identificar los niveles de participación de los alumnos en los procesos de enseñanza-aprendizaje en las nuevas relaciones con sus pares y maestros, en comparación a las relaciones de poder del modelo tradicional de educación. Sin olvidar que se trata de un proceso educativo bilingüe donde la oralidad, considerada como vehículo de comunicación de códigos y saberes, rompe con la dicotomía entre espacios escolares y espacios familiares y se convierte en el eje de comunicación en el aula y flexibiliza las relaciones de poder tradicionalmente desarrolladas. Finalmente, las conclusiones generales, si bien evidencian el cumplimiento de los objetivos de la investigación, dejan cuestionamientos teóricos respecto de la educación como instrumento de liberación o de sometimiento y, fundamentalmente, se constituyen en una invitación abierta a profundizar en la investigación y a elaborar nuevas propuestas de política partiendo de los resultados que hoy pongo a consideración del lector.

# CAPÍTULO I

## INTRODUCCIÓN

Milton Luna refiriéndose al periodo 1980-2010 dice:

“La fase se caracteriza por el repliegue del Estado como director y garante, el crecimiento de la privatización y mercantilización, el atropellado modelo de descentralización funcional, y las agendas de la cooperación internacional con peso significativo de préstamos y condicionalidades. Como correlato, las voces de los actores sociales – el movimiento indígena en especial – ganan en vigor y diversidad. El sector educativo no fue lejano ni inmune a estas marcas del período. La justificación del cambio es similar para la educación y otros sectores, y casi idéntica para los países pobres: obesidad del Estado, ineficiencia e ineficacia, freno a la iniciativa salvadora del mercado. La estrategia que enterró el Estado benefactor e impulsó la apertura y desregulación fue la aplicación periódica de paquetes de ajuste y estabilización macroeconómica; el sector educativo siempre fue una de las víctimas preferidas de los “paquetazos” (Luna, 2011: 299).

Este es el contexto en el que se debaten las políticas educativas de la época. “La educación es un componente clave en las estrategias de desarrollo de un país” (Ponce, 2010:23), el impacto en la reducción de la pobreza de un pueblo tiene que ver con los

incrementos en la productividad; fortalecimiento de la participación social y la democracia; reducción de la pobreza e inequidad en el ingreso; mejora en el crecimiento de la economía; efectos positivos en la salud de las personas y, finalmente, permite la inclusión activa de los excluidos (Ponce, 2010:23).

“A pesar de los esfuerzos realizados en la década de los años 90, los diagnósticos sobre la situación educativa latinoamericana demuestran que en términos de calidad, equidad y eficiencia educativa persisten problemas que exigen solución” (Esteves, 2008: 14).

Revisando algunos indicadores en el caso de Ecuador se puede apreciar lo distante que un Estado puede estar de conseguir estas metas; entre los más desalentadores se puede observar: el nivel de analfabetismo, la deserción, la falta de cobertura, la repetición, el bajo rendimiento, la baja tasa de escolaridad, la poca inversión en educación, la mala calificación de los maestros, entre otros, como veremos en los cuadros siguientes.

Los problemas educativos en el Ecuador tienen que ver con la existencia, todavía (Ver Cuadro 1), del analfabetismo en algunas zonas, sobre todo en la ruralidad el 10,9

% de la población de 10 años y más es analfabeta y en algunos sectores de la población, como el de las mujeres, el analfabetismo llega al 7 % y la población indígena alcanza 17.9% a nivel nacional, pese a que se reduce en 2.4 puntos porcentuales, al pasar del 8.5 en el año 2001 al 6.1 % en el 2010.

Cuadro 1. *Analfabetismo y Escolaridad en el Ecuador.*

Categoría		Analfabetismo Personas de más de 10 años de edad porcentaje		Promedio de años de escolaridad	
		2001	2010	2001	2010
Lugar	Nacional	8,5	6,1	7,5	9
	Nacional urbano	6,8	3,4	8,1	9,8
	Nacional Rural	13,5	10,9	5,8	7,4
Sexo	Hombre	7,4	5,2	7,5	8,9
	Mujer	9,7	7	7,4	9
Etnia	Indígena	24,8	17,9	4,4	6,8
	Negro	11,1	7,2	6,5	8
	Mestizo	7,7	4,6	7,6	9,3
	Mulato	8,9	6,2	7,1	8,3
	Blanco	4,8	3,4	9	10
	Otros	7,2	11,5	8	7,7

Fuente: Censo de Población y Vivienda en Ecuador 2001 y 2010.

Elaboración: Soledad Benítez

Siguiendo con el Cuadro 1, se observa que el promedio de años (en la escuela) de escolaridad en el Ecuador se incrementó en 1,5 años, al pasar de 7,5 años en promedio, en el 2001 a 9 en el 2010; en la ruralidad se incrementa el promedio de años en 1,6 al pasar de 5,8 a 7,4 entre el 2001 y 2010 respectivamente; en el caso de las mujeres hay mejoras en 1,6 años promedio de escolaridad, al pasar de 7,4 años en el 2001 a 9 años en el 2010; en la población indígena hay mejoras en 2,4 años de escolaridad en el periodo de análisis, al pasar de 4,4 años de escolaridad en el 2001 a 6,8 años de escolaridad en el 2010. Pero pese a estas mejoras, se aprecia que todavía hay algunas disparidades entre la ruralidad y lo urbano.

El Cantón Quito muestra los niveles más altos de escolaridad 9,2 a 10,4 entre el 2001 y 2011; en la ruralidad de 8,1 a 9,8; sin embargo la población indígena mantiene los niveles más bajos de escolaridad de 5,8 a 7,6 entre el 2001 y 2010 (Censo de Población 2001 y 2010) (Ver Cuadro 2).

Cuadro 2. *Analfabetismo y Escolaridad en la Ciudad de Quito.*

Categoría		Analfabetismo Personas de más 10 años de edad porcentaje		Promedio de años de escolaridad	
		2001	2010	2001	2010
Lugar	Quito	4,3	2,8	9,2	10,4
	Quito urbano	3,7	2,2	9,5	10,7
	Quito Rural	6,6	4,2	8,1	9,8
Sexo	Hombre	3,2	1,7	9,4	10,5
	Mujer	5,4	3,7	9	10,4
Etnia	Indígena	16,2	11,9	5,8	7,6
	Negro	5,1	3,3	7,6	8,6
	Mestizo	4,2	2,4	9,2	10,6
	Mulato	5,1	3,5	8,2	8,9
	Blanco	2,3	1,6	10,6	11,9
	Otros	3	2,7	10,2	9,9

Fuente: Censo de Población y Vivienda en el Ecuador 2001 y 2010.

Elaboración: Soledad Benítez

La educación de la población femenina a nivel nacional y en Quito se ha incrementado mucho más que los niveles de la población masculina, de tal forma, que para el 2010, la brecha de género medida a través de los años de escolaridad para los hombres es de 8, 9, frente a 9 años para las mujeres a nivel nacional, en Quito 10.5 para los hombres y 10.4 para las mujeres (ver Cuadros 1 y 2).

Quito muestra los niveles más altos registrados en años de escolaridad en el período, ya que pasa de 9.2 años en el 2001 a 10.4 en el 2010; en la ruralidad los años promedio de escolaridad aumentan en 1, 7 años, al pasar de 8.1 años en el 2001 a 9,8 años en el 2010, sin embargo la población indígena mantiene los niveles más bajos de escolaridad, en esta ciudad, ya que solo aumenta en 1.8 años, al pasar de 5,8 en el 2001 a 7,6 en el 2010 (ver Cuadro 2).

La situación descrita anteriormente muestra evidentemente mejoras, pero las diferencias se aprecian con la población de más de 25 años de edad. Los indicadores con relación al analfabetismo se mantienen altos a nivel nacional 8,9% en el 2010 y con relación al promedio de años de escolaridad para aquellas personas que tienen más de 25 años de edad es bajo, ya que apenas alcanza los 10,3 años. En el caso, los indígenas, y la población de las áreas rurales tienen los más bajos niveles de escolaridad (Ver Cuadro 3).

Cuadro 3. *Analfabetismo y Escolaridad personas de más de 25 años a nivel nacional en el Ecuador.*

Categoría		Analfabetismo		Promedio de años de escolaridad	
		2001	2010	2001	2010
Lugar	Nacional	11,6	8,9	8,4	10,3
	Nacional urbano	9	4,8	9,1	11,3
	Nacional Rural	19,5	16,4	6	8,2
Sexo	Hombre	9,6	7,5	8,6	10,3
	Mujer	13,5	10,3	8,1	10,3
Etnia	Indígena	39,5	29,4	3,8	7,4
	Negro	14,5	10,4	7	9
	Mestizo	10,3	6,7	8,4	10,7
	Mulato	11,8	8,9	7,7	9,6
	Blanco	5,7	4,4	10,4	11,8
	Otros	9,1	15,4	8,8	8,4

Fuente: Censo de Población y Vivienda en el Ecuador 2010.

Elaboración: Soledad Benítez

Cuadro 4. *Analfabetismo y Escolaridad personas de más de 25 años*

Categoría		Analfabetismo personas de más de 25 años porcentaje		Promedio de años de escolaridad	
		2001	2010	2001	2010
Lugar	Quito	5,5	3,9	10,5	12
	Quito urbano	4,4	3,1	11	12,3
	Quito Rural	9,4	6,1	9,1	11,3
Sexo	Hombre	3,7	2,3	11,1	12,3
	Mujer	7,2	5,3	10,1	11,8
Etnia	Indígena	24,8	18,4	5,6	8
	Negro	7	4,9	8,2	9,7
	Mestizo	5,4	3,4	10,5	12,2
	Mulato	7,2	5,2	8,9	10,2
	Blanco	2,3	1,9	12,3	13,7
	Otros	3,7	3,4	11,7	10,9

Fuente: Censo de Población y Vivienda en el Ecuador 2010.

Elaboración: Soledad Benítez

En Quito la tendencia es mejor: 12 años promedio de escolaridad para la población de más de 25 años de edad; en el Quito rural 11,3 años y en la población indígena 8 años; con esto se constata que los niveles más bajos de escolaridad siguen estando en la población indígena (ver Cuadro 4).

La tasa neta de matrícula en educación primaria a nivel nacional se incrementa en 7 puntos porcentuales en el periodo 2001 al 2010, ya que pasa de 88,9 años en el 2001 a 95,9 años en el 2010; el crecimiento es mayor en las tasas de matrícula en educación secundaria, ya que se incrementa en 15,1 puntos porcentuales, pues pasa en el período de 67,8 a 82,9 y en el nivel terciario se incrementaría en 9 puntos porcentuales al pasar de 28 a 37 por ciento en el período de análisis (ver Cuadro 5).

Cuadro 5. Tasa de Matriculación Neta por nivel de educación Ecuador- porcentaje

Categoría		Primaria		Secundaria		Superior	
		2001	2010	2001	2010	2001	2010
Lugar	Nacional	88,9	95,9	67,8	82,9	28	37
	Nacional urbano	90,4	96,3	72,4	86,9	30,9	41,3
	Nacional Rural	85,4	95,3	55,9	76,8	18,7	29,3
Sexo	Hombre	88,7	95,7	67,7	83	27,3	35,8
	Mujer	89,2	96,1	67,8	82,7	28,6	38,2
Etnia	Indígena	83,6	95,1	51,7	76,8	18,3	30,5
	Negro	82,4	93,1	61,9	76,6	20,3	25,5
	Mestizo	89,5	96,5	68,6	85	28,5	40,2
	Mulato	86	93,2	66,4	78,5	21,6	25,9
	Blanco	91,6	95,7	75,8	84,3	33,5	37,9
	Otros	88,3	94,1	64,5	72,4	26,9	22,7

Fuente: Censo de Población y Vivienda en el Ecuador 2010.  
Elaboración: Soledad Benítez.

Pese al crecimiento de la tasa neta de matrícula, la desigualdad en la ruralidad y en la población indígena persiste en los niveles secundario y terciario (Ver Cuadro 5). En Quito se mantiene la tendencia, aunque se aprecia menor crecimiento en la tasa neta de matrícula secundaria y terciaria en la población rural e indígena (Ver Cuadro 6).

Cuadro 6. Tasa de Matriculación Neta por nivel de educación Quito- porcentaje.

Categoría		Primaria		Secundaria		Superior	
		2001	2010	2001	2010	2001	2010
Lugar	Quito	94,1	97,9	78,5	89,9	38,1	46
	Quito urbano	94,4	97,9	80,5	90,6	40,4	47,5
	Quito Rural	93,1	97,9	72,5	88,3	30,1	42,2
Sexo	Hombre	94,2	97,9	79,8	90,2	39,2	46,2
	Mujer	94	98	77,2	89,6	37,1	45,9
Etnia	Indígena	88,1	95,7	51,3	75	18,5	26,2
	Negro	90,3	96,4	57,6	79,9	21	24,7
	Mestizo	94,3	98,2	79,7	91,4	39	49,2
	Mulato	91,1	95,8	68	81,4	24,6	25,5
	Blanco	95	97,9	83,7	90,4	44,8	48,8
	Otros	92,6	94,5	67,2	74,9	37	21,7

Fuente: Censo de Población y Vivienda en el Ecuador 2010.  
Elaboración: Soledad Benítez.

Estos indicadores reflejan sustancialmente la mejora en la cobertura del sistema educativo en el Ecuador y en Quito; sin embargo los temas que tienen que ver con la calidad, equidad y eficiencia de la educación en el caso del Ecuador, siguen pendientes.

En el país, en los últimos años, se ha mejorado sustancialmente el desempeño de indicadores económicos y por lo tanto la puesta en escena de una agenda social que ha repercutido positivamente en educación, salud, empleo, productividad, en el ámbito de protección y seguridad social, etc.

En años anteriores el porcentaje de cobertura de la canasta básica por el ingreso promedio familiar no llegó al 70%, en este gobierno, en el 2011, el ingreso promedio familiar logró cubrir el 85% de esta canasta [...] En el ámbito de las capacidades humanas, las mejoras se centraron en la cobertura de los servicios [...] la tasa neta de matriculación en la educación media alcanzó en el 2011 el 62,5%, mientras que la educación básica llegó al 95,4% (Muñoz, 2012: 22).

Algo parecido se constata en la Agenda Ciudadana por la educación 2013-2021

Reconoce los logros de las políticas educativas en los últimos años, especialmente en acceso a los primeros niveles de educación general básica (EGB) y las medidas para derribar las barreras de exclusión. Subraya el mayor financiamiento educativo, la estabilidad de las políticas y los niveles básicos de planificación alcanzados en el Plan Decenal (Contrato Social por la Educación, 2012: 4).

Sin embargo, pese al aumento de inversión en educación en el país, en éste último periodo, los cambios en los indicadores de logro no se vislumbran, como:

el porcentaje de la población urbana de 25-59 años con 0-5 años de instrucción, que de representar el 10,1% en el 2006 aumenta en el 2009 al 10,3% (cuando debería bajar), o el porcentaje de la PEA urbana con 0-5 años de instrucción que no se modifica en absoluto (10,4 en ambos años). Igual de preocupante es que el Ecuador en 2009 casi se deje igualar su tasa neta de matrícula en el segundo nivel de enseñanza (67,76%) por República Dominicana (61,5%), cuando este país en el 2006 tenía una tasa 10 puntos por debajo de la del Ecuador, con un aumento de gasto educativo bastante más modesto. También resulta paradójico que Ecuador mantenga una tasa global de deserción (25,4%) casi el doble de la de República Dominicana (14,8%) (Badillo, 2012: 173).

Es evidente que en lo que tiene que ver con la calidad del servicio educativo, es necesario realizar enormes esfuerzos para reforzar, rediseñar y operativizar políticas públicas que tengan que ver con este tema.

Prácticamente todas las reformas educativas desde los 90 en adelante con préstamos del Banco Mundial y el Banco Interamericano de Desarrollo (BID) han invertido en la formación de los maestros y se han preocupado por profesionalizar la carrera docente, ya que hay acuerdo en que el desarrollo del conocimiento y las

destrezas de los profesores es una de las actividades de mayor impacto directo en el mejoramiento de los aprendizajes de los alumnos. No obstante la baja calidad de los programas de formación docente no ha logrado cambios efectivos en las prácticas de enseñanza de los docentes (Esteves, 2008).

Con la finalidad de seguir indagando en el conocimiento de la problemática de la educación y de encontrar posibles soluciones, así como la definición de nuevas estrategias de políticas de educación que incidan en la calidad de la educación en el país; este estudio busca investigar si el Programa de Capacitación Docente “Escuelas Lectoras de la Universidad Andina” aporta en este sentido y puede convertirse en una política pública.

Al conocer los comportamientos profesionales y el desempeño de los docentes, los procesos de enseñanza - aprendizaje en el aula, las dinámicas de la escuela, así como la reproducción de las relaciones de poder en las aulas y cómo estos comportamientos y dinámicas pueden ser modificadas por la influencia de un programa de capacitación docente; podemos comprender más profundamente la problemática de la educación. Tal conocimiento nos va a servir para emprender nuevas líneas de investigación, evaluaciones de impacto de las políticas en el rendimiento de los alumnos, mejorar procesos pedagógicos y didácticos que garanticen mejores aprendizajes en los niños y niñas, acciones que promuevan mejoras en el desempeño de los docentes, generar nuevas relaciones entre los diferentes actores de la comunidad educativa y, en definitiva, plantear líneas de políticas para mejorar la calidad de la educación.

Estas preocupaciones descritas en los párrafos anteriores dieron paso, durante el proceso de investigación, a la estructuración de las siguientes *preguntas* que permitieron afinar y organizar formalmente este trabajo:

¿El Programa de Capacitación para Educación Básica: Lectura y Escritura de “Escuelas Lectoras” se convierte en una política pública de calidad de la educación al ejercer algún tipo de influencia sobre el desarrollo profesional de los docentes, particularmente de la Escuela Eugenio de Santa Cruz y Espejo de la Provincia de Cotopaxi?

¿El Programa de Capacitación para Educación Básica: Lectura y Escritura de “Escuelas Lectoras” se convierte en una política pública de calidad de la educación al

ejercer algún cambio significativo sobre el mejoramiento de aprendizajes desarrollados en los niños y las niñas de la Escuela de Eugenio de Santa Cruz y Espejo, por lo tanto generalizable?

¿El Programa “Escuelas Lectoras” es una política pública porque mejoró significativamente los niveles de participación de los niños y niñas en los procesos de enseñanza – aprendizaje y las nuevas relaciones con sus pares y maestros vs las relaciones de poder del modelo tradicional de educación?

Con estas inquietudes a continuación se explica cuál fue el proceso investigativo; para este efecto se iniciará mencionando los objetivos de esta investigación:

### **Objetivo General**

Determinar si el Programa de capacitación para Educación Básica: Lectura y Escritura “Escuelas Lectoras” de la Universidad Andina Simón Bolívar aplicadas en el periodo 1990 – 2010 incidieron en el mejoramiento de la calidad de la educación y por lo tanto pueden considerarse una política pública.

### **Objetivos específicos**

- i. Establecer los cambios ejercidos por el programa “Escuelas Lectoras” sobre el desempeño de los maestros de la escuela Eugenio de Santa Cruz y Espejo de la Provincia de Cotopaxi, donde fue aplicado, y cuáles fueron los factores que ejercieron mayor influencia sobre este desempeño.
- ii. Establecer los cambios que ejerció el programa “Escuelas Lectoras” en los aprendizajes de lectura y escritura de los estudiantes de tercer año de básica de la Escuela Eugenio de Santa Cruz y Espejo de la Provincia de Cotopaxi donde se aplicó el Programa, y cuáles fueron los factores que ejercen mayor influencia sobre estos cambios.

- iii. Identificar los niveles de participación de los alumnos en los procesos de enseñanza - aprendizaje y en las nuevas relaciones con sus pares y maestros versus las relaciones de poder del modelo tradicional de educación.

Del trabajo de investigación se desprendió la siguiente **hipótesis**:

H1: La Escuela es el espacio donde se expresan y manifiestan las relaciones de poder, siguiendo la lógica foucaultiana, podemos inferir, que ¿La marcada ideologización y politización de la educación pensada para el indígena, se produce gracias a la necesidad de mantener ciertos mecanismos nuevos de Poder étnico frente a la sociedad nacional, lo que provoca una carencia pedagógica con poco sustento científico y metodológico y el Programa de Capacitación docente para Educación Básica: Lectura y Escritura de “Escuelas Lectoras” ofrece estrategias democráticas de participación, e incide en el mejoramiento de la calidad de la educación?

## **Metodología**

### *Unidades de Análisis*

*Significados*: Se analizó las concepciones de los maestros sobre: educación, procesos de enseñanza – aprendizaje, rol del docente, paradigma del alumno y docente, así como el pedagógico y psicológico.

*Prácticas*: la práctica docente descubierta en el proceso de investigación tiene que ver con una tradicional y la otra que rompe este paradigma, es innovadora, creativa y participativa.

*Encuentros*: los encuentros que se establecen con los docentes, estos con la autoridad y con los alumnos, son de dos tipos: los que responden a un modelo tradicional de autoridad y otro democrático, y las relaciones son acordes a estos modelos.

*Papeles*: los libros, cuadernos, notas de apuntes de los docentes, notas de los rectores, de acuerdo al modelo, son diferentes tradicionales y creativos; incluyen la perspectiva de género.

*Grupos:* de docentes y de alumnos las dinámicas con los diferentes actores son diferentes de acuerdo al modelo; en el resultado de la investigación se favorece el trabajo en equipo tanto de los unos como de los otros.

*Estilos de vida:* conductas de los docentes, conducta de alumnos; el tema disciplinario es mejor manejado en las escuelas que se han capacitado y aplican otra metodología de aprendizaje y enseñanza de la lectura y escritura. Organizaciones: los centros educativos, la organización de estas últimas responde al concepto de las organizaciones que aprenden a aprender.

Se trata de un estudio de caso, para lo cual se usó como metodología la *etnografía*, se realizaron visitas a la escuela seleccionada y observaciones a las dinámicas en las aulas de las mismas, durante un año escolar de septiembre 2010 a junio 2011, coincidiendo en que

el salón de clases o la pequeña comunidad son “los” lugares de la investigación educativa. A pesar que las políticas educativas (e.g. las globalizadoras) no llegan a las escuelas ni a otros contextos educativos tal como fueron propuestas, sí dejan huellas en las prácticas locales de todos los días (Buenfil, Rosa. En: Gómez, 2001: 40).

Con el afán de encontrar huellas de las que la política nacional promovía se realizó esta investigación. De esta manera se efectuaron entrevistas al personal involucrado en la construcción de la propuesta de capacitación de la Universidad Andina (Ver Anexo No. 1); y a directores, profesores, padres de familia y niños de una de las escuelas beneficiadas de este proceso. Estos datos etnográficos se contrastaron con las fuentes bibliográficas de las políticas desarrolladas en la década de los años noventa en adelante y el análisis del impacto. También se revisó la base de datos del Ministerio de Educación por zona para analizar indicadores de rendimiento escolar y los últimos resultados de las pruebas a los Centros Educativos.

La investigación tuvo presente el impacto de las intervenciones de política educativa de la década de los años 90 en el Ecuador hasta el 2010.

La observación se hizo en la Escuela Eugenio de Santa Cruz y Espejo de la Provincia de Cotopaxi que participó del Programa de capacitación “Escuelas Lectoras”; la población objetivo corresponde a estratos socio – económicos bajos ubicados en La Provincia de Cotopaxi – Latacunga – Cantón Pujilí – Comunidad Casa Quemada.

Guiará esta investigación Michel Foucault (1926-1984) y su concepto de pedagogía y educación, que contribuye en la comprensión del modelo pedagógico como el conjunto de saberes, teorías y conceptos que regirán el hacer del maestro dentro de una institución, y cómo éste se va incorporando a la lógica del sistema desde postulados y acciones subyacentes al Poder como última instancia. No es una comprensión aislada de los componentes pedagógicos sino de una concepción dinámica y compleja de los mismos. Además nos ofrece elementos para entender la escuela, no sólo en su interioridad y su cotidianidad, sino en sus relaciones político-culturales con su entorno social, sus comunidades de interlocución y las políticas educativas globales (Zuluaga, 2005).

Además este trabajo se guió en el concepto de pedagogía y educación de Durkheim, ya que el impacto de las políticas sociales en educación que se observaron tienen un peso sustantivo en los procesos de enseñanza aprendizaje o procesos pedagógicos. Nos interesa el autor por sus aportes en el tema educativo, así como el sentido social y colectivo de su análisis. Se coincide con Gordon Whitman que entiende la calidad de la educación como los aprendizajes del estudiante. Para Durkheim la educación es un hecho social “la educación es un ente social” (Faulcunnet, 1975. En Durkheim, 1975: 15). Por otro lado, el autor plantea que la educación será diferente en cada sociedad de acuerdo al ideal de hombre que ésta se proponga.

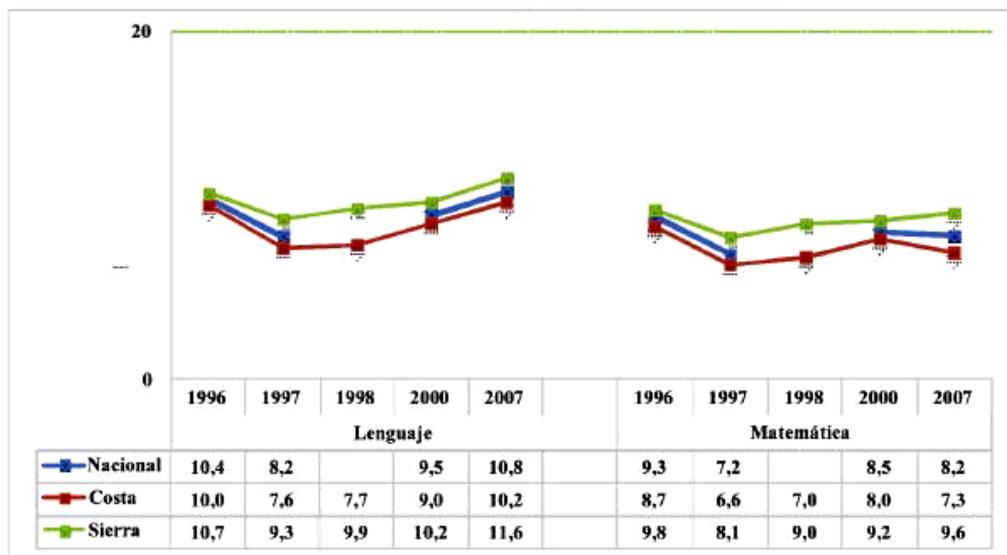
## CAPÍTULO II

### CONTEXTO EDUCATIVO EN EL ECUADOR

#### Desempeño de la educación en el Ecuador

En términos generales, la calidad de la educación en establecimientos de Educación Básica del Ecuador, Urbano – Particulares, Fiscales y Regulares es deficiente, según se desprende de los resultados generales de los logros académicos y destrezas según nivel de básica (APRENDO, 2007). La información disponible acerca de los resultados de exámenes muestra que los estudiantes son escasos en destrezas elementales de matemática y lenguaje. Según el Informe Técnico APRENDO 2007: Logros Académicos y factores Asociados, de los resultados de las pruebas aplicadas a los niños y niñas de tercero de Educación Básica, a nivel nacional costa y sierra, en establecimientos Urbano Particulares, Urbano Fiscales y establecimientos Rurales, no presentan una evolución positiva en la presente década.

Gráfico 1. Tercero. Notas de lenguaje y matemática (1996-2007).



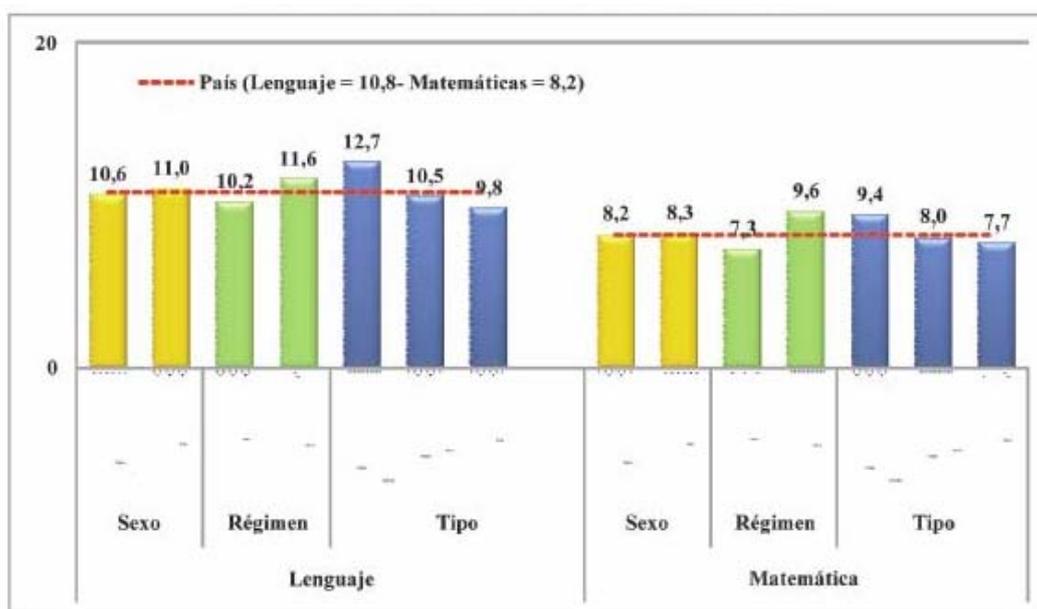
Fuente: Ministerio de Educación, Sistema Nacional de Medición de Logros Académicos APRENDO 1996-2007.  
Elaboración: CISMIL

Lo que se puede apreciar en este Gráfico 1 es que no hay diferencias a nivel nacional, entre la costa y la sierra, salvo por una pequeñísima ventaja en el año 2007 para los

establecimientos de la sierra en lenguaje con 1,5 puntos, ya que en la costa alcanza una nota de 10,2 mientras que la sierra tiene una nota de 11,6; y en matemática con 2,5 aproximadamente (APRENDO, 2007:22) donde la costa tiene 7,3 y la sierra 9,6.

Con relación a las diferencias entre establecimientos educativos los particulares urbanos tienen ventaja a los establecimientos fiscales y a los rurales.

Gráfico 2. Tercero. Notas de lenguaje y matemática según sexo, régimen y sostenimiento 2007.

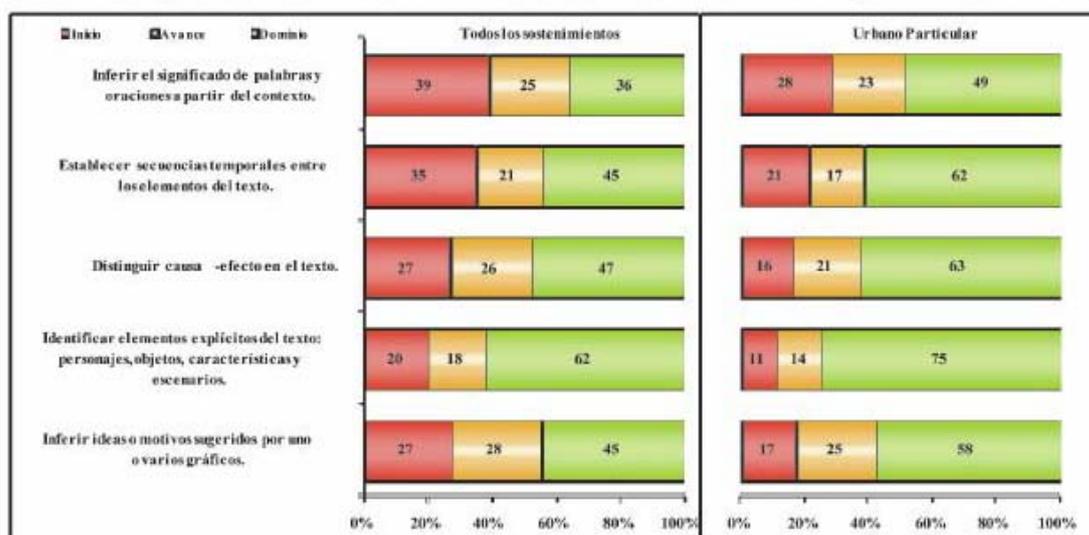


Fuente: Ministerio de Educación, Sistema Nacional de Medición de Logros Académicos APRENDO 2007.  
Elaboración: CISMIL

La situación en las diferentes provincias del país en lo que tiene que ver a las destrezas del lenguaje, establece que Pichincha y Azuay tienen las notas más altas (12,9 y 12,4 respectivamente). Las provincias que se encuentran en una situación más desfavorable con calificaciones inferiores a seis puntos sobre veinte son Napo (6,8), Bolívar (8,0), Morona Santiago (8,6) y Esmeraldas (8,8) (APRENDO, 2007).

Con relación a la evaluación de las diferentes destrezas de lenguaje a nivel de todo el país y en todos los establecimientos (según sostenimiento) el porcentaje de dominio llega a superar al 50% en la destreza *identificar elementos explícitos del texto*, el 36% a la destreza *inferir el significado de palabras y oraciones a partir del contexto*. Con relación al resto de destrezas el desempeño es similar (Ver Gráfico 3).

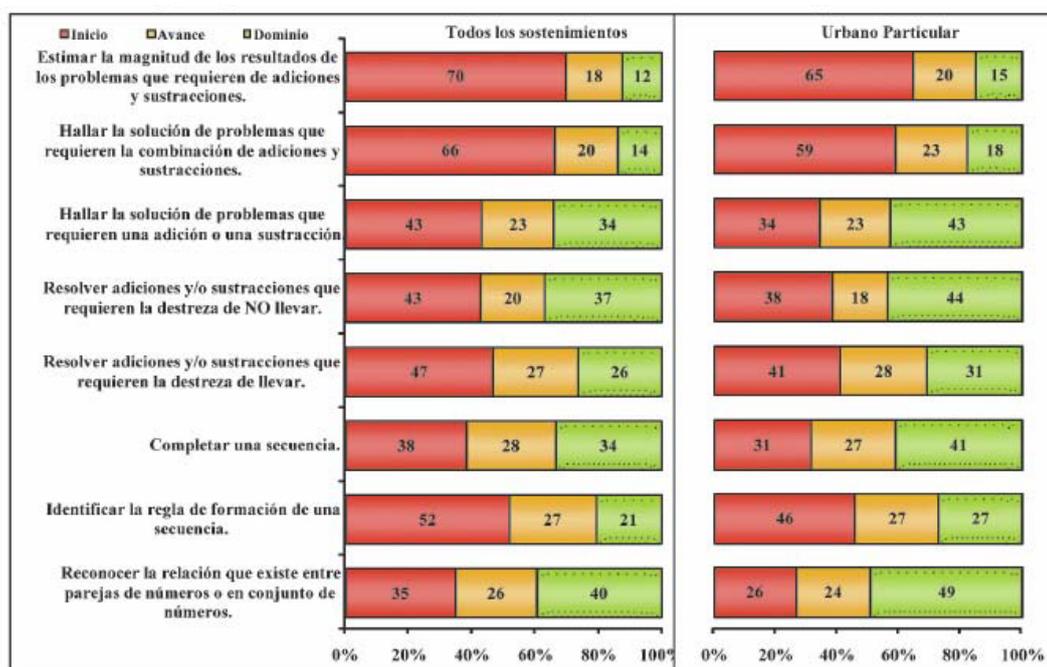
Gráfico 3. Tercero. Notas de lenguaje y comunicación. Destrezas según tipo de establecimiento: Todos los establecimientos urbano-particular.



Fuente: Ministerio de Educación, Sistema Nacional de Medición de Logros Académicos APRENDO 2007.  
Elaboración: CISMIL

Con relación a matemática las provincias que se encuentran en una situación de deficiencia son Cotopaxi, Bolívar y Cañar con calificaciones de 9/20; y, en situación desfavorable, Esmeraldas y Napo con 6/20 (Aprendo, 2007). En la evaluación de las diferentes destrezas de matemática a nivel nacional, en todos los establecimientos educativos el desempeño es mejor en las destrezas que tienen que ver con *estimar la magnitud de resultados de problemas con adicciones, sustracciones y su combinación* con niveles de dominio inferiores al 19 %. El mejor puntaje lo obtienen en las destrezas que tienen que ver con *hallar la solución de problemas que requieren una adición o sustracción, y la destreza no llevar, completar una secuencia, reconocer la relación que existe entre parejas de números o en conjuntos de números*, los niveles de dominio son superiores al 30% (APRENDO, 2007).

Gráfico 4. Tercero. Matemática. Destrezas según tipo de establecimiento: Todos los establecimientos y Urbano – Particular.



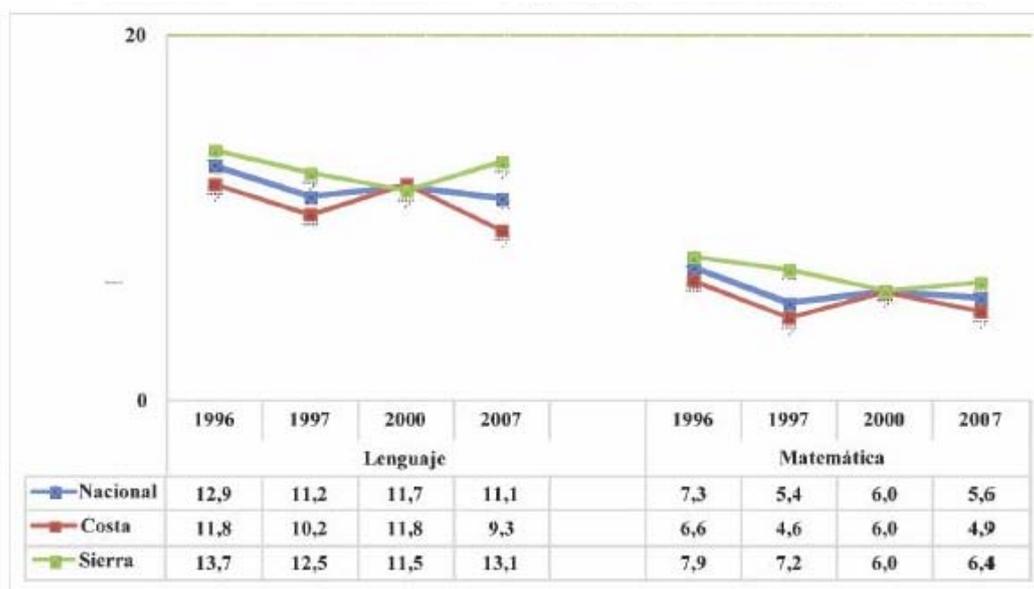
Fuente : Ministerio de Educación, Sistema Nacional de Medición de Logros Académicos APRENDO 2007.  
Elaboración: CISMIL

En séptimo de básica el desempeño del rendimiento en lenguaje a nivel nacional y en todos los establecimientos muestra una mejora, las calificaciones en lenguaje alcanzan el 60% de las preguntas contestadas correctamente, sin embargo con relación a las destrezas evaluadas en este nivel hay diferencias, la destreza con menores niveles de dominio es *comprender el uso de referencial de los pronombres* con 14% a nivel nacional, el 22% en los establecimientos Urbano –Particulares, el 14% para los alumnos de los planteles Urbano-Fiscales, y el 9% para los establecimientos Rurales. Las destrezas con mejor nivel de dominio son *identificar elementos explícitos del texto* y *establecer secuencias temporales entre los elementos del texto* (APRENDO, 2007).

En matemática la situación no es alentadora la mayoría de destrezas no alcanzan el 10% de dominio a nivel nacional y en todos los establecimientos educativos (APRENDO, 2007).

Con relación a la evaluación del rendimiento en el décimo de básica las calificaciones de lenguaje y matemática son desalentadoras, decrecen en los once años de análisis en el 2007 alcanzan al 55% de preguntas correctas en lenguaje, y el 30% en matemática a nivel nacional y en todos los establecimientos educativos.

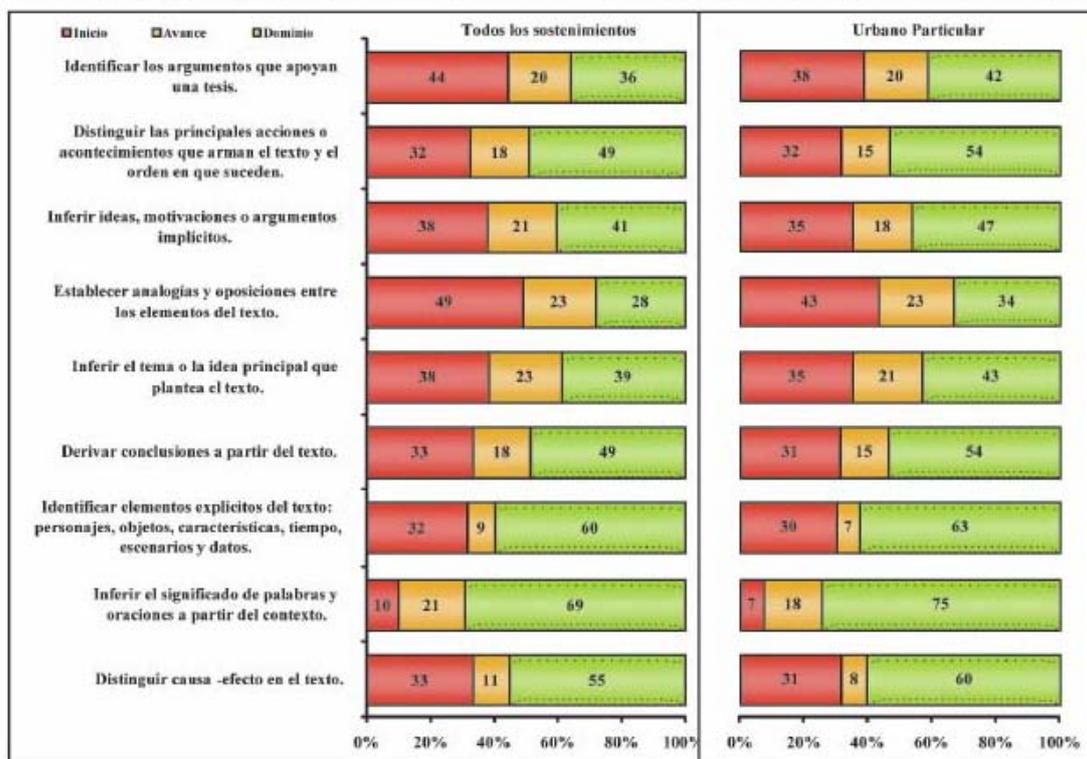
Gráfico 5. Décimo. Notas de Lenguaje y Matemática (1996-2007).



Fuente: Ministerio de Educación, Sistema Nacional de Medición de Logros Académicos APRENDO 1996-2007.  
Elaboración: CISMIL

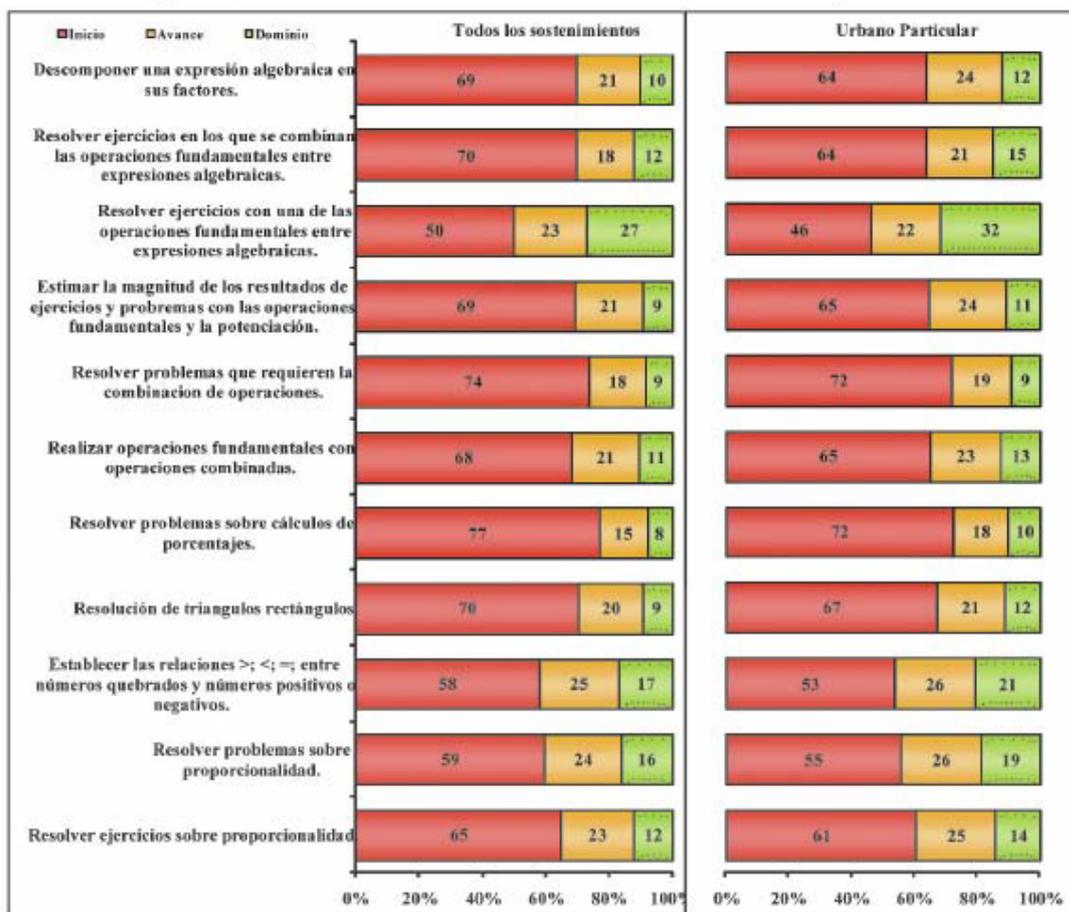
Con relación a dominio de las destrezas hay un mayor desempeño con las destrezas del lenguaje que las destrezas de matemática y presentan mejores condiciones los establecimientos Urbano-Particulares que los establecimientos Rurales (APRENDO, 2007).

Gráfico 6. Décimo. Lenguaje. Destrezas según tipo de establecimiento: Todos los establecimientos y Urbano – Particular.



Fuente: Ministerio de Educación, Sistema Nacional de Medición de Logros Académicos APRENDO 2007.  
Elaboración: CISMIL

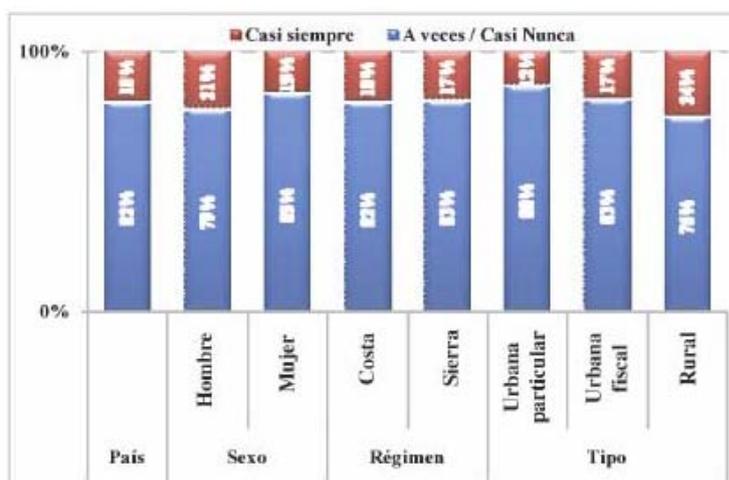
Gráfico 7. Décimo. Matemática. Destrezas según tipo de establecimiento: Todos los establecimientos y Urbano – Particular.



Fuente: Ministerio de Educación, Sistema Nacional de Medición de Logros Académicos APRENDO 2007.  
Elaboración: CISMIL

De los resultados generales de los factores asociados del alumno, representante, rector, plantel y docentes que inciden en el rendimiento de los estudiantes se hizo referencia a ciertas variables no a todas. Con relación a si realizan trabajo no escolar fuera de la casa los planteles rurales presentaron el mayor porcentaje (76%), seguido de aquellos que estudian en establecimientos Urbano-Fiscales (83%) (APRENDO, 2007).

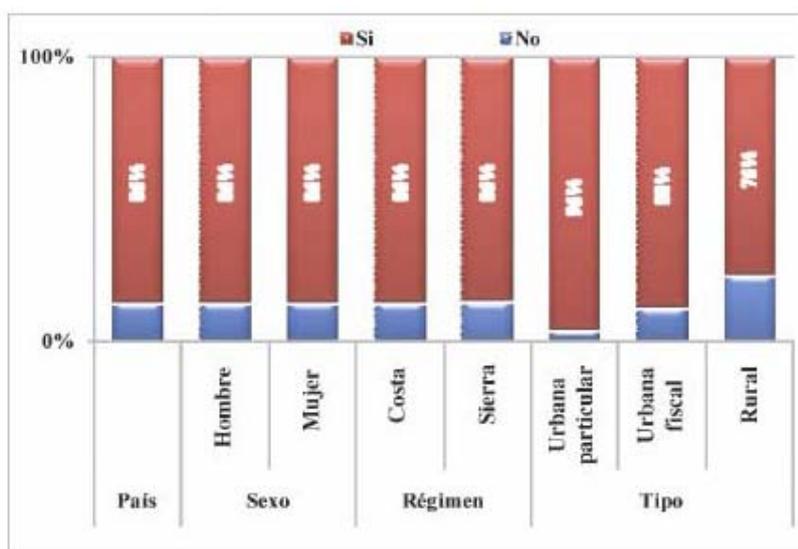
Gráfico 8. ¿Realiza trabajo no escolar fuera de casa?



Fuente: Ministerio de Educación, Sistema Nacional de Medición de Logros Académicos APRENDO 2007.  
Elaboración: CISMIL

Asistió al primero de básica el 96% de los establecimientos urbano particulares, el 86% en los urbano fiscales y el 76% en los establecimientos rurales. Las provincias con menores porcentajes de alumnos que asistieron a este nivel de educación fueron Bolívar (63%), Orellana (67%) y Cotopaxi (71%), las provincias de Guayas y Galápagos con los mayores porcentajes de niños y niñas que asistieron a este nivel de educación (95%) y (96%) respectivamente (APRENDO, 2007).

Gráfico 9. ¿Asistió el alumno a primero de básica?



Fuente: Ministerio de Educación, Sistema Nacional de Medición de Logros Académicos APRENDO 2007.  
Elaboración: CISMIL

Los alumnos de hogares que hablan lengua indígena se encuentran en condiciones desfavorables en ambas materias. En tercero de básica, los alumnos del régimen sierra que hablan lengua indígena tienen 7 por ciento menos nota comparados con aquellos que no hablan lengua indígena en lenguaje y 13 por ciento menor nota en matemáticas. En séptimo de básica esta condición atraviesa los indicadores nacionales, del régimen sierra, los establecimientos Fiscales y Rurales. Para décimo de básica, se presenta asociaciones negativas de la lengua indígena en la nota de Lenguaje para los alumnos del régimen Sierra (9%) y de establecimientos Rurales (10%) (APRENDO, 2007: 96).

Así mismo con relación al factor asociado de escuelas bilingües “En décimo de básica se presenta una asociación negativa entre alumnos de escuelas bilingües respecto de aquellos que asisten a escuelas hispanas” (APRENDO, 2007: 100).

De igual manera que en algunos países de la región se refleja el mal estado de las competencias lectoras y de escritura en los niños y niñas de los primeros grados de las escuelas. “En los países andinos, la mayoría de los niños y niñas que asisten a las escuelas no logran el nivel suficiente de alfabetización para comprender lo que leen, expresar lo que sienten, comunicarse y seguir aprendiendo por medio del lenguaje textual” (Ferrer, 2007: 7).

Estos, entre otros, son los problemas que afectan al Sistema Educativo Nacional, solo por hacer referencia a algunos de estos problemas podemos anotar, los bajos índices en el desarrollo de la inteligencia emocional, las competencias adquiridas por los estudiantes no son las necesarias para enfrentar el mundo.

En las últimas décadas, en el Ecuador, las políticas educativas han pasado de la preocupación por el acceso escolar, por la cobertura educativa, a la búsqueda de la calidad y eficiencia de la educación.

### **Las políticas educativas en el Ecuador y su desvinculación con el rendimiento escolar**

Particularmente, el tema de evaluación del impacto de las Políticas Públicas en la calidad de la educación, no ha formado parte de nuestra cultura ni de nuestra historia. Pese a que la preocupación por la pedagogía, por el que se enseña ha sido y sigue siendo un tema trascendente desde los clásicos, como Durkheim, Foucault, Russell, Chomsk y hasta los pensadores contemporáneos.

En el país el tema vinculado a la evaluación del impacto de las políticas o reformas educativas en el ámbito educativo se topa en épocas recientes, por esto sigue siendo de mucha importancia el tema. Contamos con la investigación de Juan Ponce “Políticas educativas y desempeño. Una evaluación de impacto de programas educativos focalizados en Ecuador”, en esta investigación se descubre el impacto que estos programas tienen en aumentar el acceso escolar, mejorar la tasa neta de matrícula, el tema de género, pero no se logra evaluar el impacto que éstos tienen en el rendimiento escolar.

Sin pretender hacer una evaluación de impacto, pero sí motivados por este tema, se emprendió una indagación sobre lo que pasa en las aulas, con la finalidad de acercarse a la problemática y de responder a la necesidad de sugerir estrategias de políticas que incidan en la calidad de la educación.

En este contexto, partimos del concepto de políticas educativas entendidas como “un conjunto de acciones adoptadas por una autoridad educativa competente y legítima orientadas a resolver problemas específicos y/o alcanzar metas consideradas política o moralmente deseables para una sociedad o un estado” (Arcos, 2008), y como se establecen determinado tipo de conexiones. Así como también de la definición de reformas educativas, entendidas como un “conjunto de decisiones con orientación estratégica estructuradas por una jerarquía de valores, que pueden contener uno o varios programas de acción que tiene metas específicas que deben alcanzarse” (Arcos, 2008).

La evaluación del impacto de las políticas en la calidad de la educación es una necesidad y una exigencia política, social y económica de diversos sectores de la sociedad nacional e internacional. Hay diferencias muy importantes de enfoque, contenido y alcance entre los objetivos y metas planteadas por las diversas políticas de reforma educativa a nivel nacional e internacional, pero finalmente todas ellas continúan lidiando con las mismas viejas batallas de universalizar la educación básica, eliminar o reducir el analfabetismo, mejorar la calidad y la eficiencia de la educación.

A nivel internacional se incentiva la responsabilidad y la rendición de cuentas de las agencias e instituciones de cooperación internacional que apoyan técnica y financieramente proyectos de desarrollo educativo en la región.

Las reformas educativas de la década de los 90 estuvieron orientadas a mejorar la calidad de la educación, así como la eficiencia de la gestión y la equidad educativa; sin embargo, los resultados en términos de calidad de los aprendizajes no son alentadores (Esteves, 2008); aparentemente debido a la falta de capacidades institucionales, a la poca participación de la comunidad educativa, a la escasez de los recursos, a que la información de investigaciones anteriores es poco utilizada y no existen procesos de retroalimentar a las instancias especializadas y responsables de tomar decisiones.

Algunas de las reformas educativas de la época han estado orientadas a la formación docente considerando que son los agentes claves en el mejoramiento de la calidad de los aprendizajes de los alumnos; sin embargo, de la misma manera, los programas de formación docente no han generado ningún impacto significativo en el desempeño docente en las aulas. Con relación al Programa de Capacitación Docente SI PROFE (Sistema Integral de Desarrollo Profesional Educativo) emprendido por el Ministerio de Educación, se puede decir que su aporte se concentra en profundizar sobre una serie de temas y en ser un requisito para el ascenso de categoría de los docentes, hasta el momento no existe ninguna evaluación de impacto del mismo en el rendimiento de los estudiantes. De entrevistas realizadas a docentes de la Escuela Fiscal Reino de Quito, se deduce que el programa no contempla las herramientas para aterrizarlos en el aula, ni cuenta con un sistema de seguimiento y acompañamiento, que permitiría llegar con los conocimientos al alumno. El Director Nacional del Programa nos ha manifestado que SENPLADES y el Ministerio preparan una evaluación de impacto sobre el mismo.

Entre las políticas que se propusieron en la década del 90 están las relacionadas con el acceso escolar y la reforma por la calidad de la educación. Políticas que no tuvieron el impacto esperado en las aulas por las siguientes razones:

la ausencia de apoyos sociales significativos, la incapacidad de los actores externos que apoyaron la reforma (la banca multilateral) en articularse con actores internos, la falta de apoyo político hacia la calidad de la educación debido a que los resultados no se evidencian en el corto plazo y finalmente porque para las élites económicas la calidad de la formación de los recursos humanos no es un imperativo para la rentabilidad de sus negocios (Arcos, 2008:21).

La evaluación del impacto de los Proyectos de: Mejoramiento de la calidad de la Educación Básica (PROMECEB); de Desarrollo, Eficiencia y Calidad (EB/PRODEC), Redes Amigas en las escuelas rurales y urbano marginales, que tenían como objetivo el de mejorar la calidad de la educación básica a través de redes escolares descentralizadas, así como el de mejorar el desarrollo profesional de los maestros y de generar cambios en la enseñanza; concluyó que el impacto de los proyectos no es significativo en el aula (Gordon, 2004). Estas políticas de descentralización pusieron énfasis en el mejoramiento de la infraestructura sobre todo del centro matriz, control en la asistencia docente, desburocratización administrativa, relación más directa con el gremio, etc.

De la misma manera Luna afirma que:

La opción por la calidad subrayó el carácter “superior” de esta política; sin embargo, el aporte en cobertura fue significativo y creó oportunidades para muchos excluidos. Su expresión por la tasa de matrícula se enriqueció al considerar junto al acceso, la terminación de estudios. Temas como deserción o abandono, repitencia y sobreedad captaron atención y buscaron en la mejora de la calidad una respuesta. Cobertura y calidad establecieron nuevos nexos, impulsados, además por la evidencia de la enorme pérdida por las ineficiencias internas del sistema (Luna, 2011: 300)

Con la reforma curricular de 1996 se consiguieron avances como la obligación de la educación básica, los procesos democráticos en la construcción curricular, intenciones por mejorar los rendimientos de los alumnos en lectura y matemática, se incluyeron en el currículo ejes transversales. Sin embargo “las evaluaciones ratificaron un mal recurrente: la escasa llegada a las aulas, la ausencia de acompañamiento, la frágil visión de sistema” (Luna, 2011: 300).

Existen estudios que sostienen que la educación en las últimas décadas ha sufrido una baja en su rendimiento, por lo que la demanda por la calidad de la educación se ha incrementado como síntoma de la disconformidad con las actuales prestaciones de los sistemas educativos (Gaziel, 2000). “En las acciones educativas de todos los días encontramos huellas de una textura integrada por hábitos culturales y políticas educativas, resinificándose no solo en las prácticas de cada día sino también en las muchas instancias intermedias” (Gómez, 2001).

Así, en la década de los noventa, el mejoramiento de los logros académicos fue la máxima que definía y determinaba las grandes políticas educativas diseñadas desde las cúpulas; y estas en América Latina, priorizaron los siguientes aspectos: La descentralización de la educación, el mejoramiento de la educación en términos de equidad y calidad, los incentivos a los profesores, la creación de sistemas de evaluación de logros académicos, y las intervenciones por el lado de la demanda (Ponce, 2010: 30).

Además de estas macro políticas, en América Latina, durante la década de los 90, se elaboró una política referente a los sistemas de evaluación del aprendizaje, y países como Chile, Honduras, Colombia, República Dominicana, El Salvador, Brasil, Argentina, México, Venezuela, Costa Rica, Uruguay, Bolivia, Ecuador y Nicaragua; luego de lo cual se creó el Laboratorio Latinoamericano de Evaluación de la Calidad de la Educación (UNESCO/OREALC).

Estas macro políticas tuvieron sus bifurcaciones y distancias, mientras unos países se concentraban en las Transferencias Monetarias Condicionadas, dirigidas a mejorar el acceso a la educación en personas de bajos recursos (México, Brasil, Nicaragua, Honduras, Costa Rica, Ecuador, Colombia y Chile); otros, se centralizaron en la creación de bonos escolares, con la finalidad de mejorar el acceso a la educación y el rendimiento en las aulas (Ponce, 2010: 32).

Estos programas de Transferencias Monetarias Condicionadas (T.M.C.), tienen a lo largo de su implementación, la facultad de por un lado subir la asistencia de los niños y las niñas a la escuela, es decir, tienen un efecto importantísimo en los índices de matrícula escolar; pero por otro, no tuvieron la menor incidencia en modificar y/o ampliar los logros académicos de los estudiantes. En relación a estos macros resultados, en el Ecuador, los indicadores de educación han mejorado desde los noventas hasta inicios del nuevo milenio; aún cuando en términos de equidad se ha perdido mucho terreno, excepto en la categoría de género donde al parecer se observa ciertos aumentos. Por ejemplo entre lo urbano y lo rural, en este último el promedio de escolaridad es la mitad del primero, “la brecha educativa es aún más grande para la población indígena y afroecuatoriana, ya que el promedio estimado para estos grupos es 3,3 y 4,5 años de escolaridad en 2001, respectivamente”, cuando el promedio a nivel nacional es de 7,3 años (Ponce, 2010).

Ciertas especificidades de políticas educativas que fueron logradas para el caso particular de nuestro país, fueron resultado de acuerdos y consensos alcanzados en mesas de diálogo entre sociedad civil y autoridades educativas, lográndose así una reforma integral de los procesos de educación básica (1996). La reforma abarcó los siguientes elementos y decisiones.

Una línea esencial de la calidad consistió en la implementación de un sistema de diez grados en la educación básica escolar con un grado adicional (pre kínder); y, otro en el inicio del bachillerato (primeros años de educación secundaria). “Los años de escolaridad aumentaron de 3,6 en 1974 a 5,1 en 1984. La relación alumno mejoró de 26,7 en 1979 a 21,6 en 1990” (Luna, 2011:299).

Reforma curricular para mejorar la enseñanza y aprendizaje de la lengua castellana y la matemática. Con una mayor atención al aporte inter activo, educación en valores, carácter multicultural y conciencia ambiental.

Fortalecimiento de la educación inter cultural bilingüe para los estudiantes de sectores indígenas y/o migrantes en la ciudad y el discurso de las diversidades en la educación y en todos los campos.

Otro ingrediente de la política, como Milton Luna lo señala, fue la capacitación docente y los textos escolares con la estrategia innovadora de los círculos de estudio que tampoco tuvieron impacto en la calidad de la educación.

Además, se trabajó en un sistema de estadísticas, infraestructura, equipos, mapa escolar y la supervisión educativa, que apuntaban al fortalecimiento institucional y modernización del aparato estatal, a pesar de haber debilidad en los sistemas de información, los esfuerzos fueron importantes, “se empezó a contar con datos desagregados claves para la toma de decisiones, por provincia, por zona, por género, por etnia” (Luna, 2011:301).

Del mismo modo en el 2000 se desarrolló el Programa de Mejoramiento de las Escuelas Unidocentes a nivel nacional, su aporte estuvo orientado en la profesión docente, capacitación docente, dotación de material didáctico, textos escolares, capacitación a niños/niñas/padres de familia, implementación de cocina, almuerzo escolar, equipamiento, infraestructura, mobiliario, vivienda para a docentes, ambientación de espacios – rincones de aprendizaje, estímulos a maestros, participación

de padres y apoderados, gobiernos locales. En Cooperación con instituciones nacionales e internacionales (UNICEF, Plan Internacional, Cruz Roja Española), Empresa Privada, Gremio de Maestros, Federaciones Indígenas del Ecuador, CEDESPRO (Centro de Desarrollo Productivo), Ministerio de Educación, Municipios, Prefectura, MIDUVI, a cerca de 30 entidades, firmaron en noviembre del 2001 un documento denominado Contrato Social por el Mejoramiento de las Escuelas Unidocentes.

En el contexto de la Emergencia Nacional decretada para el área social por el Gobierno Nacional en el 2000 el Ministerio de Educación promovió este Programa como una propuesta pedagógica que se sustenta en el aprendizaje autónomo, validada desde 1995. Consiste en un programa educativo con enfoque de derechos, con el propósito de atraer y retener en la escuela a los niños más pobres del país, que estudian en las escuelas unidocentes, la mayoría ubicadas en las zonas rurales más apartadas. La propuesta responde a una necesidad de mejorar la calidad de la educación (Meza, 2004).

En el estudio de Meza sobre la influencia de las guías de autoaprendizaje en el clima pedagógico autónomo en las escuelas unidocentes se puede apreciar, en las ocho escuelas unidocentes que se hizo el estudio, resultados positivos en el desempeño docente, en el clima escolar, en los niveles de autoestima, participación y autonomía de los alumnos. Sin embargo es un programa que responde a la necesidad por la demanda a la animación a la lectura, pero no cuenta como en el resto de programas, con una evaluación del impacto de los mismos en los rendimientos escolares. La capacitación a docentes se basó en eventos presenciales, no recibieron seguimiento y evaluación, ni prácticas demostrativas de cómo utilizar el material o herramientas (Meza, 2004).

Dichas reformas no han sido implementadas en su totalidad y podría decirse que los logros han sido pequeños y de condición lenta. Para finales del 2006, el sistema de educación básica reformado, aún no ha sido implementado en todo el país. La escolaridad inter cultural bilingüe, creada en 1998, alcanzó para ese año una cobertura de 92 000 beneficiarios en 2000 escuelas y para el 2005 alcanzó una cobertura del 10% del total de matriculación indígena (Ponce, 2010: 38).

La reforma que involucra la descentralización de la educación, consiste en la conformación de Redes Amigas que administren las escuelas de forma descentralizada, en tramas de entre 15 y 20 escuelas, administradas por una Unidad Central Educativa

(U.C.E). A partir de 1999, se dio un paso más hacia la autonomía, permitiendo que estas unidades manejen sus propios presupuestos y diseñaran sus propios canales para incentivar a los profesores. Los métodos evaluativos de dicho sistema, se centraron en pruebas de logros académicos, (APRENDO, 2007). Pero las perspectivas fueron mínimas cuando el Sindicato de Educadores bloqueó todo tipo de valoración académica, porque creían que se evaluaba el desempeño de los docentes.

A la par de las reformas educativas en la educación básica, se crearon dos programas de asistencia social para motivar la asistencia de la población al régimen educativo: Programa de Alimentación y Colación escolar, que aumentó considerablemente su cobertura después de la crisis bancaria de 1999, alcanzando ahora a cubrir un 85% del grupo objetivo. En segunda instancia, y como consecuencia de la misma crisis, se creó un *Programa de Transferencia Monetaria Condicionada* (T.M.C.), en cuyos inicios se limitó a ser una beca escolar (2001), que pretendía motivar el acceso y asistencia de los niños y las niñas a la escuela. No es sino hasta el 2003, que este programa cambió de condición hacia la transferencia económica asociada al bono de desarrollo humano. La condición de esta nueva variable al programa, fue que las familias que reciben dicho bono, llevaran a sus hijos a la escuela, y de no hacerlo, perderlo.

En términos generales, las políticas educativas y las estrategias que las operativizan, responden a lineamientos de acuerdo al modelo de sociedad que se aspire tener “Hoy por hoy, en Ecuador, tenemos los lineamientos generales de la nueva sociedad que se pretende conformar, establecidos en la Constitución de la República. La pregunta es ¿Qué proyecto educativo se necesita para hacer realidad esas orientaciones normativas? Es decir esa sociedad del buen vivir” (Minteguiaga, 2012: 44). Las políticas orientadas a la compensación de la brecha social y económica en los sectores más pobres, como por ejemplo el bono de desarrollo humano, frente a los relativo nivel adquisitivo en busca de aumentar el acceso y la calidad de la educación, han sido resultado de contextos específicos y en su mayoría sirven para lograr una mayor asistencia a clases, aunque no mejor rendimiento.

Según J. Ponce (2010), en su libro: “Políticas Educativas y Desempeño”, por ejemplo en la década de los noventa, el gobierno implementó otra disposición que condicionó al padre de familia en circunstancias de extrema pobreza a llevar al niño o

niña a la escuela y con una asistencia de por lo menos un 90%, con la expectativa de recibir \$5 por niño o niña y hasta dos por familia. Esto creaba una condición en la cual los padres se vieron obligados a matricular al infante en la escuela, gracias a la expectativa de recibir dinero por ello; sin embargo no se ha evaluado para analizar su impacto en el rendimiento escolar. Así como también “las becas escolares sobre los resultados de los exámenes no es concluyente” (Ponce, 2010: 176).

Otro programa que definitivamente ha logrado una importante influencia, es sin duda el Programa Bono Solidario, creado como una red de seguridad social. Inicialmente fue creado como medida compensatoria dirigida especialmente a las madres con ingresos menores a \$40, pero luego se amplió la cobertura y en poco tiempo pasó a ser el mayor gasto gubernamental después de la educación. En un principio las madres recibían \$15, los discapacitados y las personas de la tercera edad \$7,50. Aunque las evaluaciones de esta medida compensatoria no arrojaron resultados positivos, sobre todo por haberse convertido en un gasto representativo de grandes proporciones; han sido un aporte significativo en la matrícula escolar, haciéndola subir cinco puntos porcentuales.

Ambos programas fueron reformulados e imbricados mediante un elemento adicional: Bono de desarrollo Humano, cuyo objetivo principal es: mejorar la eficacia de los dos programas anteriores, así como también la formación de capital humano entre las familias de escasos recursos del Ecuador. El Programa tiene dos componentes: uno es la educación, y el otro es la salud; y el de educación está dirigido a niños y niñas entre 6 y 15, con el objetivo de que esta población estudiantil se matricule en la escuela y asista al 90% de clases. No obstante a ello, la deserción escolar es alta, sin resolver el problema de fondo; a lo que se suma que el porcentaje de matriculación, si bien subió, no lo ha hecho en niveles significativos; por tanto, los resultados presentados hasta el momento muestran que en nuestro país las transferencias monetarias condicionadas no tuvieron un efecto revelador en la matrícula escolar.

Siguiendo las consideraciones lógicas de Ponce, se debe puntualizar que si bien se presentan aspectos positivos derivados de dichos programas, existe también la posibilidad que estas altas tasas de matriculación escolar no se reviertan en el aprendizaje, ya que existen demasiados niños y la educación se despersonaliza para masificarse, lo que puede influenciar en bajas notas y en el aprovechamiento escolar.

Como se puede apreciar las reformas educativas de las décadas en mención fueron múltiples, sin embargo el desafío por una educación de calidad sigue siendo prioritario. Las reformas tienen que ser coherentes ética y políticamente con el ejercicio pleno del Derecho Humano a la Educación, en la integralidad de todas sus dimensiones<sup>1</sup>; que se vincule al desarrollo integral de sus pueblos y que aporte a la construcción de Buen Vivir del sujeto, del colectivo y de la sociedad. “Eso rompe con la idea lineal de que primero uno busca el acceso a la educación y después a la calidad educativa” (Crosso, 2012: 16).

La Constitución del 2008 y la Ley Orgánica de la Educación Intercultural (LOEI) delimitan el horizonte del nuevo modelo de educación: pública, de calidad, de calidez, gratuita, libre, intercultural y plurinacional; obligatoria en sus niveles inicial, básica y bachillerato; laica, pertinente; instrumento de transformación de la sociedad, sustentada en valores, integral; garantizando en igualdad de condiciones el acceso, la permanencia, la promoción, y el derecho a la educación. Las políticas a diseñarse en el campo de la educación deberían estar cobijadas por este paradigma, evitando que estos principios queden en el papel o se conviertan en un fetiche como dice Luna, la prioridad sigue siendo la calidad de la educación, y su inversión también.

## **Conclusiones**

Durante la década de los noventa, el mejoramiento de la cobertura educativa fue la política educativa básica y se alcanzaron resultados significativos más no se trabajó sobre los logros en el rendimiento escolar (calidad educativa).

Posteriormente, se elaboró una política referente a los sistemas de evaluación del aprendizaje en países como Chile, Honduras, Colombia, República Dominicana, El Salvador, Brasil, Argentina, México, Venezuela, Costa Rica, Uruguay, Bolivia, Ecuador y Nicaragua; luego de lo cual se creó el Laboratorio Latinoamericano de Evaluación de la Calidad de la Educación (UNESCO/OREALC).

Se crearon programas de Transferencias Monetarias Condicionadas (T.M.C.) como el Bono de Desarrollo Humano, “la idea principal de estos programas es otorgar dinero a las familias de escasos recursos con la condición de que inviertan en capital

---

<sup>1</sup> “El derecho a la educación tiene múltiples dimensiones: disponibilidad, accesibilidad (geográfica e económica indiscriminada), aceptabilidad, adaptabilidad (reconocer al otro como sujeto de derechos)” (Crosso, 2012: 18).

humano” (Ponce, 2010:74), los mismos que tienen un efecto importantísimo en los índices de matrícula escolar; pero carecen de incidencia en mejorar los logros académicos de los estudiantes.

En el caso de nuestro país, los indicadores de educación de acceso escolar -cobertura han mejorado desde los noventa hasta inicios del nuevo milenio; sin embargo, hay otros indicadores como los de rendimiento que han perdido terreno en términos de calidad, con relación a la equidad, excepto en la categoría de género donde se presentaron ciertos aumentos, por ejemplo tasa neta de escolaridad.

Las políticas educativas aplicadas en nuestro país: “la reforma de la educación básica, la estrategia de descentralización, e intervenciones por el lado de la demanda” (Ponce, 2010: 37), fueron pensadas en mesas de concertación entre la sociedad civil y autoridades educativas, lo que le da un cierto grado de articulación con las necesidades de la población objetivo, lográndose así una reforma integral de los procesos de educación básica (1996).

En términos generales, se puede decir que los Programas dirigidos al mejoramiento de la educación, como las T.M.C., tienen efecto positivo en el acceso escolar. No obstante a ello, hay que evaluar si han tenido o no cierta influencia en la estructura pedagógica de fondo y si tienen impacto en el rendimiento escolar; o si son políticas destinadas a la simple compensación social a través de una instancia educativa.

Siguiendo la línea de Ponce, es importante que las políticas educativas desde el inicio contemplen la evaluación, y a la par construir líneas de base para poder contrastar con los resultados que se tenga de la implementación de las mismas.

Si nos remitimos a las políticas educativas expuestas en páginas anteriores de este estudio, notaremos un marcado señalamiento hacia resolver los problemas desde una perspectiva de forma, a partir de un ascendente acceso a la educación, matriculación y permanencia dentro del sistema; más no a la transformación de fondo, hacia la construcción de pedagogía acorde a la realidad socio cultural de los estudiantes, y menos aún el desarrollo de un pensamiento propio. Probablemente, si el sistema educativo transformase esta condición de origen, y de re plantease el camino hacia una pedagogía pertinente, las políticas educativas actuales no se enfrentarían a la constante de deserción académica y de bajo aprovechamiento en la escuela.

Esa transformación de fondo se filtraría también en los distintos programas derivados del sistema educativo.

En el marco de la nueva normativa, en el contexto de la nueva constitución y en el nuevo paradigma del buen vivir o *Sumak Kawsay* se deben debatir con la sociedad civil y delinear políticas que garanticen el Derecho a la Educación.

Compartimos con Milton Luna en que se deben generar nuevos debates que den paso a acuerdos y pactos por la transformación de la educación en el país, entendiendo que los procesos de debate, negociación, aprobación y ejecución de políticas son tan importantes como la formulación de las mismas.

## CAPÍTULO III

### MARCO TEÓRICO

#### **La Escuela como Institución de Poder**

La educación es una liberación, la pedagogía una forma de producir la libertad, y tanto la educación como la pedagogía, han de preocuparse no de lo disciplinar o producir saber, sino de transformar sujetos. No producir sujetos, sino llevarlos a procesos de transformación de su propia subjetividad (Foucault, 2002).

Para abordar la construcción de un marco teórico pertinente, es necesario ir desde grandes abstracciones hasta esenciales puntualizaciones; por tanto, la postura a lo largo de este cerco, será expuesta desde las teorizaciones pedagógicas de Michel Foucault, la construcción de paradigmas educativos, la delimitación de políticas y las estrategias a seguir.

Este viaje inicial empieza por la configuración de carácter disciplinario alrededor del cual los signos sociales, culturales y en este caso educativos se van fundando. Foucault en su obra: “Vigilar y Castigar” hace una analogía importante entre la construcción de los imaginarios de poder en torno al cuerpo, al soldado y al manejo corpóreo de ambos conceptos, para luego inferir que dicha construcción casi textuaria a lo largo de los siglos, refuerza evidentemente las relaciones de poder hacia una “teoría general de educación” (Foucault, 2002: 83), en la cual domina la noción de docilidad, que somete tanto el cuerpo manipulable como al analizable, el cuerpo como elemento de manejo concreto, queda suspendido en una suerte que limitaría entre poderes específicos, ceñidos que le imponen acciones y regulaciones.

No obstante, a medida que los siglos han construido y desechado paradigmas, la noción disciplinaria ha ido especializándose hacia las sutilezas de la dominación por manipulación simbólica, a partir del vínculo formado entre utilidad (el ser más útil a) y la obediencia, dándole al ordenamiento disciplinario, y a la educación como derivado, un carácter eminentemente político y coercitivo.

La manipulación permanente del cuerpo gracias a una metodología que imbrica lo psíquico con lo anatómico, crea según Foucault una suerte de anatomía política

(Foucault, 2002:84), que deviene de una especialización minúscula de procesos, preceptos y conceptos que se filtran para el efecto de control, hasta instancias educativas (escuelas, colegios, milicias, liceos, escuelas técnicas), moldeada según los distintos paradigmas económicos y de progreso de la época. Pero estos esfuerzos simbióticos, requieren de ciertos aparatajes que permiten condensar la cadena discursiva en formas y métodos específicos, así se crean los “internados”, los “modelos” disciplinarios, los cuarteles, los conventos, en una suerte de encapsular el *corpus* para hacerlo operativo.

Incluso, la disposición del alumno frente a la escuela, devela también una necesidad de vigilar y disciplinar al mismo dentro de un sistema homogéneo y hasta cierto punto conspirativo, una forma cuidadosa de tratar el *stablishment* de la época a favor de la reproducción de códigos, formas y esquemas sociales específicos. Desde este punto de vista, es oportuno preguntarse ¿Es posible hablar de políticas educativas liberadoras y que respondan a las necesidades de la población, o estas devienen necesariamente de un corpus simbólico perpetuado por los modelos adquiridos? Según Foucault, la morfología del aula, de los temas, de la operancia, e inclusive de la empatía del profesor frente a sus alumnos, está transversalmente definida por la codificación interna del sistema de poder imperante:

La organización de un espacio serial fue una de las grandes mutaciones técnicas de la enseñanza elemental. Permitió sobrepasar el sistema tradicional (un alumno que trabaja unos minutos con el maestro, mientras el grupo confuso de los que esperan, permanece ocioso y sin vigilancia). Al asignar lugares individuales, ha hecho posible el control de cada cual y el trabajo simultáneo de todos. Ha organizado una nueva economía del tiempo de aprendizaje. Ha hecho funcionar el espacio escolar como una máquina de aprender, pero también de vigilar, de jerarquizar, de recompensar (Foucault, 2002: 89).

Desde esta perspectiva, las modificaciones que la escuela, como institución, ha sufrido a lo largo de los siglos no ha reformado el corpus simbólico y ontológico, que la ciñó desde instancias de poder, en una suerte de orgánica funcional al sistema; las especificaciones de vigilancia y disciplina, obedecen más a un orden político y moral que a una necesidad de saberes contraídos y compartidos, en el estricto sentido pedagógico.

El ejercicio del poder desde una perspectiva diacrónica, necesita desplegar su acción disciplinaria dentro de un espacio de representación individual y social

absolutamente estricto y perfectamente delineado, marcando espacios físicos de injerencia en las sutiles percepciones del individuo, de modo que dicho poder se manifieste de manera directa (hospicio, cárcel, fábrica y la escuela); y a partir de ellos, reproducir el modelo disciplinario y moralmente ceñido al *status quo*, reforzando al máximo su eficacia. Las estructuras de dicho poder cobran identidad al pertenecer al mismo *corpus* simbólico y transmitir desde éste toda la codificación requerida para la continuidad del discurso y el sostenimiento de paradigmas socio culturales con sus consiguientes definiciones económicas.

Así, la escuela foucaultiana (como institución, más no como corriente), se va gestando dentro de procesos diferenciadores de la sociedad, en los cuales las instancias de poder y sus mecanismos funcionales se van creando y re creando, se exponen y subyacen en las formas institucionalizadas, en las políticas y directrices, en los mecanismos de adquisición de conocimiento, en los paradigmas que definen las necesidades educativas en función de los axiomas tácitos, aunque no textuados, del sistema imperante y de sus particularidades de época. La configuración del discurso educativo, la elaboración curricular, las formas de evaluar al alumno; de esta manera, la escuela lejos de servir de mecanismo de compensación, acentúa las diferencias. De esta postura, podríamos inferir que el fracaso académico quizás se produce por una suerte de resistencia del inconsciente frente al gran aparataje segregacionista y disciplinario (en el estricto sentido foucaultiano) subyacente.

En definitiva, la escuela como institución de poder, responde al mismo mecanismo implícito dentro de un *corpus* simbólico e ideológico definido, mismo que ciñe a los individuos a modelos, figuras, discursos, axiomas; hasta configurar en su devenir, un espacio de representación psico social cuyas constantes se encuadran bajo tipologías comunes a las fábricas, cárceles, cuarteles, hospicios; haciendo de la “disciplinaridad” una constante que actúa sobre la mente y el cuerpo del individuo, para que este pueda desenvolverse dentro de determinadas coordenadas de poder.

Desde consideraciones más concretas, la enseñanza como tal, es una estrategia de reproducción de todos los contenidos simbólicos intrínsecos al momento histórico y a los paradigmas y modelos pensados desde el poder y sus gestores. A medida que el estudiante se confronta con el examinador, bajo sus parámetros y normativa, se ubica bajo el lente de dicho poder, bajo sus constantes y definiciones. El acto del examen

como la cotidianidad de enseñanza y adopción del conocimiento, invocan ciertos preceptos en torno a las interpretaciones “*ethoicas*” de una sociedad. Se reproducen códigos, signos y alegorías sociales, y su manejo deviene en la gestión de un conocimiento cosificador, objetal, y que por lo tanto crea individuos gobernables, ya que dichas interpretaciones y configuraciones éticas se encuentran viciadas por los ejes del poder que las recrea permanentemente, en una suerte de ritualidad cerrada.

El examen combina las técnicas de la jerarquía que vigila y las de la sanción que normaliza. Es una mirada normalizadora, una vigilancia que permite calificar, clasificar y castigar. En todos los dispositivos de disciplina el examen se halla altamente ritualizado. Manifiesta el sometimiento de aquellos que están sometidos. La superposición de las relaciones de poder y de las relaciones de saber adquiere en el examen toda su notoriedad visible (Foucault, 2002: 113).

Para entender lo que pasa en el aula, entendida ésta como el espacio donde se institucionaliza la “educación”, es decir el lugar donde se vierten los contenidos y se dan los aprendizajes de los alumnos, currículo; es clave saber con qué perspectiva de educación arrancamos esta investigación, y para esto nos valemos del concepto de Durkheim que guarda similitudes con Foucault, las que nos sirve para entender las relaciones de poder:

la educación es el medio a través del cual prepara en lo más recóndito de los niños las condiciones esenciales de su propia existencia [...] es la acción ejercida por las generaciones adultas sobre aquellas que no han alcanzado aún un grado de madurez suficiente para desenvolverse en la vida social. Tiene por objeto el suscitar y desarrollar en el niño un cierto número de estados físicos, intelectuales y morales, que exigen de el tanto la sociedad política tomada en conjunto como el medio especial al que está destinado particularmente [...] es la socialización de la joven generación (Durkheim, 1972:12).

En ese proceso de socialización inicial del infante se van incorporando toda la codificación dada por una cultura específica, con sus formas, símbolos, signos, íconos y alegorizaciones de su espacio; la educación por tanto, se presenta como una transferencia de contenidos hacia las nuevas generaciones, la formación del ser social es el fin de la educación. Este proceso de socialización es entendido por el autor como un

esfuerzo continuo por imponer al niño maneras de ver, de sentir y de actuar, a las cuales no hubiera podido acceder espontáneamente (Durkheim, 1978: 124).

Siguiendo esta línea, así de importante es entender el concepto de pedagogía:

no es ni la actividad educacional propiamente dicha, ni la ciencia especulativa de la educación. Es la reacción sistemática de la segunda sobre la primera, la obra de la reflexión que busca, en los resultados de la psicología y de la sociología, principios para el encauzamiento o para la reforma de la educación (Durkheim, 1975:21).

Así como el de políticas públicas entendidas como las respuestas contingentes al estado de situación de un país, construidas a través de la sucesión de intercambios complejos entre actores políticos a través del tiempo que interactúan en escenarios formales e informales, configuradas en torno a las estructuras económicas y sociales imperantes en la época (Banco Interamericano de Desarrollo, 2006); en este concepto se delinear muy bien las especificidades dadas por Michel Foucault en torno sostenimiento del *stablishment*, gracias a la generación de procesos vinculados a la educación, en una suerte de engranaje sistémico afirmativo del poder y sus formas.

Para Foucault el poder no es una sustancia ni patrimonio de un grupo privilegiado o exclusivo en detrimento de otro; por el contrario, se extiende en todo el tejido social, aunque siempre en beneficio de una parte de la sociedad:

el poder circula por todo el espesor y extensión del tejido social (aunque siga siendo evidente que estos flujos son controlados y regulados por tecnologías y máquinas en el solo provecho de una parte de la sociedad); [...] es el elemento que pasa entre todos, enlazándolos y separándolos a la vez, reuniéndolos en el conflicto que los opone. Pero estas relaciones de fuerza no se resumen en la relación unilateral de dominación. Se trata, en rigor, de redes múltiples que atraviesan las demasiado compactas oposiciones de clase, y se muestran irreductibles a las meras relaciones de producción (aunque se apoyen sobre ellas). [...] el poder no se lo posee; se lo ejerce (Gros, 2007: 104).

## **Las herramientas del ejercicio de Poder en el Aula**

El ejercicio del poder a través de la educación, particularmente Institución Educativa – aula, ha sido frecuente en la historia del país y parte de la práctica educativa.

Las prácticas de poder en el aula son la reproducción de los sistemas vigentes, muchos de los dispositivos estatales se constituyen en nuevos mecanismos de control de los individuos. “Los dispositivos educativos propiciados por la educación activa, en particular, aunque no fueron ajenos a criterios disciplinarios, coadyuvaron a la configuración de nuevas formas de comportamiento” (Goetschel, 2007: 109).

De las herramientas más concretas de ejercicio de poder, además del emplazamiento simbólico que brinda el examen como máxima de posición entre lo que subyuga y aquello que es subyugado; está la disciplina como expresión de la formación en las sociedades disciplinarias donde la formación de individuos reglados y sometidos era la finalidad. Según Foucault la disciplina es entendida como una

técnica política de los cuerpos...se entiende como una nueva anatomía política: arte de reparto de los individuos en el espacio (cada uno debe estar en su sitio, según su rango, sus fuerzas, su función, etc.), control de la actividad (la dominación debe alcanzar a la interioridad misma de la conducta, deberá ejercerse hasta en la más íntima materialidad del gesto), organización de las génesis (el poder inviste al cuerpo en la dimensión de su duración interna, sometiendo a ejercicios progresivos), composición de fuerzas (se trata, entonces, de combinar los cuerpos a fin de extraerles una utilidad máxima) (Gros, 2007: 89-90).

La disciplina es la técnica que permite fabricar un cuerpo dócil y sumiso. A través del poder disciplinario en las escuelas se propone alcanzar conductas determinadas. Así mismo, por medio del currículo (dependiendo de los objetivos, contenidos, didácticas, recursos que se persigan y usen respectivamente) se obtendrán ciertas conductas críticas o sumisas, ya que éste exige también ciertas jerarquizaciones y seños intrínsecos del *ethos*<sup>2</sup> y del contenido discursivo del poder que opera la estructura de sometimiento. En esta perspectiva del poder bajo la óptica de Foucault, resta hacerse algunas preguntas sobre la pertinencia o no del mismo y sobre los contenidos textuarios que lo sostienen, y dentro de qué momentos socio -históricos se presentan.

En concordancia con los micro espacios de representación por los que el poder se filtra, serán mucho más minuciosos al tratar de definir las categorías dominantes y el conjunto de valores e ideologías que operan de forma subyacente, aunque vigente

---

<sup>2</sup> Entendido como el sistema de disposiciones morales, “*habitus*”, esquemas interiorizados que generar todos los pensamientos, percepciones y acciones característicos de una cultura (Bourdieu, 1972: 247).

dentro del currículo y el delineamiento general de las políticas educativas integradoras, y sus especificidades dependientes del escenario en el cual se presentan.

Si bien los contenidos de los nuevos textos fueron innovadores en lo pedagógico, no se puede afirmar lo mismo sobre los contenidos de género pues, como examinaré a continuación, reprodujeron de manera marcada los roles tradicionales. Los textos escolares constituyen uno de los medios impresos de mayor influencia en la infancia, ya que los niños se ven sujetos a una lectura diaria y hasta cierto punto repetitiva, que queda impregnada en la memoria y muchas veces en el inconsciente (Goetschel, 2007: 109).

Las alegorizaciones del discurso simbólico intrínseco presumen una especialización en la transmisión de códigos, signos y ritualística; dentro de esta perspectiva, es necesario acentuar los discursos y los conocimientos curriculares que se ven favorecidos, el motivo esencial de dicha retórica, los intereses ocultos, la exclusión (si la hubiere) de grupos sociales, el encauzamiento de los mismos hacia determinada especialización. Esta compleja inter relación de valores, dominio y marginación, se transforma en una suerte de alegoría del sentido profundo del poder y sus derivaciones en la escuela como institución social y su sostenimiento ideológico, pedagógico, pero sobre todo político.

Así, con este ejemplo de los textos escolares, desde la lógica foucaultiana, estos entramados que reproducen el discurso y todo el corpus textuario y simbólico del poder, de un particular momento histórico y su articulación al sistema imperante, son esenciales para filtrarse en el psiquismo individual, hacia la configuración de cierto espacio de representación social que pueda seguir reproduciendo el modelo y el paradigma de la época. Para ello, el poder usa sistemáticamente ciertos mecanismos que permiten sostener su contenido discursivo y sus derivaciones; uno de ellos moldea desde la niñez y forma parte de un proceso de socialización dependiente de los componentes específicos de un determinado grupo humano para la transmisión de contenidos culturales, modelos sociales y paradigmas globales.

En realidad el problema fue más allá de los textos utilizados y se conectaba con lo que se podría denominar un habitus pedagógico. Me refiero a la relación vertical entre maestro y estudiantes, la supremacía del libro y de la escritura, el aprendizaje memorista y el sistema de premios y castigos. Todo esto estaba (y en parte está) incorporado al sentido práctico de los maestros y no podía ser transformado de la noche a la mañana (Goetschel, 2007: 132).

Pero los procesos de socialización llegan a un máximo de especialización cuando la institución educativa empieza a formar dichos contenidos haciéndolos orgánicos al

sistema y al Poder como categoría, a partir de ciertas herramientas pedagógicas específicas. Sin olvidar que la subjetividad del ser humano son sus conocimientos (ideología), sus afectos (axiología), y sus códigos (lenguaje) (De Zubiria et al., 1999: 17).

En relación a los momentos cognoscitivos iniciales del ser humano, los procesos de lecto-escritura son las herramientas pertinentes para, por un lado, transferir eficazmente los contenidos culturales, sociales y políticos hacia el niño y niña, futuro trabajador del sistema, en una suerte de proceso inicial de entrada al conocimiento y a los paradigmas de la época; y por otro, para una decodificación de los signos relacionada al lenguaje y al manejo de contenidos simbólicos subyacentes bajo el mismo. Los textos escolares son los más determinantes a la hora de prefigurar hábitos y costumbres, sistemas clasificatorios de lo social y roles de género (Goetschel, 2007: 133).

Dicho proceso implica toda una decodificación de contenidos simbólicos y de fonemas compuestos; es una suerte de asociación directa que el niño y la niña deben hacer entre: primero su oralidad y segundo el grafismo regulado por todo un aparataje lingüístico específico, sin mencionar los elementos subyacentes que dan forma a las ideas, modelan actitudes sociales, regulan las representaciones psíquicas y condicionan las interpretaciones que el individuo se hace de la realidad que observa. La lecto-escritura, implica un proceso complejo donde el niño y niña debe adquirir la carga del significado y significante de la representación gráfica de las ideas, decodificar signos, símbolos y contenidos subyacentes, una reconstrucción del significado encerrado en las letras, y claro descifrar la conjugación de dichas letras.

El complejísimo proceso que lleva al niño y niña a discernir el significado del lenguaje escrito y sus usos, empieza desde el momento en que dicho niño o niña toma conciencia de que las letras representan palabras y señalan cosas, al momento de que pregunta: “¿qué dice ahí...?”, pre supone que esa grafía puede expresar significados y cosas que le son cotidianas. Por tanto, le es lógico pensar que existe relación directa entre articulación oral y la escritura cifrada, dentro de este proceso inicial de conocimiento, el infante ya sabe que las palabras son formadas por letras, y por tanto que la sonoridad de las mismas pueden ser susceptibles de ser aisladas (sílabas); convirtiéndose las mismas en una puerta de entrada a la escritura y lectura, ya que la cadena sonora puede ser representada por unidades mínimas a ser asimiladas y

expuestas en la construcción de palabras y luego de conceptos (Salgado, 2005:10. En: Universidad Simón Bolívar, 2005: 10).

Ahora bien, la capacidad lectora no se circunscribe a la facilidad o no de leer y decodificar los signos lingüísticos incluidos en las sílabas, palabras y frases; esencialmente podríamos decir que la lectura implica una destreza para extraer información a partir de un texto impreso; no obstante dicha capacidad abarca la posibilidad de configurar esquemas mentales, paisajes de formación y formas interpretativas del mundo en una suerte de boceto psíquico que permitirá o, más bien dicho, condicionará la movilidad del individuo en determinado espacio físico y cultural. En definitiva, la lectura es un acto mediante el cual se imbrican los esquemas del lector, el texto y la construcción de significados que surgen en la relación de los dos primeros (Camargo, 2005: 31).

En síntesis, el proceso de lecto escritura, no se reduce a la asimilación lineal y neutra del conocimiento, sino que implica un ensayo permanente de decodificación, de levantamiento de hipótesis en contraste permanente con los contenidos cognoscitivos existentes y lo complementarios, un juego condicionado de de construcción textuaria y de construcción parcial o total de un determinado discurso impreso y definido.

Las estrategias, evidentemente tocan un micro espacio del escenario educativo, se definen y se trazan desde las aulas y son operativizadas mediante herramientas específicas de control de lectura y formas de relación del lector con el texto impreso. Las estrategias pueden, sin duda, ser evaluadas, cotejadas, analizadas y modificadas dependiendo de las necesidades y especificidades del grupo humano donde son aplicadas. De hecho, existirán ciertas maniobras que no podrán ser usadas bajo contextos culturales específicos; y si es la etnicidad la que define los constructos simbólicos de un grupo humano en constante aprendizaje, dichas estrategias trazadas desde niveles mayores, deben ser modificadas y/o adaptadas a las necesidades y especificidades dadas y condicionadas por la cultura, por los escenarios simbólicos y por el conjunto icónico de la sociedad donde serán desplegadas. Por tanto, las estrategias educativas deberían tener un amplio grado de movilidad y de adaptabilidad a los marcos culturales de las sociedades donde serán aplicadas.

No obstante, las estrategias per se, cobran importancia en la medida que los grandes lineamientos educativos mantienen concordancia con las mismas. No es posible trazar estrategias si estas no son derivaciones directas de las grandes políticas educativas que, volviendo a Foucault, se despliegan como definiciones macros de un elemento subyacente: el poder y sus necesidades concretas de ceñir a la población en específicos estados de producción y regulación social. Hilando mucho más fino, podríamos decir, que dependiendo de las necesidades del sistema, las políticas globalizantes definirán las estrategias educativas a ser aplicadas en las aulas en procesos específicos de lecto escritura.

La lógica foucaultiana expuesta en líneas iniciales, nos obliga caer en estas consideraciones. Pero ¿Cuáles son las políticas generales que han ido definiendo dichas estrategias a lo largo de los años?, ¿Cuáles son los parámetros específicos que determinan el diseño de una u otra estrategia?, ¿Cuáles son las necesidades reales del sistema en relación a los estudiantes y futuros trabajadores?

Como eje de desarrollo, la educación tiene una posición esencial. Cualquier estrategia creada para su impulso deviene en parámetros sociales específicos, tales como: participación social, mayores logros productivos, democráticos, reducción de la pobreza e inequidad, crecimiento en la economía. Por tanto, la educación es una de las esenciales instituciones de una nación; pero además de ello, es un derecho esencial para el pleno desarrollo del ser humano y del sentido de su dignidad.

La educación, al igual que los grandes componentes de la sociedad responde a paradigmas específicos que terminan delineando las políticas, “pues no hay educación que no esté situada en escenarios históricos y no responda – no en forma mecánica o fatalista – a modelos de desarrollo determinado” (Astorga: 2012: 21). Por un lado, estas políticas reproducen los esquemas trazados por el sistema, en su interés de mantener los mismos elementos de Poder, en un intento por darle lineamientos y sostener a la fuerza laboral de acuerdo al modelo de producción imperante; y por otro, tiene ante si los retos de formar seres humanos capaces dentro de marcos específicos de acción. De hecho, en los últimos años el énfasis general pasó de la asistencia escolar a la búsqueda de eficiencia y calidad.

En este punto podríamos hacer un alto para recordar lo expuesto por Foucault en torno a la institucionalización de los recursos coercitivos, tendientes a la formación de fuerza laboral y social que pueda seguir sosteniendo las estructuras y contenidos textuarios de un *stablishment* específico, y en este caso absolutamente local dentro de una realidad global (Foucault, 2002).

Aún cuando a marco teórico se refiere, podríamos decir que, si bien las estrategias derivadas de las políticas educativas tienden a resolver situaciones específicas de descompensación social y, sobre todo, educativa; también responden a condiciones discursivas específicas que pretenden, desde lo macro, puntualizar las tendencias sociales y las especificaciones que el Poder requiere para seguir sustentándose.

La lógica foucaultiana nos ayuda a ver la suerte de imbricaciones operativas que ayudan a que esta premisa se sostenga, se articule y se reconstruya permanentemente; tanto así que las políticas educativas planteadas en América Latina y la suerte de derivaciones y/o adaptaciones que surgen para nuestra realidad, no corresponde a la carga cultural y social que opera como factor determinante en el psiquismo del alumno; sin embargo de ello, siguen siendo diseñadas desde especiales intereses y aplicadas bajo parámetros macro que devienen indudablemente de paradigmas globales, que son forjados en instancias mucho mayores.

Ya no existe debate sobre el rol que cumple la escuela tradicional como reproductora en las nuevas generaciones de las actitudes, valores, comportamientos, expectativas y todos los componentes de la súper estructura de una sociedad, para mantenerlas y garantizar la supremacía de la estructura dominante. Este planteamiento contradice la tesis según la cual la escuela funciona con objetivos de “desarrollo” social y mejora de las condiciones de vida y oportunidades de los individuos, es decir, de cambio social como lo sostiene (Wilcox, 2007).

El concepto de “currículum oculto” (Jackson, 1968) es utilizado para referirse a las relaciones de poder que establecen los docentes con relación a los estudiantes y

cómo se transmiten enseñanzas que son resultado de su cultura y condiciones institucionales, y que no son parte del currículum o las demandas oficiales<sup>3</sup>.

Para Foucault y otros, las políticas públicas y de educación, elaboradas de acuerdo al gobierno de turno y al modelo económico que sostienen, han influenciado en el aula, el currículum, las estrategias de enseñanza, la tradición pedagógica, la evaluación, las ideas de los docentes y los mecanismos de socialización. LeCompte (1978) y otros analizan cómo la escuela prepara a las personas para *volverse* miembros funcionales de la economía capitalista, y cómo ciertas prácticas docentes reproducen la estratificación social y étnica dentro de la escuela.

en lugar de interrogarse sobre las consecuencias de las estructuras institucionales sobre las políticas [...], es preciso invertir la pregunta e interesarse por la manera como las políticas aprobadas e implementadas por el Estado reflejan la distribución del poder y de las funciones en éste; de modo que las políticas públicas se vuelven un medio para describir el comportamiento institucional y como sus variaciones pueden ser atribuidas a las estructuras mismas. Las políticas se convierten en un “análogo” de las instituciones, más que en un conjunto de decisiones más o menos eficientes, efectivas o racionales (Mény y Thoening, 1992 citado en Roth Deubel, 2007:18).

Así también,

“la acción pedagógica que favorece los intereses de las clases dominantes, es un mecanismo de dominación y violencia simbólica, impone un arbitrario cultural que favorece los intereses de dichas clases. El sistema educativo tiene la tarea de inculcar un arbitrario cultural (el currículum), definido por los grupos dominantes de la sociedad y que opera a través de la también arbitraria autoridad pedagógica, que se impone a través de la acción educativa (pedagogía), que funciona mediante la violencia simbólica” (Guerrero Cerón, 1996 citado por Ávila, 2005: 163).

En la actualidad, queda también demostrado que el sistema educativa transmite la cultura de las clases dominantes, lo cual se ve reflejado en los currículos.

En los inicios de siglo, la educación jugó un papel protagónico en la construcción del Estado nación que propugnaba por encontrar identidad. Desde los años cincuenta la educación, en cambio, apuntaló modelos desarrollistas con un importante papel del Estado. Desde los ochenta no fue ajena a las tendencias neoliberales que buscaron funcionalizar el aparato educativo a los requerimientos de recursos humanos para la producción, con claros intentos de mercantilizar todos los espacios. Estos modelos, en menor medida que hoy; se alineaban con coordenadas de nivel mundial (Astorga: 2012: 21).

---

<sup>3</sup>Jackson menciona como elementos de currículum oculto, en este estudio, la aceptación de la multitud, el elogio al docente y la aceptación de las diferencias de poder (2001: 73).

El modelo educativo ecuatoriano se ha construido a partir de un débil marco pedagógico, suficientemente sostenido a nivel científico y analítico, que posibilite el desarrollo del pensamiento humano, dentro de una perspectiva individual con proyección nacional. Esta primigenia limitación educativa deviene en una falta de producción intelectual, poca adaptabilidad a nivel macro como sociedad y en una evidente dependencia científica y tecnológica con el mundo desarrollado.

### **La escuela como medio de reproducción social y cultural en el contexto intercultural bilingüe**

El marco teórico descrito permite interpretar el papel que han tenido las Políticas y reformas educativas que se han aplicado en ciertos contextos, particularmente donde el bilingüismo es el condicionante y la transversalidad obvia de sociedades y pueblos originarios. Es necesario observar los elementos implícitos en dicho fenómeno.

El contexto indígena y el mestizo está marcado por la existencia o no de escritura como forma expuesta del lenguaje oral; esta simple particularidad, define en última instancia la pedagogía a aplicarse y las formas y estrategias que ayudarán a que el niño y la niña se relacionen o no con el carácter escrito del lenguaje.

La presencia o no de la escritura en una sociedad dada determina la forma en que sus interpretaciones se exponen al mundo frente a la sucesión lineal de la lógica escrita, donde cada hecho se articula en secuencia definida con el siguiente; en las sociedades ágrafas, esta secuencia simplemente es de carácter circular y no necesariamente concatenado. “El mundo indígena no concibe a la historia linealmente, y el pasado-futuro están contenidos en el presente: la regresión o la progresión, la repetición o la superación del pasado están en juego en cada coyuntura y dependen de nuestros actos más que de nuestras palabras” (Rivera, 2010:55).

Estas sutiles percepciones definen a la larga la forma en que las nuevas generaciones enfrentadas a la escritura (en sociedades ágrafas) se adaptan a estructuras lingüísticas diversas, determinadas indudablemente por el texto y la escritura (Ordóñez, 2005: 67-73).

La dicotomía de sentidos, producto de la presencia de dos realidades interpretativas diversas, se la conoce como bilingüismo, y es absolutamente determinante a la hora de aplicar programas y experiencias educativas en zonas con

marcada presencia del mismo. El bilingüismo le da un carácter particular a la educación y enfrenta a los programas pedagógicos con un fenómeno dentro del cual subyacen infinidad de elementos, posturas, emplazamientos frente al manejo o no coordinado de la segunda lengua, actitudes políticas y reivindicaciones étnicas. La complejidad del fenómeno escapa a la simple consideración del uso de dos lenguas: la materna y la incorporada. “Trabajar con los mismos insumos y estructuras curriculares para las escuelas hispánicas y bilingües puede crear problemas relacionados con un pensum culturalmente inadecuado” (Ponce, 2010: 179).

Esta complejidad se ve subrayada aún más gracias precisamente a dos puntos esenciales: los emplazamientos políticos apoyados en las reivindicaciones étnicas y la propuesta pedagógica intercultural bilingüe, que más que una propuesta en firme, luce como una intencionalidad pedagógica sustentada en postulados políticos más que en marcos académicos específicos <sup>4</sup>.

“[...] con la reforma del artículo 27 de la Constitución de la República a la educación bilingüe para la población indígena se le atribuye el objetivo de la “relación intercultural”. Finalmente en 1992 el Congreso Nacional con la reforma de la Ley de Educación estableció la “educación intercultural bilingüe”(Sánchez Parga, 2005: 17).

El lenguaje originario, la lengua materna de los grupos indígenas usuarios de la educación intercultural bilingüe, en el caso particular que nos compete, el kichwa, se transforma en nuestros contextos, en una herramienta de lucha socio - política, más que en un punto de partida para incorporar a dicha población dentro de una dinámica macro. Estas sociedades, han configurado un emplazamiento absolutamente cristalizado, que les impiden incorporarse a la dinámica nacional, por un exceso de culturalismo y de etnocentrismo, apoyado absolutamente en la cultura y en el lenguaje como parte de la misma.

Desafortunadamente la propuesta educativa Educación Intercultural Bilingüe (E.I.B.), desarrollada para el pueblo indígena y asumida por el mismo, ha puntualizado, con cierta vehemencia la necesidad de fortalecer la identidad cultural del pueblo indígena a través del lenguaje, canalizando la propuesta pedagógica como una estrategia

---

<sup>4</sup> Decreto Ejecutivo 203 del 9 de noviembre de 1988, publicado en el Registro Oficial No.66 se crea la Dirección Intercultural Bilingüe, para manejar con autonomía la técnica, administrativa y financiera para administrar la Educación Intercultural Bilingüe a nivel nacional.

para la formación de cuadros políticos, más que la capacitación de profesionales que puedan competir en equidad y simetría con un profesional mestizo, dentro de la sociedad nacional (Sánchez Parga, 2005).

Este emplazamiento casi tácito frente a dicha sociedad, ha provocado en ciertos estamentos sociales conflictos inter étnicos, valoraciones negativas en torno al *corpus* simbólico de la cultura dominante e incapacidad para articular de forma alertaría los propios códigos dentro de escenarios diversos y aparentemente ajenos. Es decir, finalmente se forma pseudos profesionales que no pueden adaptarse a la sociedad nacional por una serie de prejuicios políticos e ideológicos, que les impiden generar propuestas de carácter global y menos particular (Sánchez Parga, 2005).

El bilingüismo, más que una potencialidad de manejo coordinado de dos lenguas dentro de un escenario etno diverso, se ha convertido en una herramienta política que se sobre pone al carácter pedagógico de fondo que debería tener una propuesta educativa básica. La ideologización de la educación ha sido una constante que determina el posicionamiento de Programa educativo intercultural bilingüe.

### **La oralidad y la escritura implicaciones en el capital cultural y social**

¿Existe algún paralelismo entre oralidad y escritura? Aparentemente ambos conceptos, estados y formas de construir saberes corren ajenos sin imbricaciones posibles. En nuestros contextos socio culturales, de raíces eminentemente indígenas, la oralidad se constituye en el vehículo de expresión y de transmisión de contenidos simbólicos, signos lingüísticos y prácticas específicas; el “hacerse” en las sociedades orales, se deriva de un proceso mucho menos ceñido, de mayor movilidad y en secuencia circular.

La oralidad permite un entramado mítico en permanente transformación. Esta instancia de expresión, se deriva de una configuración mental que define las representaciones psico sociales, los imaginarios de los pueblos, el conjunto de interpretaciones y los grandes paradigmas que delinean el espacio de representación y las formas cotidianas de expresión de individuos. Por tanto la oralidad no solamente es una práctica de reproducción y transmisión de saberes, es sobre todo una configuración mental que define todo lo demás.

En contra posición, la construcción de textos de su *corpus* mítico, es un continuo re componerse, re crearse, siempre en un estado de flujo, de añadidos constantes.

La grafía como forma tangible de reproducción de contenidos culturales, de saberes y de historicidad. El texto *per se*, permite la articulación lineal de elementos, ideas, conceptos, alegorías, formas y axiomas socio culturales, es estricto, ceñido y concatenado. Las configuraciones mentales derivadas de esta forma de construir historicidad y pensamiento expuesto, se corresponden a los parámetros descritos: sin mucha movilidad, pero si con extremo racionalismo, las interpretaciones y representaciones se van haciendo en una suerte de sucesiones que son difíciles de imbricar, esgrimir y/o alegorizar, los hechos van transcurriendo unos tras otros y la linealidad cerrada es la característica de esta manera de expresar la sabiduría de los pueblos.

Las sociedades con escritura no necesitan puntualizar permanentemente sus contenidos simbólicos y culturales ya que los textos reemplazan la memoria oral y la precisan en la lógica cerrada de los mismos. Los individuos adscritos a este tipo de configuraciones de la escritura, responden efectivamente a esta forma de construir realidades; su lógica es lineal, racionalista y concatenada. Su cosmovisión es recta, el tiempo transcurre en tres instancias completamente definidas (pasado, presente y futuro) y no hay imbricaciones en él, ni la posibilidad de encontrarse al pasado como imagen del futuro (Medina Moreno, 2005 en Universidad Andina, 2005).

Siendo así, tanto la mentalidad configurada dentro de una sociedad ágrafa como una con escritura, corren en paralelo sin encontrar puntos de posible convergencia. La oralidad forma parte de una determinada estructuración mental y corresponde a cierta lógica interpretativa del mundo; por tanto, poco afín a estructuraciones dadas dentro de un marco de saberes en escritura.

Hay evidentemente dos cosmovisiones distintas que no pueden coincidir, que se contradicen y se polarizan; de ser así ¿Qué tipo de estrategias pueden ser diseñadas para que estas sociedades ágrafas de origen logren adaptar su particular forma de interpretación del mundo, dentro de esquemas y parámetros opuestos? “una pedagogía igualitaria en un mundo de desigualdades, no puede sino tener efectos desiguales” (Fijalkow, 1999 en Medina Moreno, 2005:8 en Universidad Andina, 2005).

Según la autora María del Carmen Ordóñez (2005) en su ponencia: “La tradición oral en la alfabetización inicial: un encuentro intercultural e intergeneracional”: La oralidad en los procesos de comprensión y producción de textos, afirma que es precisamente ésta la que puede servir de vehículo para lograr una mayor receptividad a la alfabetización inicial del infante. Ya que gracias a su enorme bagaje hace que los niños y las niñas se referencien con sus historias de tradición oral (rimas, canciones infantiles, coplas, amores finos, cuentos, etc.) puestas en escritura (Ordóñez, 2005).

Esta autora maneja la hipótesis de que las culturas ágrafas, particularmente las de la Región Andina, sienten a la escritura como el elemento principal de dominación cultural; rasgo que según ella persiste desde la conquista y colonización de América. De ser así, es posible que exista un subyacente rechazo al aprendizaje de la lengua dominante y a su particular forma de expresión: el texto. Podríamos suponer quizás que, aunque algo exacerbada la premisa, no deja de ser algo a ser considerado como un elemento incorporado, valorado y condicionante para el emplazamiento que un individuo tenga frente al hecho específico de la lecto escritura. La lengua y sus formas es rechazada de forma inconsciente, en una suerte de resistencia subyacente (Ordoñez, 2005).

Las estrategias locales para conseguir viabilizar a través de la oralidad el conocimiento y el amor por la lectura, son casi básicas y corren de la mano de los rasgos específicos de cada sociedad donde se aplicarán las mismas. Las culturas originarias, se hacen desde el sentido colectivo y el quehacer conjunto, mediante una disposición implícita de estratigrafía social, cuyos referentes absolutos son los padres, abuelos y sabios. Por tanto, aprovechando esta estructuración cultural, se puede inducir a los niños y las niñas a que incorporen el código de la lectura y escritura, como un elemento nuevo a su cultura, pero absolutamente útil para poner en dinámica sus mismos contenidos simbólicos y culturales, dando con esto a la palabra escrita una valoración mucho más amplia, reconociéndola como un elemento de comunicación y expresión de sus constructos en el mundo (Ordoñez, 2005).

Dada la estructuración social, son los padres y abuelos los encargados de acompañar los procesos de aprendizaje, mediante la transmisión oral de sus contenidos culturales. Las rimas, cuentos infantiles, canciones, mitos, leyendas, juegos, se hacen y

se han hecho a lo largo de la historia de un pueblo a través de la palabra hablada, a través de su oralidad, de su historicidad contada en fonemas.

El código de aprender en grupo, tan característico de las sociedades ágrafas, es el adecuado para ser tomado, adaptado y recreado en el nuevo aprendizaje del lenguaje escrito; de hecho, los trabalenguas, refranes y arrullos, al poseer una característica de rima poco elaborada, suelen ser los más idóneos para entender de manera simple los sonidos del lenguaje (Ordoñez, 2005 citado en Universidad Andina, 2005: 71).

Entonces, cuando todo el bagaje cultural se encuentra expuesto también en texto, la afinidad que el infante puede tener con el mismo es mayor, con mejor fluidez y soltura; puesto que los niños y las niñas se verán representados en la producción concreta del lenguaje, en una suerte de espejo de retro alimentación que recrea a través de la palabra escrita todo el corpus simbólico y cultural de un determinado pueblo; pueblo que utiliza su oralidad para adaptarla a las nuevas formas de comunicación propuestas.

Ahora bien, en contrapartida, son las mismas construcciones culturales que inicialmente favorecieron los procesos de lecto escritura, también, una suerte de detonantes frente a la escolaridad en general y a la dinámica del aprendizaje. El bilingüismo se delinea como una transversalidad en dichos procesos, que por un lado inyectan estados cognitivos nuevos, pero por otro, contrastan explícitamente la falta de empatía en las formas de escolaridad frente a las formas de culturalidad.

No obstante, a lo largo de la intervención educativa en espacios de cosmovisión indígena, se ha logrado un mayor manejo de la lengua externa (castellano) junto con la textualización de su lengua materna; de hecho, según estudios puntuales se infiere que el bilingüismo en los abuelos es apenas de un 26%, en los adultos de un 66% y en las nuevas generaciones de un 72%, estos índices ascendentes se deben específicamente a la escolarización de la población, (Sánchez Parga, 2005: 9), proceso que se ha permeabilizado a los contenidos culturales indígenas sin escapar a los esquemas y las formas institucionalizadas de educación.

Lo que nos lleva a preguntar si es completamente congruente la educación formal construida en base a especificidades culturales blanco-mestizas y de paradigmas globales con aquellas formas cosmológicas enfatizadas en sociedades diversas.

Según el autor antes mencionado, el sistema educativo formal, sostenido a través del bilingüismo, si bien ha logrado mayores niveles de coordinación de estudiante en ambas lenguas, no responde a los cambios culturales que estos sectores muestran en empatía con la sociedad nacional. En otras palabras, los cambios socio-culturales que se operan tanto en la sociedad indígena como en la mestiza, son mucho más acelerados que las reformas educativas o las estrategias delineadas para dar respuestas congruentes con los mismos. No obstante a su innegable influencia.

Desde esta perspectiva, la E.I.B., también se asume como posible gestora de esa articulación entre los procesos acelerados de cambio y la educación formalizada. No obstante a ello, también existe una condición de origen que enfrenta dichos procesos globales en los que la sociedad nacional se encuentra inserta con las especificidades culturales de los grupos en cuestión; la poca movilidad de las sociedades indígenas condicionan su forma de articularse consiente e inconscientemente a la dinámica de cambio. Por tanto, la educación intercultural bilingüe juega un papel decisivo, ya que puede proporcionar las estrategias de adaptabilidad y de permeabilidad necesaria para lograr una articulación adecuada sin que los grupos en contraste desordenen excesivamente sus propias premisas culturales (Sánchez Parga, 2005).

Haciendo uso de la lógica foucaultiana con respecto a las configuraciones psico sociales en torno a la educación y su operatividad subyacente para sostener el Poder como máximo, podríamos decir que existe una total falta de empatía entre las grandes políticas que se delinear a partir de un paradigma implícito y las particularidades y necesidades reales y concretas de la población que hace uso de las grandes concreciones educativas.

¿El por qué?, precisamente porque los sentires de la gente y las necesidades reales en cuanto a colectividades son poco aceptables dentro de la construcción de un marco de referencia política que responde a determinados intereses y que por consiguiente deviene en una falta de correspondencia entre las individualidades y particularidades de los grupos humanos y la Educación Intercultural Bilingüe no escapa a dichas consideraciones, aún cuando su emplazamiento frente a los procesos de escolarización sean mucho más permeables que aquellos de la institución formal mestiza.

En términos esenciales, la educación intercultural bilingüe se configura como un vehículo idóneo para escolarizar a través de las lenguas originarias y favorecer la interculturalidad con el mundo blanco – mestizo. Entendiéndose con ello: la posibilidad de potenciar las relaciones desde un emplazamiento que priorice el diálogo psico social en su mayor carácter subyacente. No obstante, su génesis dista mucho de la practicidad expuesta; lo aplicado en términos educativos, se sintetiza a tal grado, que la educación intercultural bilingüe se circunscribe a la enseñanza y fortalecimiento del kichwa como lengua escrita y a mantener la cultura originaria. Es decir el salvamento *per se* de los códigos indígenas sin la suficiente permeabilidad del caso; lo que impide una articulación adecuada de los estudiantes a procesos acelerados y de muchísima movilidad cultural. Produciéndose una suerte de cristalización de contenidos y una relativa inadaptabilidad de los pueblos indígenas a la dinámica de la sociedad nacional.

Pero esa suerte de ostracismo cultural que viven los pueblos originarios por el uso político del lenguaje, ha provocado que en términos educativos, la asociación directa de la lengua con la cultura, atribuyendo al kichwa (en el caso del kichwa) la capacidad de reforzar la identidad cultural de los pueblos que la utilizan. Politizando la lengua y subrayando las diferencias y paralelismos entre el castellano, asociado a la cultura nacional, y el kichwa como bandera de lucha de la población indígena. Este paralelismo salta a la vista, cuando el primero es entendido como la lengua vehículo de comunicación e instrumento para potenciar las relaciones interculturales de la población indígena (kichwa-hablante) con la población mestiza (castellano-hablante).

Estas imbricaciones de sentido, que se producen por ambas premisas, hacen que se empiece a dar una carga valorativa a ambas lenguas. Por un lado, la originaria reivindica posturas políticas y culturales específicas, y por otro, el castellano, lengua de la cultura dominante, se instrumentaliza, vaciándola así de valoraciones *per se*. Esta polarización, producto de la politización del lenguaje, genera una suerte de rupturas, enfrentamientos y contradicciones para los usuarios de ambas lenguas; impidiendo procesos de adaptabilidad y de permeabilidad frente a sociedades mucho más grandes.

Desde esa perspectiva, plantearse una educación intercultural bilingüe, es tomar la esencia de dicha bifurcación lingüística y proponer desde lo pedagógico un marco sustentable que posibilite la inserción del alumno dentro del campo laboral y profesional futuro, de forma independiente y autónoma de la consideraciones y opciones

individuales y sociales que se tenga o tengan en torno a la cultura y las específicas reivindicaciones de cada grupo frente a lo macro. El lenguaje, como vemos tiene su propia dinámica, sus propios procesos y sus propios mecanismos de adaptación, y si bien forma parte de la cultura, no la define ni se define a través de ella; por tanto, es un error, partir de semejante consideración, hacer de ella, la cultura, una raíz epistemológica y transferirla a un marco pedagógico absolutamente ideologizado.

Las imbricaciones construidas a partir de la cultura y el lenguaje, son tan fuertes, que incluso se habla de cultura kichwa, en una suerte de simbiosis irrefutable, determinante y casi sacralizada. Eliminando en su concepción a todos los demás pueblos originarios no kichwa hablantes, y uniformizando contenidos y simbolismos en el kichwa de la sierra, casi neutralizando con ello a los pueblos kichwas de la Amazonía. Este manejo reivindicativo de la lengua, genera una problemática específica, que en términos educativos confronta al estudiante a serios cuestionamientos personales y grupales en su opción por asumir o no la lengua como determinante cultural, o mayor aún asumirla como estandarte de lucha o de no asumirla frente a un opcional proceso de mestizaje.

La educación indígena, planteada desde y para lo indígena, no solamente limita las posibilidades de inserción de dicha población dentro de la sociedad nacional, desde los mismos niveles que un estudiante blanco mestizo, sino que impide procesos amplios de interculturalidad que no se limiten a la revitalización de la lengua originaria, y que además de servir de vehículo de comunicación, pueda generar procesos liberadores de permanente diálogo y reconocimiento en el otro, en aquello que les es ajeno. Rompiéndose con ello, el emplazamiento segregacionista que impide abordar las dinámicas sociales macro sin perder la codificación y corpus simbólico de las mismidades culturales originarias.

En suma, tanto las políticas educativas generales planteadas por el Estado ecuatoriano a través de su organismo de ejecución, como las estrategias y tácticas que las operativizan, en realidades donde la población indígena es predominante, el bilingüismo es la transversalidad que termina condicionando los escenarios educativos, sociales y culturales.

Lo dicho se analizó tomando como referencia una Escuela del sistema Intercultural Bilingüe de Cotopaxi donde se aplicó el Programa de Capacitación Docente: Escuelas Lectoras. Es preciso retomar lo que se dijo en líneas anteriores en torno al bilingüismo como una transversalidad necesaria para entender sus condicionantes, limitantes y potencialidades.

### **El emplazamiento político de la educación bilingüe**

Analizando los escenarios sobre todo en la educación inter cultural bilingüe, que es parte de la experiencia que nos compete, la posición política, los marcos pedagógicos y metodológicos son poco alentadores.

La propuesta educativa Intercultural Bilingüe, por un lado, reproduce la tendencia educativa nacional, y por otro devela las carencias pedagógicas que la educación intercultural bilingüe tiene.

El modelo educativo, se ha construido a partir de unas frágiles políticas de educación I.B., de un débil marco pedagógico, que no ha sido suficientemente sostenido a nivel científico y analítico sin posibilitar el desarrollo del pensamiento humano, dentro de una perspectiva individual con proyección nacional. Esta primigenia limitación educativa, deviene de una falta de debate, acuerdos, débil producción intelectual, poca adaptabilidad a nivel macro como sociedad y en una evidente dependencia científica y tecnológica del mundo desarrollado.

La debilidad de la propuesta pedagógica y académica de la E.I.B., producto de la falta de políticas, de la poca profundización teórica y metodológica del sistema educativo nacional, ha provocado que se configure una suerte de mecanismo compensatorio que subordina lo formativo a las posturas políticas cargadas de elementos ideológicos de lucha y reivindicaciones de carácter étnico - social. De hecho, el programa está planteado como una propuesta pedagógica que, a través del aprendizaje del castellano como vehículo de expresión y vinculación con la sociedad nacional, logre una apertura intercultural de carácter permanente; sin embargo la desmedida ideologización de la educación en los contextos indígenas, ha provocado que el lenguaje se convierta en una herramienta política, que arranca de una perspectiva de revitalización cultural y fortalecimiento de contenidos originarios.

Desde este emplazamiento, eminentemente político, arranca una premisa ideológica basada en la cultura y el lenguaje como herramienta de lucha y resistencia frente a la sociedad nacional, cristalizando los contenidos sociales en una suerte de ostracismo, que aísla, reduce y polariza a un grupo humano de los objetivos nacionales, de su dinámica y de su desarrollo.

La introspección cultural desmedida provoca que el vehículo de comunicación, el lenguaje, se convierta más que en una herramienta de aprendizaje, en una instrumentación política que aísla a los individuos del desarrollo del pensamiento, de la producción científica y que impida llenar las necesidades cognoscitivas del estudiante. La etno cristalización estimula más que una revitalización consciente y sistemática de contenidos, el recogimiento progresivo del grupo cultural frente a universos mayores.

En definitiva, una postura política e ideológica clara, atractiva y contundente, sustentada en una teoría propia y en un pensamiento flexible y universalizado, sin perder de vista su cultura y particularidades, generaría una propuesta pedagógica lo suficientemente fundamentada, sostenida por un delineamiento científico, metodológico y sistémico que produciría una subrayada especialización académica.

Más aún, cuando se pretende definir el carácter de la intencionalidad pedagógica intercultural bilingüe, se parte de: “El objetivo de ofrecer, preferentemente a la población indígena [...] un servicio educativo de excelencia a nivel superior” (Sánchez Parga, 2005: 28).

No obstante a su planteamiento inicial, las posteriores puntualizaciones, subrayan la importancia de: “[...] un fortalecimiento de la identidad cultural, construcción de interculturalidad y consolidar un orden social” (Sánchez Parga, 2005: 28).

Si asumimos un programa educativo partiendo de estas premisas, ¿Podríamos apenas afirmar que ésta es definitivamente una propuesta educativa o efectivamente, como lo es, la entendemos como una formación de cuadros políticos más que de individuos académicamente formados? En definitiva, la educación intercultural bilingüe, adolece de una estructuración académica, pedagógica y epistemológica real y, para compensar dichas carencias, llenan los vacíos con estrategias, propuestas y objetivos políticos e ideológicos que justifiquen una existencia que se desarrolla casi paralela al sistema educativo nacional.

Los determinismos provocados por el lenguaje, derivan en propuestas pedagógicas atravesadas por el bilingüismo en la zona y por un emplazamiento eminentemente político que no solamente influencia los programas educativos hacia el medio, sino que además se constituyen en una suerte de planes estratégicos hacia la construcción de un contra poder configurado desde los pueblos y nacionalidades indígenas, haciendo del lenguaje, como eje educativo, un estandarte de lucha política, de reivindicación cultural y de interrelación con la cultural nacional.

Desgraciadamente muchos postulados básicos de dichos programas centrados, como se ha mencionado ya, en la reivindicación cultural y el fortalecimiento de la ancestralidad, no cuentan con la necesaria movilidad como para adaptarse a los grandes cambios operados en la sociedad nacional y global, gracias al advenimiento de nuevas tecnologías, cambios económicos, políticos y sociales.

Muchos de los códigos ancestrales potencializados como ejes valorativos de los programas pedagógicos interculturales, no tienen asidero posible a la luz de los cambios vertiginosos mencionados, ya que su inmovilidad de planteamiento y de revisión les impide permeabilizarse, pero sobre todo dinamizarse para empatar con las nuevas necesidades sociales.

Otro de los aspectos imprescindibles de ser expuestos como condicionantes de los programas académicos diseñados por y para la población indígena, evidentemente están relacionados con el lenguaje y su operatividad en el medio. En el marco del bilingüismo: kichwa – castellano, ambos se potencializan como contenidos ideológicos; el primero como elemento político de reivindicación cultural, y el segundo como mero vehículo de inter acción con la sociedad nacional. Desde esta perspectiva, el interés pedagógico que surge de la posibilidad de que el estudiante coordine de forma oral y escrita tanto la lengua materna como la incorporada, se ve totalmente trastocado por las posiciones políticas de una sociedad frente a otra.

Además de analizar todas las consideraciones políticas e ideológicas derivadas de las luchas de poderes entre dos culturas, se vislumbran las mismas posturas que subrayan la formación de cuadros políticos más que de docentes con metodología clara, científica y analítica. El carácter epistemológico de la pedagogía se ve trastocado por consideraciones culturales en torno a la ancestralidad, la potencialización y

fortalecimiento de saberes originarios, el respeto por la cosmovisión de los pueblos y la promoción socio – cultural de dichos elementos; para lo cual se busca, se forma y se capacita cierto tipo de docente, cuyo perfil tiene que ver con la capacidad de inter actuar en el medio, el respeto por los rasgos culturales que además de serle afines, dentro de un marco de solidaridad, cariño y correcto emplazamiento frente a la infancia indígena. Generalmente el maestro es puesto por la comunidad sin medir su grado de preparación o sus habilidades pedagógicas, pero siempre considerando los rasgos descritos anteriormente.

Todas estas consideraciones de fondo, de forma y de intencionalidad educativa – pedagógica, devienen en una suerte de premisas que al momento de ser evaluadas, investigadas, arrojan ciertos resultados que invalidan o no las políticas generales y los logros particulares de los distintos programas implementados en estos escenarios.

De existir una propuesta pedagógica clara, estructurada, pero sobre todo sustentada en un marco científico específico, la prioridad del sistema educativo desarrollado en y para escenarios indígenas sería la formación académica de los estudiantes y la posterior especialización y profesionalización del sector indígena; proceso orientado a cubrir expectativas personales, necesidades grupales y la generación de niveles de adaptabilidad y permeabilidad hacia la cultura nacional. No obstante, la intencionalidad de fondo requiere la configuración de posturas políticas específicas que aseguren la politización e ideologización de la población frente a la sociedad macro.

En suma, la intencionalidad pedagógica dentro del escenario indígena, se subordina al emplazamiento político de aquellos que delinear los programas y trazan las estrategias a seguir. Desde una postura que concluye con la formación socio política de la población indígena, es complejo visualizar en qué resquicio se encuentra la formación, capacitación y profesionalización de la misma población.

## **Conclusiones**

Según Foucault, el sistema educativo genera ciertas estructuras de poder que se filtran en todos los estamentos sociales y muchas se institucionalizan, tal es el caso de la educación y su sistema de operatividad en el medio. La necesidad intrínseca de dicho cuerpo deviene en un acto básico de vigilar y disciplinar al ser humano dentro de un

sistema homogéneo y hasta cierto punto conspirativo, para perpetuar formas específicas de desarrollo y de posicionamiento. La reproducción de códigos, formas y esquemas sociales específicos se logra a través del sistema educativo como orgánico mecanismo de sustentación simbólica.

Siendo este un mecanismo casi perverso de perpetuación de contenidos y de grandes paradigmas asociados con el Poder y sus usos, nos preguntamos si ¿es posible hablar de políticas de educación liberadoras y que respondan a las necesidades individuales y sociales de la población?, ¿es posible responder a las mismas articulando al usuario educativo a la dinámica general sin que pierda su individualidad?, pero sobre todo, saber si ¿es posible ser coherentes con los contextos donde las grandes políticas son aplicadas?. Es decir, ¿podemos hablar de procesos no uniformizantes, orientados a conseguir piezas de un mismo engranaje pensado y sostenido desde estructuras específicas de Poder?

En esta medida, nos queda suponer que existe una brecha aún profunda entre los planteamientos pedagógicos, las estrategias a aplicar, la elaboración del currículo, y los contenidos e imaginarios que la población tiene de sí mismo y de lo que les es ajeno.

Los cambios socio políticos y culturales<sup>5</sup> suelen darse con una rapidez asombrosa, que muchas de las grandes políticas no lucen pertinentes frente a la movilidad de los grupos humanos y de los colectivos sociales.

Es importante, a pesar de definir en macro las políticas educativas, pensar que su implementación puede correr con variaciones, dependiendo de los contextos simbólicos - culturales dentro de los cuales se apliquen. A pesar de que según Foucault los grandes lineamientos se forjan para sustentar ciertas estructuras específicas de Poder, es necesario, a la luz de los acontecimientos y su dinamismo social, hacer un alto y definir las estrategias dependiendo de las realidades específicas sobre las cuales se aplicará la propuesta pedagógica general.

Las estrategias educativas tocan un micro espacio del escenario educativo, las aulas; el currículo, la evaluación son el resultado de la escuela vista “como principal

---

<sup>5</sup>Solo para citar un ejemplo de algunas de las transformaciones ¿No ha llegado el momento de admitir, sin sentimentalismos, la desaparición de la ciudad tradicional y de preguntarse sobre lo que la ha sustituido, esto es, sobre la naturaleza de la urbanización y sobre la no-ciudad que parece haberse convertido en el destino de las sociedades occidentales avanzadas? (Choay, 2004 citado en De Mattos, 2010: 229).

instancia legítima de legitimación de lo arbitrario cultural que contribuye a la reproducción de la estructura de la distribución de capital cultural entre las clases” (Bechelloni, en: Bourdieu y Passeron, 1977: 4).

Las estrategias pueden, sin duda, ser evaluadas, cotejadas, analizadas y modificadas dependiendo de las necesidades y especificidades del grupo humano donde son aplicadas.

Cuando la etnicidad define los escenarios simbólicos de un grupo humano, las estrategias deben ser adaptadas a las necesidades y especificidades dadas de niños y niñas y condicionadas por la cultura, por los escenarios simbólicos y por el conjunto icónico de la sociedad donde serán desplegadas; sin que por ello sean definidas, subordinadas y trastocadas.

Es importante pensar en la propuesta pedagógica y sus estrategias de concreción, con un amplio grado de movilidad y de adaptabilidad a los marcos culturales de las sociedades donde serán aplicadas.

Las estrategias psicolingüísticas tienen un peso tan importante en la apropiación de la cultura por las nuevas generaciones, y la escuela es la institución social por excelencia para dicha tarea, se hace inaplazable que la escuela trabaje en forma sistemática y continuada en las operaciones psicolingüísticas.

Se requiere intervenir pedagógicamente con verdadera obsesión para formar a los niños y niñas de acuerdo a las demandas sociales y culturales contemporáneas y a los retos del desarrollo cognitivo, valorativo y expresivo que requieren ellos.

Los cambios socio – culturales en medio de las comunidades indígenas y mestizas, se operan al margen de los procesos educativos; fenómenos dados por la velocidad y la amplia movilidad de las sociedades dentro de los escenarios mundiales.

A menudo los programas derivados de las políticas educativas son tan limitados a las consideraciones coyunturales, conceptuales y particulares de los espacios a ser aplicados que su grado de influencia real sobre la población inserta dentro de procesos acelerados y globalizantes es casi mínima o simplemente carente de las respuestas necesarias para que la población usuaria (educandos) se inserten de manera adecuada, analítica, crítica y propositiva frente a dicha aceleración paradigmática y simbólica constantemente cambiante.

Si hablamos de una amplia movilidad cultural de la sociedad ecuatoriana, sometida a influencias importantes como la migración externa, el acceso al Internet y con ello a nuevas formas de relacionarse, como las redes sociales, debemos pensar en la posibilidad de que la educación y la escolarización no pueden dar respuesta, al grado de movilidad requerida para lograr procesos adecuados de adaptación e inserción de los estudiantes en las aceleradas dinámicas globales. Por tanto, es prioritario re plantearse las premisas, las posturas y las estrategias a ser aplicadas en realidades diversas, teniendo en cuenta que son precisamente estas la más cristalizadas gracias a particulares configuraciones ideológicas de los pueblos indígenas.

Es importante pensar en políticas claras que permitan permeabilizar los contenidos culturales a las estrategias y marcos de referencia pensados en macro. Y siendo así, usar dichos códigos, referentes y simbolismos para viabilizar la educación, desde una óptica permanente de adaptación y flexibilización cultural.

El E.I.B. es un programa en el cual las premisas educativas son pensadas desde y para el indígena; y no a este frente a la sociedad nacional como gestor de desarrollo; provocando su acelerada exacerbación, un proceso de cristalización cultural que aísla al pueblo indígena, o más bien lo paraleliza frente a la sociedad nacional, sin conjunciones aparentes, produciéndose una suerte de auto segregacionismo étnico y educativo, que impiden la integración progresiva a la sociedad nacional y mundial.

La presencia del bilingüismo provee de elementos mucho más complejos para el ya complicado sistema educativo ecuatoriano. Los modelos macro que se construyen desde ópticas globalizantes, a menudo no dan respuesta a las diversidades presentes en sociedades diversas. Por tanto, se debe transformar la condición de origen del modelo educativo, partiendo desde la necesidad de re plantearse el marcado emplazamiento ideologizante de la educación pensada para el indígena.

Haciendo uso de la lógica foucaultiana, podemos inferir que la marcada ideologización de la educación pensada para el indígena, se produce gracias a la necesidad de mantener ciertos mecanismos nuevos de Poder étnico frente a la sociedad nacional. De alguna manera, las estructuras educativas interculturales sirven de vehículo político para el sostenimiento de un marco ideológico absolutamente reivindicativo; en una suerte de contra poder frente al Poder globalizante de la sociedad dominante. Sin

embargo de ello, lejos de hacer hipótesis sobre el surgimiento de nuevos poderes que corran paralelo al nacional, lo más acertado, en lo concreto es presuponer que existe una carencia pedagógica con poco sustento científico y metodológico, y que para compensar dicha insuficiencia, se construyen postulados altamente políticos e ideológicos.

Reforzando lo anterior, dentro de la educación intercultural bilingüe, se entiende al lenguaje como un determinante cultural, para operativizarlo a los requerimientos reivindicativos étnicos.

## **CAPÍTULO IV**

### **¿EL PROGRAMA DE CAPACITACIÓN PARA DOCENTES: ESCUELAS LECTORAS ES UNA POLÍTICA PÚBLICA? UN ACERCAMIENTO A UNA EXPERIENCIA PUNTUAL**

#### **Contexto del Programa de Capacitación para Docentes: Escuelas Lectoras**

El antecedente inmediato del Programa de capacitación para Educación Básica: Escuelas Lectoras se inscribe en la segunda mitad de la década de los 90: en esta época la preocupación tanto del Ministerio de Educación como de la Cooperación Internacional se centraba en mejorar las características y los procesos pedagógicos referente a la lectura, y en la calidad de la educación, al contrario que en la década de los 80 el énfasis en el Ecuador se concentraba en tener indicadores muy importantes en materia de acceso; es decir, ya la tarea de cobertura educativa si bien no era total, había alcanzado resultados significativos.

Con evidencias de que los aprendizajes de los alumnos no han mejorado significativamente, se propusieron diferentes estrategias y esfuerzos, para dar solución a estos problemas, probablemente la entrada que más acogida tuvo en los 90, fue la necesidad de entender que la calidad se resuelve en el aula, esta era considerada como un elemento resolutivo, por lo tanto era necesario identificar a través de qué herramientas o instrumentos se podía lograrlo, cómo entrar al aula era la preocupación, y en este contexto se sitúa a la lectura como el pretexto, tema más importante que permitía entrar al aula para mejorar la calidad.

En algunos países de la región, como en el Ecuador se reflejaba el mal estado de las competencias lectoras y de escritura en los niños y niñas de los primeros grados de las escuelas.

Durante los años 90 se desarrollaron una serie de esfuerzos a nivel nacional como desde la cooperación internacional orientados a animar y mejorar la lectura, proyectos con crédito y recursos multilaterales, se imprimieron antologías, muchas guías de animación a la lectura. Se generó la idea de colocar la animación a la lectura como un tema clave del aula, se impulsan procesos fundamentales de capacitación masiva, por ejemplo el programa “primero la lectura” que copó entre el 94 y 98

probablemente, a partir del cual se desplegaron otra serie de programas. Se puede decir, entonces, que el lema de los 90 fue animar a la lectura.

En la década de 2000 se localizó el programa “Escuelas Lectoras de la Universidad Andina”. El motivo o propuesta fundamental era superar la perspectiva de animación a la lectura, que se trabajó durante los años 90, y dar un paso más importante hacia la comprensión de la lectura, a través del desarrollo e introducción de metodologías de enseñanza - aprendizaje de la lectura en el aula. El gran esfuerzo que se logra es el paso de un contexto de animación a la lectura o de una práctica de animación hacia otra que es una práctica de enseñanza de la lectura, esa es la gran contribución que hace Escuela Lectoras.

Este esfuerzo pasa por desarrollar una propuesta de capacitación de docentes sobre las nuevas competencias y destrezas que tendrían que asumir, para enseñar los innovadores procesos de lectura y escritura en el aula.

La problemática de la calidad de la educación ha sido objeto de un interés creciente en las últimas décadas, y se han diseñado una serie de políticas de reforma educativa justamente para resolver los problemas de la calidad, pero no logran incidir en el ámbito educativo.

Entre algunas de las causas de la mala calidad de la educación se encuentran la débil formación del docente, maestros educados en base a un paradigma tradicional, la poca vinculación con las nuevas teorías del aprendizaje y nuevas metodologías para la enseñanza aprendizaje de la lectura y de la escritura; la misma deficiencia de políticas – reformas educativas sustanciales ya que los maestros carecen de herramientas didácticas para subsanar las dificultades de aprendizaje que se presentan al trabajar con los nuevos enfoques, los profesores no están preparados para trabajar con alumnos cuyas oportunidades de acceso a los códigos de la cultura escrita, antes de ingresar a la escuela; por otro lado algunos docentes no tienen muy interiorizada el hábito de la lectura; así las guías para el docente de algún material innovador no las leen.

Ferrer (2007) señala que el fracaso de algunas reformas en materia de enseñanza de la lectura y escritura radica en un marco teórico único el del socio-constructivismo, del que no participaron los docentes; diseños curriculares generales; atención deficiente

a la diversidad y a las necesidades de aprendizaje; escasos procesos de sensibilización a las familias; y, programas de implementación insuficientes.

En este contexto surge el programa de las Escuelas Lectoras, cuyo objetivo fundamental era contribuir al mejoramiento de la calidad de la educación básica, a través de la capacitación a docentes; este proceso parte primero de revisar las metodologías tradicionales, que comúnmente se habían utilizado en materia de enseñanza de la lectura; y, segundo: por plantear un método que se basa fundamentalmente en el acercamiento del chico a la práctica de la comunicación, es esta práctica el basamento del método del programa Escuelas Lectoras. Esta práctica de la comunicación se sostiene en el espacio físico del aula, como en el entorno escolar y familiar que promuevan y estimulen la práctica de la comunicación y a partir de eso se desarrollan las metodologías.

Resumiendo, los años 90 se caracterizaron fundamentalmente por el desarrollo de prácticas dentro del aula, más de carácter motivacional respecto a la lectura, vinculadas a la creatividad de la didáctica dentro del aula para motivar a la lectura; en cambio el arranque de los 2000 con Escuelas Lectoras es ya la introducción de una metodología, por tanto de una concepción pedagógica en materia de enseñanza de la lectura, que se introduce primero en un red de X escuelas, que luego se fue ampliando. Este es el contexto en el que aparece el programa de capacitación a maestros de la Universidad Andina Simón Bolívar.

### **Origen, propósito y características del Programa**

Este proyecto surgió en el 2002 “con la implementación del Proyecto CECM (Centro de Excelencia para la Capacitación de Maestros) para América Latina, Centro América y el Caribe y respondió a una iniciativa del gobierno norteamericano. Financiado por la USAID hasta el 2009, el proyecto tuvo como propósito incidir en el mejoramiento de las capacidades pedagógicas para la enseñanza de la lectura y escritura de los docentes de escuelas fiscales de estas regiones del continente” (UASB, 2007: 7).

El Centro Andino de Excelencia para la capacitación de maestros emprendió la tarea de “diseñar y ejecutar un programa de capacitación masiva para la enseñanza de la lectura y la escritura a docentes del área en tres países de la región” (Ferrer, 2007: 11).

Las Universidades participantes de este proyecto fueron la Universidad Nur de Bolivia, Andina Simón Bolívar de Ecuador y Cayetano Heredia de Perú, después que se detectó el mal estado de las competencias lectoras y de escritura en los niños y niñas de los primeros grados de las escuelas de los países de la región.

Se crearon equipos multi países de profesionales en capacitación a maestros, investigación educativa, recursos educativos, tecnologías TICs, metodologías y cada país es responsable en cada uno de estos temas, por ejemplo, Ecuador en investigación, Perú en las TICs, Bolivia en capacitación y materiales educativos. El desafío para la región era elaborar una propuesta de marco teórico-metodológico adecuado y pertinente para el contexto socioeducativo de los países involucrados.

La primera evaluación de la situación de la lectura y escritura en el país se la realizó el 2002, con los técnicos de la UASB Mónica Burbano, Juan Samaniego y Soledad Mena. Se hizo una evaluación de cuáles fueron las prácticas más exitosas de capacitación de maestros, de cuál fue la metodología para la enseñanza de la escritura y lectura. Desde la USAID se quería que se trabajara sobre un único proyecto para América Central, El Caribe y para América Latina, pero cada país tenía un contexto diferente y particular de esta manera que cada uno trabajó sobre proyectos diferentes. Así Perú trabajó sobre una propuesta comunicativa textual, Bolivia sobre la Reforma Curricular y en el caso del Ecuador, que no había nada, ni textos, ninguna propuesta para la enseñanza de la comprensión de la lectura y de la escritura, se trabajó sobre este tema (Samaniego, y Mena, 2012).

La metodología que se aplicaba para la enseñanza de la lectura y de la escritura en el país, no era una metodología integral; tenía que ver con la animación a la lectura, más que con la enseñanza de las competencias para la comprensión de la lectura y la escritura. Los niños y las niñas se acercaban espontáneamente a los textos sin que los maestros puedan manejar esta espontaneidad.

La nueva propuesta debía tener en cuenta la práctica docente, las necesidades del docente, el perfil del docente (Mena, 2013). Tenía que ser una propuesta estructurada, guiada, que dé resultados rápidos, y a la vez hacer que los docentes se sientan capaces de ejecutar la propuesta.

Se hicieron las coordinaciones necesarias con el Ministerio de Educación del país para que la propuesta tenga el reconocimiento y el aval de la autoridad pública competente. En general, las acciones que ha realizado la Universidad Andina, estuvieron enmarcadas en las políticas del Ministerio de Educación, por lo tanto los diferentes programas han sido resultado de buenos niveles de coordinación con este organismo del estado, así se puede observar que paralelo a Escuelas Lectoras la Universidad, se estaba impulsando el proceso de todos los colegios en cuanto a la reforma del bachillerato. Obviamente, las escuelas con las que se trabajó inicialmente, la Red inicial, eran escuelas fiscales ubicadas en la ciudad de Quito, algunas de ellas pertenecían a los Centros educativos matrices del proyecto BEPRODEC, pero eran escuelas legitimadas a través de la supervisión provincial para que participen en el programa.

Se estableció una vinculación entre la Universidad Andina y el Ministerio de Educación, lo que permitió garantizar la ejecución del programa de capacitación a docentes, se ha avalado y reconocido oficialmente por el Ministerio de Educación del Ecuador mediante Acuerdo Ministerial No. 3289.

Se vio que no era posible una propuesta generalizada; se buscó autores como el Argentino Hugo Salgado, el francés Gerard Chauveau que trabaja en Francia sobre una propuesta educativa de las escuelas para los niños migrantes, en la que los niños y las niñas migrantes que no sabían el francés se vinculaban sin inconveniente a la escuela y aprendían el nuevo idioma sin dificultad.

Para estos autores la lectura y la escritura era concebida como un multi estudio, son varios aprendizajes, varias capacidades, no solo es concebida como un código alfabético. Es una propuesta integral, la lectura y la escritura son competencias sociales, se enseñan a través de comunicaciones, hay que crear la necesidad, el lector cultural es una necesidad, se crea. La creación del lector cultural se crea a partir de encontrar el para qué y el por qué de lo que se escribe (cultura de la palabra escrita). Se fundamenta en la capacidad de crear la necesidad. (Soledad Mena, 2013).

El proyecto tuvo dos pilares esenciales que direccionaron el accionar de los gestores a nivel regional, como lo anotan Juan Samaniego y Soledad Mena:

Lograr un mejor ejercicio del personal docente en las aulas.

Mejorar los procesos de aprendizaje de lecto – escritura por parte de los alumnos. Reduciendo con ello, los altos índices de deserción escolar, repetición de año y el analfabetismo real y funcional (Mena Andrade, 2005 citado por Universidad Andina Simón Bolívar, 2005: 75).

Así, el proyecto pretende “mejorar la calidad de la educación básica perfeccionando las competencias profesionales de los docentes de los primeros años de escuelas urbano marginales y rurales del país, en la enseñanza de la lectura y la escritura” (UASB: 2007: 7).

El proyecto busca fortalecer el desempeño docente y convertir a los docentes en mediadores exitosos de los procesos de enseñanza aprendizaje, promueve la innovación, creación y mejoramiento de las estrategias metodológicas de la enseñanza de la escritura y lectura que se aplican en el aula como instrumentos indispensables para el desarrollo integral de los sujetos y de los pueblos.

La propuesta tiene como premisa y fundamento metodológico la creación de necesidades para a partir de ellas crear el aprendizaje, se requiere entonces la capacitación a docentes, desarrollar una cultura escrita, técnicas de lectura, estrategias para estimular el querer leer y el querer aprehender a leer, ¿Por qué y para qué quiero leer?. Anteriormente no había una razón del para qué, ni estaba pensado el que era importante compartir con los estudiantes este propósito y no se conocían las técnicas para manejar el sistema de la lingüística. Hay que trabajar la conciencia lingüística, la conciencia semántica y fonológica para que luego la puedan transferir a la lectura y escritura.

El maestro debe partir del otro, debe escuchar, el maestro tiene un rol secundario a partir de lo que los niños dicen, es romper el paradigma de que los niños no conocen, ellos tienen conocimientos previos, tienen ideas, no necesitan muchos recursos, los niños ponen o preparan el material. El aprendizaje es mediado, no es un aprendizaje autónomo, es un dialogo, una conversación. Se necesita de los conocimientos previos para interpretar, nadie lee lo que no sabe, ideas, esas ideas se construyen en la escuela mediante el diálogo, es necesario investigar, tener dudas (Samaniego, 2012).

Inicialmente la propuesta consistía en el desarrollo de un conjunto de estrategias de formación de los docentes; estas estrategias en lo fundamental tenían las siguientes características:

El desarrollo de manuales o materiales que permitieran tener los nuevos saberes sistematizados para los maestros como manuales de trabajo.

El desarrollo de talleres de capacitación presencial, tres al año, uno al inicio de cada trimestre, un taller de una semana entera con la participación fundamentalmente con los maestros de segundo y tercero de básica, donde se genera las metodologías de enseñanza de la lectura y la escritura. Y capacitación en línea.

La asistencia y acompañamiento pedagógico ínsito, es decir un equipo del programa, a cada persona del programa se le asignaba un número x de escuela y su responsabilidad era pasar en las escuelas, entonces la idea fue que había que estar dentro del aula con los maestros, para que aquello que se aprendía en el taller presencial, efectivamente se pueda concretar dentro del aula y para ello se tenía un acompañamiento pedagógico y asesoría técnica en el aula.

Actividades de intercambio, ferias, entre las escuelas cercanas que participaban en el programa, jornadas pedagógicas, reuniones entre maestros para discutir temas pedagógicos, de experiencia, problemas que van teniendo, así como jornadas con los chicos de intercambio, festivales de lectura etc. Entonces se tenía capacitación presencial, capacitación incito o acompañamiento pedagógico y reuniones o jornadas pedagógicas entre maestros y entre estudiantes, esas eran las estrategias que se utilizaban.

Grupos de interaprendizaje (GIA) que eran encuentros pedagógicos con los maestros de centros educativos cercanos que se realizaban para compartir sus aprendizajes y experiencias.

Con relación a los materiales, como el concepto era distinto, éstos también iban a ser diferentes a los textos tradicionales; se convierten en una ayuda fundamental tanto para los docentes, como un material entretenido que gusta y atrae a los niños y niñas.

Los pilares fundamentales de la propuesta conceptual de Escuelas Lectoras tenían que ver, por un lado, con la importancia que tiene el entorno comunicativo de los

chicos/as, es decir la comunicación como parte del proceso de enseñanza de la lectura. Otro elemento fundamental que existió, desde una perspectiva más cualitativa, fue el generar las mejores condiciones valóricas de trato a los chicos/as; y, por último, el elemento conceptual tenía que ver con que el aprendizaje de la lectura en relación fundamental con el sonido de los lexemas, morfemas, palabras etc. Es decir, el mundo de los sonidos pasaba a ser un elemento sustancial al igual que la memoria.

Hay una conceptualización completamente distinta a las maneras como se trabajaba la lectura en general en el sistema educativo. Priorizando el tema de expresión, generando la importancia que tiene la escucha, el sonido dentro de la enseñanza de la lectura y ligándola a la práctica, es decir (los chicos trabajaban con textos aún sin saber leer formalmente) no era el concepto de que aprendo a leer para luego acceder a los textos, sino el concepto de interrelación e interacción con el texto a través del método de conciencia fonológica iba desarrollando una práctica didáctica distinta, entonces con estos componentes se hacía que el sistema y la propuesta sea totalmente distinta a las prácticas anteriores.

En este sentido, lo sustancial del programa de capacitación a los docentes por parte de la Universidad Andina, era buscar la incidencia en los procesos de enseñanza aprendizaje en las aulas de los primeros años de educación básica. El aporte más significativo fue el acompañamiento de los capacitadores, de los formadores de formadores, la capacitación *in situ*, sobre lo que el maestro está enseñando; que metodologías está utilizando, qué didácticas, cómo está usando los materiales y los textos, etc.

En un principio hubo dificultades con los maestros porque, ciertamente, en términos metodológicos se les planteaba cambiar radicalmente de los llamados métodos integrales para la formación de la lectura, o aprendizaje de la lectura, se pasaba hacia una metodología cuyo punto de arranque era la fonología, entonces había un cambio metodológico importante, ese cambio metodológico trajo inconvenientes al inicio. Claro que hubo dificultades ya que se planteaba un cambio metodológico, un cambio de sus propias prácticas didácticas, pero además del cambio en esas prácticas didácticas, el programa les exigía un nivel de participación en los procesos de capacitación, también hubo algunas dificultades al respecto, lo interesante del proceso es que cuando los

maestros de a poco iban conociendo e implicándose en el programa ciertamente se iban enamorando del mismo y las dificultades disminuían.

El enfoque teórico – metodológico que corresponde a la propuesta es el socio-cultural “se privilegia, en un primer momento, el trabajo colectivo. Se crean espacios y experiencias de interacción e intercambio donde se socializan las preguntas, las ideas y los conocimientos. Se fortalece la expresión oral, el diálogo entre pares y docentes para buscar y negociar sentidos y significados” Universidad Andina Simón Bolívar (2007).

Se partió de conocimientos previos, de aprendizajes significativos para los niños y las niñas y de un proceso de comunicación y participación de los diferentes sujetos en el proceso de aprendizaje. Se partió de la generación de la necesidad de comunicarse, luego con la conciencia fonológica los alumnos van descubriendo, identificando y manipulando los sonidos que forman las palabras y luego con un proceso de mediación pertinente llegan a descubrir el alfabeto convencional que usa el idioma castellano para graficar cada fonema. Se produjo una serie de textos orales individuales y colectivos, y de estos se derivó la lectura y la escritura. Esta última fue la expresión gráfica de los pensamientos, ideas, deseos y necesidades de los niños y de las niñas.

El programa de escuelas lectoras reconoce tres procesos distintos que involucran diferentes destrezas y operaciones mentales para la enseñanza de la lectura y escritura, que son estos más el aprendizaje del código alfabético y que además requieren de una intencionalidad específica para desarrollarlos.

Fundamentalmente el sustento teórico metodológico de la propuesta se centra en el chico/a; ellos son los responsables y constructores de su propio aprendizaje y el centro del mismo. El énfasis está en el desarrollo de su expresión y comunicación, por lo tanto el diálogo y la interacción comunicativa son los elementos claves para el desarrollo del aprendizaje de la lectura.

Hay algunas cosas positivas importantes, el programa fue la primera propuesta sistematizada, organizada en forma de programa que da el salto de una visión más de animación y creación por el gusto a la lectura hacia una concepción de cambios de herramientas pedagógicas en el aula, es decir no basta solo la animación, ese es un aporte sustancial y clave.

**El Programa de Capacitación a Docentes Escuelas Lectoras:  
un aporte a los cambios políticos, sociales, culturales, educativos,  
institucionales y a la vida cotidiana, para construir relaciones humanas  
fraternas**

Para acercarnos a la experiencia resultado del estudio de investigación fue necesario comprender el estado de situación político – ideológico (siguiendo a Foucault) y técnico – pedagógico en el que se encuentra la educación nacional, local y particularmente la Educación Bilingüe.

La concepción de la educación que tienen los docentes de la Provincia de Cotopaxi, necesariamente se encuentra asociada a los rasgos derivados de la cultura indígena, presente fuertemente en la zona. Ningún fenómeno puede correr paralelo, sin rozar los límites de los condicionamientos socio - culturales vigentes. Siguiendo a Foucault, el bilingüismo con su emplazamiento político y todas las imbricaciones que tienen dentro de la cultura, se filtran necesariamente dentro de cualquier propuesta, casi al margen de las políticas educativas macro; y se precisa mirar la lógica particular de esta postura.

Frente a postulados políticos educativos como: “el vigorizar la identidad cultural”, y “el incremento de la interacción cultural” de la educación inter cultural bilingüe, es preciso entender que la cultura como fenómeno expuesto al mundo y conectado indefectiblemente con los cambios y transformaciones aceleradas del mismo, tiene un rango de movilidad que le impide mantenerse estática, íntegra y originaria. No obstante a ello, pareciera ser que los ideólogos de la cultura indígena (en términos generales), no alcanzaron a percibir el alto grado de movilidad y de cambio que pueden tener los códigos, elementos y simbolismos configurados dentro de patrones originarios.

A menudo se presupone que es el individuo el que abandona el rasgo cultural en una suerte de alienación permanente, producto de una cultura subordinada frente a una sociedad globalizante; cuando lo que en realidad ocurre es que es la sociedad la que se mueve y con ella los códigos y referentes culturales

En suma no es el individuo el que toma la decisión de romper con los códigos existentes en una suerte de alienación constate; sino que es la sociedad la que los va modificando en la medida que requiere adaptarse a nuevos escenarios sociales, políticos, económicos y culturales.

Quienes son los llamados a perpetuar estas líneas de políticas de reproducción de la sociedad en base a esos modelos establecidos son los maestros en el micro mundo de las aulas (“Penalidad perfecta que atraviesa todos los puntos y controla todos los instantes de las instituciones disciplinarias, compara, diferencia, jerarquiza, homogeniza, excluye. En una palabra, normaliza” (Foucault, 2002: 213). Este sistema no garantiza que el maestro esté en condiciones para cumplir con una pedagogía pertinente para alcanzar metas educativas específicas, ni que sus competencias profesionales sean las idóneas para la formación de los estudiantes a su cargo. Lo que se pretende en realidad es la promoción socio – cultural de la sociedad indígena en las nuevas generaciones.

Ahora bien, siendo este el mayor condicionante del programa de educación intercultural bilingüe, y en especial el caso que nos compete, en la provincia de Cotopaxi, la caída en la formación de maestros, de alguna manera responde al mismo principio precario en el que se encuentra la educación pensada para el contexto indígena e impartida por ellos, en una suerte de mecanismo simbiótico que se retro alimenta de las carencias expuestas en su punto de génesis. La baja calidad educativa, amparada por premisas ideológicas es la constante, tanto en la formación del cuerpo docente, como en la educación de los niños y las niñas.

No obstante a ello, el discurso, aparentemente de fondo, se mantiene en la profesionalización del magisterio indígena y la superación de la baja calidad de la educación rural; aunque no se conoce la metodología pertinente para lograrlo.

La interculturalidad, subyace bajo las formas pedagógicas como la línea prioritaria de investigación, de influencia y de inserción en programas internacionales afines<sup>6</sup>.

Ahora bien, la condición de origen de la educación intercultural bilingüe, tiene su génesis precisamente en una propuesta política gestada dentro de los escenarios indígenas, a partir de la década del 70, en el intento por captar nuevos espacios de Poder, desde estructuras que les habían sido vedadas a lo largo de los siglos, convirtiéndose la educación en el pilar fundamental para acceder a otras instancias,

---

<sup>6</sup> EIB para los países andinos (PROEIB – ANDES), año 1996; Red Internacional de Estudios Interculturales (RIDEI), año 2005; participación como miembros en la Fundación para la Educación en Contextos de Multilinguismo y Pluriculturalidad con sede en Cochabamba – Bolivia, desde el año 2006.

gracias a procesos educativos que sostienen un desarrollo constante, gracias a la posibilidad de acceder a nuevos estados cognoscitivos.

Siendo esta su condición de origen, es casi impensable que a lo largo del proceso de desarrollo pedagógico, este programa abandone su esencia, para ceñirse a un carácter epistemológico cerrado y metodológicamente claro.

Es necesario señalar que no se trataba únicamente de plantear un programa de estudios; sino que esta propuesta era parte del proyecto más amplio del pueblo indígena: transformar la sociedad y el Estado desde dentro, apropiándose de los espacios de poder de los que habían sido secularmente excluidos. Por lo tanto, el proyecto de formación en el campo de la educación respondía a un proyecto político” (Sánchez Parga, 2005: 287).

Esta realidad de la Educación Bilingüe descrita anteriormente es transformada por el Programa de capacitación docente Escuelas Lectoras, después que el actual Ministerio de Educación no apoyó la propuesta en las escuelas fiscales a nivel nacional, por múltiples razones, entre estas, la falta de voluntad política de las nuevas autoridades, celos con la Universidad Andina, el cambio permanente de autoridades en el Ministerio de Educación, poca coordinación entre los diferentes departamentos del mismo Ministerio, ausencia de evaluaciones de impacto de las diferentes políticas, ausencia de políticas de continuidad para sostener lo que es bueno, falta de compromiso docente, etc.

En este contexto la Dirección de Educación Bilingüe, con la voluntad política del director Alberto Guapisaca, pidió ejecutar la propuesta en su integralidad a la Universidad Andina en el sector indígena, y ésta asumió el trabajo arduo con todas las nacionalidades, trasladándose al campo, haciendo capacitación y seguimiento a todos los docentes de la Educación Bilingüe, en los términos que hemos caracterizado al Programa.

El impacto que tuvo fue increíble (afirma Soledad Mena, 2013); se contó con todos los actores de la Dirección Bilingüe, los mismos que estuvieron involucrados en todas las etapas; el apoyo de todos fue extraordinario; muchos de los docentes implicados en este proceso hoy capacitan a los docentes urbanos; las mujeres docentes se empoderaron de la propuesta. El SEIC (Servicios Educativos Indígenas del Cotopaxi) la acogió y capacitó a todos los docentes de cuatro redes del Cotopaxi; el desempeño lector de los niños y niñas fue maravilloso; la propuesta les cambió; formó

una población con autoestima y altos niveles de participación; se estableció otra relación entre alumnos y docentes; el aprendizaje para los niños y la enseñanza para los docentes resultó agradable; el material didáctico fue innovador; las aulas se convirtieron en espacios de aprendizaje; los docentes contaron con un marco conceptual, metodológico y didáctico adecuado para desarrollar la propuesta; el seguimiento y acompañamiento de los docentes de la Universidad Andina fue clave para incorporar los cambios; los alumnos mejoraron sus capacidades lectoras, de comprensión y escribieron sus propios textos; el desempeño de los estudiantes fue óptimo de tal suerte que en el segundo de básica aprendieron a leer cuando antes terminaban la escuela sin saber leer.

La propuesta se desarrolló como lo habíamos descrito anteriormente en todos sus componentes, con el involucramiento de los diferentes actores de la comunidad educativa de los Centros Educativos del Cotopaxi y de las autoridades del Sistema Bilingüe; se trabajó por el lapso de seis años, de forma permanente y sistemática, entendiendo que el proceso para asumir un nuevo paradigma, requiere de perseverancia y no se consigue de la noche a la mañana. Una de las condiciones que facilitó el cambio de los docentes, entre otras cosas, fue el no imponerles el cambio, sino hacerles sentir la importancia del mismo y el reconocerles sus capacidades; acompañarles en el proceso de enseñanza en sus aulas, valorar sus conocimientos.

Los docentes que estuvieron alejados de la lectura tuvieron la oportunidad de volverse autodidactas y superar las carencias que les acompañaron antes de ser beneficiarios del programa, a la par que ellos iban ejecutando la propuesta en aula: asumieron la responsabilidad del éxito o fracaso de sus alumnos, es decir, se empoderaron del programa y demandaban mayores niveles de capacitación.

Mientras en la Educación tradicional la preocupación de los docentes era la parte mecánica de la gramática, la ortografía, la plana, la copia, la bonita letra; en la nueva propuesta se privilegió la enseñanza inicial del código fonológico en los primeros años; y sustancialmente se generaron cambios e impactos importantes en la vida de las aulas, en el desempeño de los docentes, en el rendimiento de los alumnos, en la creación e innovación de los recursos y materiales educativos, en los roles de los padres de familia, etc., que podían y debían concretarse en políticas educativas para mejorar la calidad de la educación, universalizable y sostenible en el tiempo.

El programa de capacitación a docentes Escuelas Lectoras sin lugar a duda se convierte en un aporte para el cambio político que requiere la educación bilingüe y la consecución del buen vivir, como resultado de los cambios de paradigmas, debido a la incorporación de nuevos sujetos políticos, con nuevos conocimientos epistemológicos, científicos, técnicos y tecnológicos, los mismos que les permite tener una posición crítica frente a la realidad, adquirir una posición política frente a ella y un compromiso para transformarla. También constituye un aporte al cambio social y cultural debido a que la enseñanza y comprensión de la lectura desde los primeros años les abre nuevos horizontes en el conocimiento del mundo, en el fortalecimiento de su identidad, y en la posibilidad de la movilización social. El acercamiento a nuevas manifestaciones culturales diferentes a las suyas no implica la pérdida de su identidad sino más bien la fortalece y le permite ser diverso en la igualdad de condiciones. El programa de escuelas lectoras, siguiendo la línea de Foucault, permitió la formación de sujetos críticos, con pensamiento lógico, cuestionadores, con autoestima, propositivos y autónomos. Finalmente el programa incide en el fortalecimiento de la institucionalidad educativa, y en las relaciones fraternas y solidarias que se manifiestan en la cotidianidad.

Sin embargo es importante señalar que frente a las carencias del sistema educativo nacional y particularmente de la educación bilingüe, de políticas públicas de mejoramiento de la calidad de educación, el aporte del programa es clave en las líneas definidas anteriormente, pero requiere de la voluntad política para garantizar la sostenibilidad del mismo, pues al no haber esta decisión los programas o proyectos positivos terminarían sin los efectos descritos.

### **Ubicación geográfica de la escuela y condiciones socio-económicas y culturales de la población beneficiaria**

La institución en la que se analizó los resultados del Programa de Capacitación Escuelas Lectoras fue la Escuela Eugenio de Santa Cruz y Espejo de la Provincia de Cotopaxi, Cantón Pujilí, Parroquia Guangaje, Comunidad Casa Quemada. Comunidad que tiene una población de 800 personas, todas indígenas, de condición socio económica baja. La mayoría de los padres y madres son analfabetos. La escuela tiene 85 estudiantes de Educación Básica, hasta la fecha, existían 8 docentes a más del director, bilingües y monolingües.

La mayoría de los estudiantes viven con sus abuelos o hermanos, los padres y madres han migrado de la comunidad a Quito, Cuenca, Latacunga, por necesidades económicas. Los estudiantes se dedican fuera de la escuela, a actividades de pastoreo.

La escuela pertenece al SEEIC<sup>7</sup> conformado por un Colegio más cuatro redes, cada red está formada por 16 escuelas más un Centro Educativo, la red a la que pertenece la Escuela se llama ZUMAC (Hermoso en Kichwa).

El grado de estudio es el tercero de educación básica, con 21 alumnos.

### **Resultados del Programa de Capacitación Docente: Escuelas Lectoras y la posibilidad de convertirse en una Política Pública**

Las visitas a la escuela facilitaron el análisis de la dinámica que se desarrolla al interior del aula y recoger algunas opiniones del director, maestros, padres, madres de familia y alumnos.

En las conversaciones y entrevistas con el director y profesores se les preguntó sobre el éxito del programa de capacitación docente, sus resultados, las dificultades y limitaciones, particularmente sobre los cambios que se desarrollan en sus aulas, en los procesos de enseñanza aprendizaje y en el desarrollo profesional – desarrollo de capacidades alcanzados por ellos.

El mayor tiempo de las visitas en la escuela se pasó en la observación del proceso de enseñanza y aprendizaje en el aula, sujeto de observación tercer año de Educación Básica en el área de lengua y literatura y en comprobar los cambios en los docentes y en los niños y niñas en los procesos de enseñanza - aprendizaje, en su rendimiento, y en las relaciones que se establecen entre los diferentes actores de la comunidad educativa.

En contra posición con las experiencia educativas y de formación docente planteadas dentro del marco de la educación intercultural bilingüe, en este capítulo, se señala la influencia que genera la aplicación de una propuesta educativa generada dentro del marco pedagógico del proyecto CECM<sup>8</sup>; “Programa de Capacitación a Docentes:

---

<sup>7</sup> Sistema de Educación Experimental Cotopaxi.

<sup>8</sup> Proyecto Centro Andino de Excelencia para la Capacitación de Maestros.

Escuelas Lectoras” con la participación de la Universidad Andina Simón Bolívar de Ecuador, en una Escuela Intercultural Bilingüe (Ver Anexo No.2).

Es importante entender cuál es la premisa básica que tiene el programa, para entender la dinámica que en contra posición al modelo de educación tradicional, y en particular al de la Educación Intercultural Bilingüe se genera en este programa. Este se fundamenta en la adaptabilidad de las estrategias diseñadas, a cada una de las especificidades culturales y sociales de los contextos donde se desarrolla el proyecto; lo que significa que no solamente los marcos metodológicos sufrirán algún tipo de modificación dadas las características del escenario de ejecución, sino que todo el aparataje requerido para tal efecto, sufrirá algún tipo de transformación, en otras palabras, tanto los instructores, los indicadores de evaluación, el seguimiento y acompañamiento dentro del aula serán puestos a la luz de las características culturales de cada grupo socio – cultural.

El programa se operativiza teniendo las siguientes consideraciones de fondo que giran básicamente en torno a dos ejes esenciales: la comunicación oral como vehículo de aprendizaje y la transferencia de la misma a la construcción del texto.

Así, la oralidad se convierte entonces en el pilar comunicacional que viabiliza el aprendizaje de la lecto escritura en el estudiante, puesto que a través de ella, las cotidianidades familiares y de su comunidad se tornan en elementos esenciales para vincular la construcción textuaria.

El mecanismo de potenciación de la oralidad, permite que los estudiantes logren asociar lo cotidiano con la escritura, ya que el profesor toma nota de los sentires, saberes y anécdotas dictadas por el estudiante, en un ejercicio de simetría, donde se rompe la subordinación del primero frente al segundo, y en este juego de familiaridad, el potencial lector logra vincular la comunicación oral con los procesos de escritura, ya que ve escritas sus historias y sensaciones; por tanto, transfiere la oralidad hacia la escritura y toma conciencia fonológica. “Hoy el estudiante dicta y el maestro copia” comenta la maestra del grado Carmelina Poaquiza.

Esta estrategia cognitiva, rompe con la metodología silábica tradicional que minimiza la comprensión inicial de los fonemas traducidos en sílabas asociadas, y genera un proceso consiente de asociación, comparación y análisis básico.

En la observación a los docentes se vio el nivel de apropiación de las estrategias metodológicas utilizadas por el programa de Escuelas Lectoras. Subrayando su nivel de conocimiento, incorporación y aplicación de conocimientos y estrategias metodológicas y didácticas, a través de destrezas potencializadas gracias a talleres de capacitación, seguimiento y acompañamiento en el aula que realizaron las maestras de la Universidad Andina, proceso, que comentan las y los docentes de las escuelas que aplican el Programa, es clave para lograr los cambios en el aula.

El programa de capacitación de maestros: escuelas lectoras, en el caso que nos ocupa, buscando la aplicabilidad de la propuesta, plantea estrategias que pretenden con ello cubrir las necesidades, requerimientos y especificidades de cada uno de los sectores donde se aplica, completamente adaptable a la realidad, en este caso teniendo presente el contexto socio-económico y cultural de la población indígena.

Por tanto, es importante apuntar, que tanto el equipo técnico encargado del acompañamiento y actos evaluativos, los capacitadores y la historia local de cada escenario cultural, tuvieron que ser particularmente específicos con las realidades de cada sector del país, adaptando tanto las estrategias, como las acciones concretas a las construcciones simbólicas y a las formas de expresión y de interpretación de cada individuo dentro de sus respectivos contextos.

Obviando las especificidades de cada escenario socio – político, el programa estuvo orientado a la: Capacitación en el aula, asistencia técnica y acompañamiento en el aula, grupos de inter aprendizaje y jornadas Pedagógicas.

En este caso específico, durante el lapso en el cual se desarrolló el proyecto (2 años) se capacitó a todos los maestros de educación básica que forman parte de la Red ZUMAC y se ha beneficiado a todos los estudiantes que forman parte de estos centros educativos.

El proceso de capacitación a los docentes, para la correcta aplicación del nuevo método fonológico, implicó una serie de momentos que parten del delineamiento conceptual, en torno a su alcance sistémico e integrador, siendo su declaratoria la siguiente:

“El objetivo principal del programa es proporcionar a los y las docentes habilidades, estrategias, herramientas, destrezas y material didáctico, para la enseñanza-

aprendizaje para la lectura y escritura, además de un seguimiento cercano y permanente (Carmargo, et al. 2005: 3)

Esta metodología ha transformado la práctica educativa en las aulas, ha sido positiva, logramos hacer verdaderos procesos de alfabetización con los niños, partimos de los conocimientos previos, valoramos lo que sabe, creamos ambientes agradables y propicios para la lectura y escritura, dejamos de lado las actividades del dictado, de la repetición y pasamos a procesos de pensar, reflexionar, argumentar, inferir (Poaquiza, Carmelina, 2012).

Este proceso de capacitación a los docentes contó con dos instancias: a) La capacitación a los docentes de forma presencial en la Universidad Andina, una semana por trimestre, más, b) Una capacitación en el sitio realizada por profesores de la Universidad Andina Simón Bolívar, cada quince días de forma continua y permanente; este proceso consistió en hacer clases demostrativas, además el acompañamiento y seguimiento en el aula; estos momentos sirvieron para darse cuenta de las dificultades o errores que estaban cometiendo en el proceso de enseñanza y fueron resueltos por el equipo de capacitadores.

Los ámbitos académicos se plantearon basados en el principio de “aprender haciendo”, partiendo de los conocimientos previos del docente en torno a la actividad educativa, para construir nuevos aprendizajes.

Estos talleres de capacitación se ejecutaron tres veces en el año, a razón de uno por trimestre, con una carga horaria de 40 horas distribuidas en 5 días semanales (120 horas al año, que les sirven para ascenso de categoría).

El objetivo que buscaron estos talleres fue lograr que el maestro se familiarice y utilice nuevas estrategias para que los alumnos/as mejoren su comunicación oral, su comprensión lectora y estén en capacidad de producir textos; los contenidos que se persiguieron tenían que ver con la necesidad de los docentes y de los niños y niñas, entre otros conocimientos estaban: la preocupación por trabajar sobre un Clima en el Aula, entendido como un conjunto de factores que favorecen el aprendizaje de los niños y las niñas, en el que Intervienen 3 elementos importantes: Relaciones Interpersonales, organización y uso del aula, condiciones dentro del espacio físico del aula.

“[...] para hacer del aula un ambiente potencializador de niños- niñas, es necesario: desarrollar la capacidad de sentir afecto por los alumnos – conociéndolos, sirviéndolos y manteniéndolos en los pensamientos; darles la posibilidad de tomar decisiones siempre que sea posible; fomentar las relaciones de amistad, compañerismo y cariño entre los niños; establecer reglas justas y razonables para normar la vida del grupo” (CECM, 2004: 62).

El marco conceptual del proyecto, parte de la escritura como elemento substancial para el desarrollo del conocimiento; puesto que la premisa de fondo obedece a que el leer significa inter actuar con textos escritos, y el escribir advierte la producción de textos desde el mundo de las ideas expuestas. En suma, el texto cobra un carácter casi sacralizado, tanto desde su pasividad al ser recreado, como en su producción desde la sumatoria de ideas.

En el caso de esta escuela, se dio énfasis a la comunicación y a la semántica; dándole verdadera importancia a la inter acción a través de la palabra, más que a la lecto escritura *per se*; haciendo del proceso de aprendizaje, una suerte de vinculación a un conjunto de significados que se ven expuestos por medio de la escritura.

La estrategia base implementada en este proyecto para vincular al texto con la comunicación de ideas, fue, tal como lo vimos en capítulos anteriores, la oralidad como puerta de entrada al conocimiento, como vehículo de comunicación y de ceñimiento hacia procesos de lecto escritura, convirtiéndose así la oralidad en el eje comunicacional de significancias y significados expuestos a través del texto.

La oralidad, considerada como vehículo de comunicación de códigos y saberes, rompe con la siempre presente dicotomía entre espacios escolares y espacios familiares, con la percepción subyacente de contenidos exógenos y endógenos al espacio de representación individual del estudiante, haciendo de la producción de textos una acción inherente y vinculante del universo simbólico asociado con la escuela (exógeno) y con la vida familiar (endógeno). Las estrategias diseñadas dentro de este proyecto, rompen el esquema dicotómico e imbrican los contenidos familiares y culturales de los estudiantes con procesos de lectura y posterior escritura, familiarizando el proceso, a partir de la utilización de códigos culturales específicos.

La oralidad que es parte de la cultura indígena, se convierte en el elemento motivador del proceso de enseñanza y es utilizado para provocar el acercamiento a la lectura y escritura para que estas sean significativas para los niños y niñas. Todos los

maestros empiezan sus actividades con un diálogo motivador, parten de la conversación sobre las experiencias y los conocimientos que tienen sus alumnos. Para este momento los docentes utilizan como material didáctico (material producido por la Universidad Programa Escuelas Lectoras), láminas con dibujos que invitan a los niños y niñas a conversar sobre esa situación que se relaciona con sus experiencias, materiales del entorno, o materiales producidos o elaborados por los niños y niñas; el profesor realiza preguntas sobre las imágenes que están en las guías u otras que son generadas por él o por los mismos estudiantes. (Por ejemplo una imagen de un señor sembrando semillas, las preguntas que se hicieron fueron, entre otras: ¿Semillas de qué son?, ¿Cómo se llama el señor que siembra las semillas?, ¿En qué parte están sembrando las semillas?, ¿Qué se hace con las zanahorias?, etc., los niños generan las preguntas junto con el profesor y ellos responden desde sus conocimientos previos).

Lo que contestan es traducido al texto escrito por cada uno de los niños y niñas en la pizarra. Esta actividad tiene los objetivos de hacer preguntas, aumentar el vocabulario, hacer predicciones (el maestro pregunta ¿de qué creen que se tratan las imágenes?, ¿por qué? y a partir de allí se construyen historias, cuentos, etc.) (Ver Anexo No. 5).

El contar las cotidianidades socializa la codificación cultural – familiar y provoca un estado de confianza con el texto y su producción. El mecanismo que hace accesible el texto al estudiante carece de complejidad: es el alumno el que dicta sus vivencias y es el profesor el que las recrea mediante la palabra escrita y expuesta; así, los sueños, vivencias, saberes familiares se ven expuestos y al ver sus palabras materializadas en un texto, el estudiante se conecta con el proceso de lecto escritura desde su cotidianidad.

“El gato es de color amarillo con manchas negras, tiene la cabeza redonda, las orejas puntiagudas y los ojos de color verde.

Este animal es mamífero que posee la cola larga, cuatro patas con las garras bien afiladas para atrapar a los pájaros, las ratas y las mariposas”<sup>9</sup>.

---

<sup>9</sup> Producción de un texto escrito de un niño de tercero de básica de la Escuela Eugenio de Santa Cruz y Espejo.

En suma, la estrategia es el estudiante dicta y el maestro escribe, hace que el primero vea sus vivencias materializadas en palabras, y es en ese preciso momento que se conecta con la significación de la lectura y escritura, cobrando este proceso una nueva dimensión, haciéndose más digerible, más propio y más significativo para la comunicación de ideas.

Ya que los docentes parten de lo que los estudiantes dicen y de los conocimientos previos que los estudiantes tienen, les obliga a asumir, a los primeros, un emplazamiento de receptor frente al alumno, en lugar de emisor, en una lógica casi unilateral; esta modificación de posturas semióticas hace que el alumno se apropie del proceso de lecto escritura desde una familiaridad en el aula, y no desde el temor y la subordinación. Esta particularidad de apropiación provoca que las relaciones de poder se minimicen y los procesos de lecto escritura se dinamicen, a tal punto que los estudiantes asumen un rol protagónico frente a los maestros que se limitan a tomar nota de lo ellos expresan. Así, la oralidad (punto de partida) se convierte en el eje de comunicación en el aula, y flexibiliza además las relaciones de poder, tradicionalmente desarrolladas, incluida la familia.

Los resultados más significativos que observan los maestros en sus niños y niñas es que se han vuelto más sociables, interactúan de forma horizontal con sus maestros y entre ellos y los padres de familia, las relaciones con los maestros son muy buenas. Los niños y niñas preguntan a sus maestros lo que no entienden, ya no se quedan callados, se corrigen entre ellos y ayudan a sus padres a que hablen bien, ha mejorado su expresión escrita, no contestan al azar, están pensando, organizando sus ideas y argumentan sus respuestas<sup>10</sup>.

Pero la oralidad no solo genera simetría en las relaciones dentro del aula; también, y sobre todo, permite que los alumnos en su afán por transmitir información de su contexto y vivencias desarrollen pensamiento analítico, comparativo y asociativo en torno al significado de las palabras. La expresión oral de contenidos permite buscar la manera más exacta y apropiada para exponer de forma lógica y adecuada las ideas, pensamientos y hechos específicos acontecidos dentro de su cotidianidad.

---

<sup>10</sup> Carmelina Poaquiza (2012) entrevista (Ver anexo No 5).

Dentro de esta dinámica vinculada a la oralidad, la siguiente estrategia utilizada es la orientada hacia la concreción del proceso de lecto escritura a través del desarrollo de la conciencia fonológica como puerta de entrada al aprendizaje de la escritura. Anteriormente a estos modelos de enseñanza, el método silábico declaraba la poca importancia que tenía la no comprensión por parte del aprendiz, de las letras asociadas en sílabas, puesto que lo que se pretendía con ello era la vinculación del estudiante a la presencia alfabética. Las instancias de comprensión y empoderamiento del lenguaje escrito venían después. En el caso del aprendizaje fonológico, la intencionalidad de fondo enmarca la necesidad de iniciar una instrucción basada en un marco teórico – metodológico, sustentado en la comunicación y la semántica como ejes ordenadores del método.

Así, y desde estas consideraciones, el alumno inicia el proceso de alfabetización enmarcado sobre todo en la comprensión y no en la básica vinculación. Aprender con significado, define el método, el cual obliga a los estudiantes a encontrar significado en los elementos que van incorporando a sus contenidos cognitivos. La alfabetización con significado es la premisa fundamental, mediante la cual, el estudiante, producto de realidades como la nuestra, logra encontrar sentido a elementos que no forman parte de su cotidianidad, como los textos; ya que la carga simbólica familiar está puntualizada en la oralidad como elemento esencial de la cotidianidad familiar del alfabetizado.

Dentro de estos contextos sociales en los que los estudiantes no tienen acceso a libros ni revistas, y en donde la vida cotidiana se basa en la oralidad, la escuela debe jugar el rol de otorgar significado y soporte a estas competencias lingüísticas para que tengan sentido para los estudiantes, y elegir los modelos, estrategias y métodos para la enseñanza de la lectura y escritura que compensen esta ausencia de valoración social (Mena Andrade, 2005; en: Universidad Simón Bolívar, 2005: 77).

El mecanismo de lecto escritura propuesto por el método fonológico, devela pasos esenciales para lograr la incorporación del lenguaje escrito en la conciencia del estudiante sometido al mismo.

Resumiendo se podría decir que las instancias cognitivas en donde ocurre el fenómeno de aprendizaje consiente, se reducen a: a) La oralidad como recurso familiar, transferida a la escritura, gracias a un ejercicio de copiado escrito. En esta instancia inicial, los niños y niñas toman conciencia de los sonidos que forman las palabras, y

entienden que al cambiar los sonidos las palabras cobran nuevos significados; b) Una vez adquirida la conciencia fonológica, los niños y niñas plantean distintos supuestos en torno a la manera más adecuada de graficar los fonemas (introducción a la escritura), entendiendo además que el alfabeto es una asociación; c) Este mecanismo fonológico, les acerca de una manera sencilla y rápida a la escritura, convirtiéndose –los estudiantes- en escritores independientes; d) El siguiente paso es el conocimiento del código escrito a partir de 9 palabras generadoras: mano, dedo, uña, pato, jirafa, burro, queso, leche, yogur; las cuales inician el proceso del conocimiento alfabético, ya que en estas nueve palabras se concentra el mayor número de fonemas utilizadas en nuestra lengua (Mena Andrade, 2005, en Universidad Simón Bolívar, 2005: 78 – 79).

De esta manera la idea tradicional que se tenía en torno a la escritura, de copiar y dibujar con cierta habilidad las letras, se destruye, en la medida que los estudiantes y maestros descubren, gracias a la conciencia fonológica, que para comunicar es primordial tener ideas, vivencias, emociones y sentimientos.

Cada hora de aprendizaje incorpora una lectura diferente muy bien ilustrada, relacionada al tema que se tratará esa mañana, la lectura es interrumpida por el profesor para preguntar a los niños y niñas sobre ¿Qué va a suceder en la historia?, ¿Qué de lo que nos dice la historia es parecido a lo que cada uno de los niños y niñas viven en su casa o en la escuela?, la maestra permite a los niños y niñas que hagan preguntas, relacionan la historia con los conocimientos anteriores, trabajan sobre las palabras nuevas que se van descubriendo y facilita para que se vuelva a leer la lectura cada vez que los niños y niñas lo requieran hasta comprender los significados del texto.

Después de este momento el docente y los estudiantes realizan otra serie de actividades orientadas a garantizar la comprensión del texto, como las siguientes: Identificar lugares, personajes, acciones de los personajes, objetos; predecir acontecimientos a partir del título de la historia, establecer semejanzas y diferencias, hacer relaciones de antecedente y consecuente, escoger las partes más importantes del texto, descubrir palabras nuevas, jugar (con esas palabras hasta comprender el significado, a quien identifica alguna parte de la historia, personificar algún personaje de la historia, etc.), dramatizar el texto, ir al diccionario, hacer títeres con los personajes, dibujar alternativas de la historia, describir objetos, personajes, lugares, hacen preguntas

(dónde, cuándo, cómo, con quién, con qué, cuantos, como ocurre la historia, qué ocurrió antes, que sucede al final, un nuevo título para la historia), entre otras.

Estas actividades permiten que los estudiantes estén en continuo proceso de aprendizaje, en continuo movimiento, disfrutando de ese espacio de aprendizaje, en permanente participación, generándose una relación de horizontalidad con la maestra y entre sus pares. Los estudiantes asumen un rol de sujetos de este proceso, dejan de ser simples receptores y seres pasivos de los conocimientos que posee el maestro en la escuela tradicional.

En el dialogo con la maestra Carmelina nos comentó que estas actividades, entre otras, sirven para desarrollar las diferentes destrezas lectoras, que se hacen en los diferentes momentos: prelectura, durante la lectura, después de la lectura. Así como se realizan actividades para desarrollar las destrezas lingüísticas, para esto se necesita de lecturas especializadas como noticias, invitaciones, cartas, anuncios clasificados. En este proceso busca que los niños y niñas se familiaricen con este tipo de textos pero a la vez se animen a producirlos.

El proceso de escribir busca desarrollar las destrezas reconocer el objetivo de la escritura, producir ideas, consultar fuentes de información (y para esto usan el rincón de lectura y la biblioteca de la escuela), elaboran textos en forma individual y en grupo, escriben oraciones, ponen el título a una historia, revisan la ortografía, la puntuación, usan sinónimos, construyen oraciones, separan oraciones, etc. Estas actividades también responden a los diferentes momentos de la escritura.

El aula se convierte en la producción de aprendizajes: lectura y textos<sup>11</sup>. Se ha motivado a los niños y niñas a la lectura, se dedican a leer, identifican el autor, leen el título y ya pueden inferir. Los niños y niñas producen recetas, cartas a familiares y a amigos que están fuera, tarjetas de invitación, etc., comenta una profesora de tercer grado de educación básica (Ver Anexo 6).

No obstante, este proceso se topa con dos presupuestos de una misma vertiente: la educación tradicional que limita el aprendizaje al método silábico. Por un lado, los profesores se sienten cómodos con dicha herramienta, puesto que permite el aprendizaje

---

<sup>11</sup> Texto se entiende a todos las formas escritas que son parte del mundo letrado, y que comunican y entretienen, por ejemplo: avisos, cartas, anuncios, recetas, cuentos, noticias, etc.

casi simultáneo de la grafía asociada con el sonido, produciéndose con ello un proceso rápido de lectura y escritura; los estudiantes culminan el tercero de básica sabiendo leer y escribir. No obstante, son los mismos profesores que reconocen la paradoja de este proceso: los estudiantes no comprenden los textos, simplemente se reduce a asociación directa de las sílabas en la conformación de las palabras. Por otro lado, los estudiantes también se sienten cómodos, ya que el método silábico se presenta como un guión, mismo que no promueve el análisis, las asociaciones, en suma: los procesos mentales de aprendizaje.

Carmelina nos comenta que los padres de familia presionan a los profesores por que en la otra escuela los niños ya están leyendo, demora hacerles entender a los padres de familia, que el proceso que se está siguiendo con los niños y niñas mejora sustancialmente sus aprendizajes, al ser ellos y ellas sujetos protagónicos, ya no receptores pasivos, del proceso de enseñanza-aprendizaje, se interiorizan y asimilan de mejor manera los conocimientos que se están adquiriendo.

En la observación realizada, las aulas son verdaderos espacios de encuentro, buena convivencia y de aprendizaje, la maestra es una más del grupo; las reglas o código de ética fueron construidas y consensuadas por los niños y niñas y estaban pegadas en la pared junto a la pizarra, no eran las normas impuestas por los profesores, sino, por ellos mismos. Cuando les preguntamos a los niños que significaba lo que decía en ese cartel ellos respondieron que son las reglas construidas por ellos y que por eso las respetan (Ver Anexo 7).

En la escuela tradicional la disciplina es un componente importante para la reproducción de las relaciones de poder “Recordemos que la disciplina constituía una nueva economía de poder” (Gross, 2007:100). Ésta

“supone un dispositivo que coacciona mediante el juego de la mirada; un aparato en el que las técnicas que permiten ver inducen efectos de poder y donde, a cambio, los medios de coerción hacen claramente visibles aquellos sobre los que se aplican” ...”la escuela edificio debe ser un operador de encauzamiento de la conducta”(Foucault, 2002: 200-202)

Siguiendo este pensamiento el poder disciplinario, gracias a una vigilancia jerarquizada, se convierte en un sistema “integrado” vinculado desde el interior a la economía y a los fines políticos desde donde se ejerce el control.

Se organiza como un poder múltiple, automático y anónimo; porque si es cierto que la vigilancia reposa sobre individuos, su funcionamiento es el de un sistema de relaciones de arriba abajo, pero también hasta cierto punto de abajo arriba y lateralmente...Este sistema hace “resistir” al conjunto, y lo atraviesa integralmente por efectos de poder que se apoyan unos sobre otros: vigilantes perpetuamente vigilados (Foucault, 2002:206-207)

Éste se reproduce en las diferentes instituciones reproductoras del poder, como son en nuestro caso la escuela y particularmente las aulas.

Ahora bien, los niveles de apropiación de las estrategias propuestas en los talleres de capacitación por parte de los docentes participantes en el proyecto, son bastante alentadores; a más de los datos que son recogidos en la investigación desarrollada por Alina Ramírez, cuyos parámetros evaluativos se centran precisamente en la incorporación de estrategias y la ejecución de las mismas en el trabajo dentro del aula.

En la entrevista que se realizó a los 8 docentes que forman parte de la Escuela de Santa Cruz y Espejo, todos subrayan que hay una mayor participación de los niños y las niñas, en el proceso de enseñanza aprendizaje, dan sus opiniones, fluye el trabajo grupal. Ponen énfasis en la expresión oral de los niños y niñas; es fácil distinguir la individualidad de cada uno de ellos. Los 8 maestros entrevistados, han trabajado mejor el tema de la delegación de responsabilidades, confían en lo que sus alumnos pueden hacer, nombran jefes de grupo y dan tareas para ser resueltas en el mismo, dando oportunidad a nuevos liderazgos entre los niños y las niñas. Resultado de la confianza, cariño y mayor participación suscitada por los maestros en los niños y niñas y desarrollados en el aula, se observa niños y niñas alegres, seguros y seguras, con mejor autoestima más comunicadores y más desenvueltos, actitudes diferentes a un modelo de educación tradicional.

Los maestros entrevistados aseguran haber cambiado positivamente luego de la capacitación recibida a través del programa, de lo que se deriva una mejor actitud e

interés en relación a los estudiantes; los maestros llenaron el aula con material escrito por los alumnos de tal manera que ésta se convierte en una biblioteca para los niños y niñas del grado (Ver Anexo 8), lo que quiere decir que lograron que los niños interactúen a través de la lectura. Los docentes, lograron crear una biblioteca; manifiestan que conocen el concepto de conciencia fonológica, que la han aplicado en clases al inicio del aprendizaje y algunas veces durante todo el año; los maestros y maestras conocen las estrategias para generar procesos de lectura y escritura.

Los docentes manifiestan que la aplicación de la metodología se dio desde el inicio del proyecto. De la observación *in situ*, se verificó que las estrategias más usadas fueron: *el niño y la niña dicta y el maestro escribe y la lectura para los niños y niñas*.

En lo que respecta a los contenidos un elemento más del currículo y a diferencia del currículo oculto que se hizo mención en capítulos anteriores y que era usado para la reproducción del poder en la educación tradicional, con la metodología de escuelas lectoras los contenidos son parte de una experiencia liberadora, se remiten a los temas que son de interés directo de los estudiantes ya sea por sus vivencias pasadas, por sus intereses actuales, o expectativas presentes y futuras; esto permite el aprendizaje significativo.

En la metodología de Escuelas Lectoras la evaluación es una estrategia más, contribuye a mejorar los niveles de rendimiento de los estudiantes, a diferencia de examen en la microfísica del poder presente en la educación tradicional

El examen combina las técnicas de la jerarquía que vigila y las de la sanción que normaliza...Es una mirada normalizadora, una vigilancia que permite calificar, clasificar y castigar...En él vienen a unirse la ceremonia del poder y la forma de la experiencia, el despliegue de la fuerza y el establecimiento de la verdad (Foucault, 2002: 215)

La evaluación en la metodología de Escuelas Lectoras supera esta concepción, ésta es más amplia y tiene el carácter liberador, se la realiza de forma permanente y no sirve para ejercer el control sobre los cuerpos frágiles de los niños y niñas de esta escuelita; ni tiene el espíritu sancionador, ni castigador, sino que al contrario, les permite desarrollar un trabajo de forma individual y colectiva, éste no es necesario para hacer una evaluación del aprendizaje de los niños y niñas, más bien, es usado para mejorar el proceso de aprendizaje de éstos y de enseñanza de los profesores.

Por otro lado mirando el rendimiento de los niños y niñas de tercer grado en los registros de evaluación de la maestra se puede observar cómo se alcanza buenos niveles en la comprensión de lectura y producción de textos, en las destrezas de lenguaje.

Cuadro 7. Porcentaje de alumnos de 3° por niveles de logro en las destrezas de comprensión lectora al comienzo y al final del Año Lectivo 2011 – 2012.

Destrezas		Nivel Inicial		Nivel de Avance		Nivel de Dominio	
		Comienzo	Final	Comienzo	Final	Comienzo	Final
1.4a	Lee información escrita y la relaciona con la imagen que acompaña al texto (unir palabra con dibujo).	7,5	0,5	7,5	2,4	75	96
1.4b	Lee información escrita y la relaciona con la imagen que acompaña al texto (unir oración con dibujo).	13,5	4	11,5	4,3	75,5	94
1.4c	Analiza y comprende el texto y la imagen que le acompaña como totalidad.	30	13,5	32,5	25,6	30,7	65,5
1.1	Identifica información explícita del texto: hechos, personajes, objetos, escenarios.	33,5	10,6	35,6	23,5	30	70
1.2	Identifica ideas principales y secundarias en diversos tipos de texto.	37,5	14,7	40,5	35,9	60,2	87,1
1.3a	Establece secuencias temporales y lógicas entre los elementos del texto (ordenar historias gráficas).	21,9	2,9	29,8	21,2	48,2	75,9
2.3	Infiere ideas a base de la información que está implícita en el texto.	60	15	25,7	30,4	15,3	50,3

Fuente: Carmelina Toapiza, 2011

Como se puede apreciar el porcentaje de alumnos que alcanza el nivel de dominio al finalizar el año lectivo, en todas las destrezas de lenguaje, del estado inicial al final, es mejor significativamente, esta mejora es superior en las destrezas 1.4a lee información escrita y la relaciona con la imagen que la acompaña en el texto (unir palabra con dibujo), y la destreza 1.4b lee información escrita y la relaciona con la imagen que acompaña al texto (unir oración con dibujo), la siguiente destreza con el porcentaje de 87,1% de alumnos que alcanza el nivel de dominio es la 1.2 identifica ideas principales y secundarias en diversos tipos de texto. La destreza que menor porcentaje de alumnos alcanza un nivel de dominio es la 2.3 infiere ideas a base de la información que está implícita en el texto.

Al mirar los resultados de las destrezas lectoras se puede notar que los errores más frecuentes a nivel nacional son en la destreza *identificar elementos explícitos del texto*, no llegan ni al 50% del promedio, el 36% a la destreza *inferir el significado de*

*palabras y oraciones a partir del contexto.* Con relación al resto de destrezas el desempeño es similar (Ver Gráfico 4).

En conclusión se puede afirmar que el programa de Escuelas Lectoras mejora significativamente la enseñanza, produce logros positivos en el aprendizaje de los estudiantes, se potencia los niveles de autoestima, liderazgo y participación en los niños y niñas, las relaciones entre sus pares, profesores son horizontales, e incluso a nivel familiar las relaciones tienden también a ser más respetuosas y hay una concepción en estos últimos del respeto a los derechos de niños y niñas.

Por otro lado el desempeño de los docentes en el aula y en los procesos de enseñanza aprendizaje supera las expectativas: que se traducen en un clima de aula positivo, los maestros se preocupan más por superarse académicamente, cuatro de los entrevistados siguen estudiando, dos están sacando una maestría; hay una preocupación por preparar el material de la clase y el desarrollo de su materia con anticipación, la relación entre alumno y profesor es diferente, el aula está equipada con recursos.

Así también los docentes afirman que se sienten más seguros y cuentan con herramientas pedagógicas y didácticas nuevas, hay un espíritu de cuerpo, las dudas o inquietudes son resueltas en grupo. Las actividades en el aula son más creativas y lúdicas, hay satisfacción en los maestros en niñas y niños (expresada por ellos en la entrevista), los resultados alcanzados por los alumnos son buenos, como habíamos señalado en líneas anteriores hasta en los niños con dificultades de aprendizaje los niveles de rendimiento son mejores.

Con relación al control de la actividad, a diferencia del modelo tradicional que busca “establecer ritmos, obligar a ocupaciones determinadas, regular los ciclos de repetición” [...] “En las escuelas elementales, el recorte del tiempo se hace cada vez más sutil; las actividades se encuentran cada vez más ceñidas por órdenes a las que hay que responder inmediatamente” (Foucault, 2002:172-174) para preparar una mano de obra dócil y disciplinada. La propuesta de escuelas lectoras flexibiliza el manejo del tiempo, primero es coherente con la cosmovisión indígena del tiempo circular y segundo permite la expresión libre del proceso de enseñanza- aprendizaje.

Además, la Escuela es más valorada y reconocida como un referente al que acude la comunidad en búsqueda de la solución a varios problemas. Así como también estos maestros son considerados como líderes del resto de escuelas de la Red SUMAK.

Es importante señalar que pese a que la propuesta tiene resultados importantes, hay dificultades por las condiciones socio económicas de las familias, según el informe de las pruebas APRENDO entre los factores asociados al aprendizaje están, entre otros, la asistencia al primero de básica, la mediación cultural de los padres y madres (niveles de analfabetismo de los padres, en este caso), los tiempos dedicados a la lectura en el hogar contribuyen a mejorar los niveles de rendimiento de los estudiantes, pero la situación de pobreza de estos hogares y su condición de ser una población kichwa agrava esta realidad. Por otro lado, el hecho de que la mayoría de los padres, madres o ambos han migrado dejando a los hijos menores a cargo de los hermanitos más grandes o de los abuelos. Complementa la crisis la situación de que los niños por su situación económica asuman tareas de trabajo infantil como el cuidado de animales (pastoreo), situación que aumenta la vulnerabilidad de estos niños y de sus condiciones de aprendizaje.

Sin embargo es importante señalar algunas de las dificultad más evidente que encuentran los maestros de esta escuela, y es el uso de las dos lenguas el español y el kichwa, señalan que este no tiene la misma estructura por ejemplo esta tiene tres vocales, el español cinco y el proceso de relacionar las dos lenguas les cuesta mucho a los niños y niñas. Además la lengua de origen pasa a ser como la lengua extranjera se la da en tres horas a la semana, y la lengua que se enseña a los niños es el español; sin embargo los profesores cuando los niños tienen dificultad les hacen las explicaciones en su lengua.

Por otro lado la presencia de una escuela cercana hace que los padres de familia presionen por los mismos resultados, en tiempos cortos.

Por último la expectativa de estudios tanto de la familia como de los propios estudiantes es de concluir la educación primaria para incorporarse de manera definitiva al mundo laboral, sería de esperarse que manteniendo el programa los niños, niñas y padres de familia eleven sus expectativas, y que desde el Estado se brinden programas que les permitan elevar los niveles superiores de estudio.

## **Conclusiones**

La educación se convierte en un objetivo estratégico para el pueblo indígena, y su postura los lleva a pensar en la necesidad de conformar una propuesta pensada desde y hacia el mundo indígena; sustentada en la cosmovisión particular de sus constructos culturales, y a partir de ello el reforzamiento identitario se hace urgente, mediante el desarrollo de un modelo educativo que abarque los diferentes niveles de escolaridad, de tal manera que la propuesta de formación docente, está orientada a la educación intercultural indígena *in situ*, inserta dentro del proyecto político de los pueblos y nacionalidades indígenas.

Los Programa de Formación Docente Intercultural Bilingüe, como todos los elementos que se derivan de el, mantienen una postura eminentemente política e ideologizada de la pedagogía, y ven a la educación como importante recurso para la construcción de un contra poder que permita sostener proceso políticos al margen de la sociedad nacional.

En cuanto a la instrucción como tal, el sistema educativo formal mestizo, hace que el niño y la niña indígena sea disciplinado, en la mejor lógica foucaultiana dentro de premisas ortopédicas tendientes a domesticar al infante y que se acomode orgánicamente al sistema, en una suerte de colonialismo educativo. La educación intercultural bilingüe busca romper con dicho emplazamiento, mediante la generación de procesos liberadores, sustentados en la cultura, y particularmente en el lenguaje como su instrumentalización en el mundo, sin lograrlo.

La oralidad se constituye en la puerta de entrada al proceso comunicacional que permite la adquisición del lenguaje escrito por medio de la lecto-escritura. Quizás la característica más primigenia en el ser humano y en algunas sociedades en particular (sociedades ágrafas) sea su fuerte vinculación con la oralidad como acercamiento y socialización de contenidos simbólico – culturales y familiares (en lo individual) hacia las nuevas generaciones. Desde esta perspectiva, al ser un rasgo presente en todos los escenarios humanos, sirve como elemento disparador de procesos cognitivos relacionados específicamente con la lecto – escritura; ya que el mecanismo por el cual

las ideas, sentires e historias contadas y luego expuestas en textos escritos, asocian los contenidos cargados de significación con el proceso de lecto escritura iniciado.

El despertar de la conciencia fonológica se produce luego de que el infante observa sus contenidos culturales y significaciones familiares, puestos en palabras, y que las mismas responden a un sonido específico.

A través de un táctico mecanismo de: “el estudiante dicta y el docente escribe”, las relaciones de poder subrayadas por la educación tradicional, empiezan a desarrollarse desde niveles de absoluta simetría. Rompiendo el tradicional emplazamiento del maestro como ente de sometimiento y disciplina.

Dentro de las estrategias trazadas, se delinea no solamente la metodología a seguirse, sino que se perfila tanto el espacio físico del aula, como el tipo de relaciones a ser desarrolladas para que dicho espacio se vincule con el grado de emotividad de el niño y la niña, creando con ello un ambiente agradable, armónico y de respeto a las individualidades; lo que ayudará a que el proceso comunicacional fluya dentro de un espacio emotivamente positivo.

Para que una metodología pueda ser incorporada al sistema educativo desde el aula, en las prácticas pedagógicas y en las modificaciones actitudinales de los estudiantes, es preciso que se delineen estrategias específicas, tanto para la “docencia” como para el “docente”. La metodología a utilizarse debe ser explicitada al detalle, con actividades claras a ser aplicadas dentro del aula; pero además, reforzada con talleres de capacitación, seguimiento y acompañamiento en las diferentes actividades docentes, tendientes a conseguir los objetivos trazados; además de la generación de procesos evaluativos que permitan reforzar estrategias, modificar actitudes y remediar errores y dificultades presentadas en la dinámica educativa. De lo contrario, dichas metodologías, estrategias y acciones enmarcadas dentro de un proyecto educativo específico, terminarían siendo apenas planteamientos y buenas intenciones.

El seguimiento, acompañamiento y capacitación en situ al docente en sus prácticas dentro del aula, ha posibilitado que la metodología pedagógica propuesta de capacitación docente Escuelas Lectoras, se filtre entre las estructuras educativas tradicionales, permitiendo que el infante desarrolle procesos analíticos, comparativos y asociativos de pensamiento; rompiendo con ello el aprendizaje lineal.

En el proceso auto evaluativo desarrollado dentro del programa de Capacitación de Escuelas Lectoras, los docentes en un promedio de 15,83 de los sometidos a dicho proceso, contestan positivamente en relación a la aplicación, manejo e incorporación de la metodología pedagógica planteada desde el marco del despertar de la conciencia fonológica en los niños y las niñas pre - lectores.

El Programa de capacitación de docentes: Escuelas Lectoras tiene todas las condiciones para ser asumido como política pública orientada a mejorar la calidad de la educación. Desde el contexto, este proyecto nació en el marco de un proyecto regional con Perú, Bolivia y Ecuador, es liderado por una Universidad Pública “La Andina”, el interés era incidir en la calidad de la educación del país; frente a los acuerdos con los diferentes actores, se firmó un convenio entre los presidentes de Latinoamérica, y se contó con el compromiso de los gobiernos. En nuestro país la propuesta se trabajó en diálogo con el Ministerio de Educación, fue con la Dirección de Educación Básica que se firmó un acuerdo, no directamente con la USAID, la relación con estos últimos la lideraba la Universidad Cayetano Heredia del Perú, y desde allí se realizaban las coordinaciones con Bolivia y Ecuador.

En el país no había nada respecto a como se podía mejorar la enseñanza de la lectura escritura, era el tiempo de las editoriales particulares que decidían que currículo había y que no había, este era el abandono que existía en el país. En este contexto, el proyecto fue asumido por el Ministerio, del país y la Universidad fue la encargada de realizarlo, validarlo, para luego entregarlo al gobierno, la parte de implementación le tocaba al Ministerio. Se tenían excelentes relaciones y niveles de coordinación entre la Universidad y el Ministerio se realizó un trabajo sostenido. Existió la voluntad política para la ejecución del programa, por ejemplo la elección del equipo de capacitadores fueron elegidos 30 maestros de escuelas fiscales, cuyo requisito era ser docente de educación básica y no estar visperas a jubilarse, se les otorgó un certificado para que puedan trabajar de capacitadoras sin perder su partida (comisión de servicios sin sueldo). La primera convocatoria se la hizo a los maestros de las Redes, se trabajó en todos los EMS, fue una decisión del Ministerio. Se trabajó así un año, pero los maestros sintieron que era una imposición y hubo rechazo y resistencia y termino asumiendo el docente que quería. Por parte del Ministerio no había la tendencia de sostener las

propuestas positivas, se trabajó un año y luego se continuó con una convocatoria a los maestros que querían.

Algunos elementos relevantes y que marca la diferencia de la propuesta de capacitación: Escuelas Lectoras, con otros programas, tiene que ver con los procesos de acompañamiento, seguimiento y capacitación a los docentes en el aula por parte del equipo facilitador de la Universidad Andina, durante varias etapas del año lectivo; la dotación de materiales innovadores, entre estos los textos escolares, las guías y recursos didácticos; la formación en línea; el marco conceptual, filosófico y político, se quería incidir en la calidad de la educación; el enfoque pedagógico y didáctico, no se quiere animar a la lectura, sino enseñar a leer y escribir correctamente, como sustento de la calidad de todos los aprendizajes; entre otros.

El Programa de Capacitación a Docentes Escuelas Lectoras cuenta además de un marco conceptual de vanguardia, con procesos de capacitación diferentes validados y reconocidos por los docentes de la Escuela caso de Estudio, pero además respaldada con la autoridad y docentes de otras Escuelas beneficiarias del programa como es la Escuela Fiscal Reino de Quito; por otro lado los textos escolares que en la actualidad son aprobados por el Ministerio Actual de Educación son los propuestos por este programa, que tienen sentido en una lógica de articulación a la capacitación y si se quiere adiestramiento en el manejo de estos textos. Sin la cual el texto per se no tienen sentido no posibilidad de garantizar el éxito es su aplicación.

En este marco es recomendable el programa sea asumido como una política pública para incidir en el mejoramiento de la calidad de la educación.

## **CAPÍTULO V**

### **CONCLUSIONES GENERALES**

Desde la lógica foucaultiana, el sistema genera ciertas estructuras que se filtran en todos los estamentos sociales y muchas se institucionalizan, tal es el caso de la educación y su sistema de operatividad en el medio.

La necesidad intrínseca de dicho cuerpo deviene en un acto básico de vigilar y disciplinar al ser humano dentro de un sistema homogéneo y hasta cierto punto conspirativo, para perpetuar formas específicas de desarrollo y de posicionamiento. La reproducción de códigos, formas y esquemas sociales específicos se logra a través del sistema educativo como orgánico mecanismo de sustentación simbólica.

Siendo este, un mecanismo casi perverso de perpetuación de contenidos y de grandes paradigmas asociados con el Poder y sus usos, es necesario preguntarse ¿Es posible hablar de políticas educativas liberadoras y que respondan a las necesidades individuales y sociales de la población?, ¿Es posible responder a las mismas articulando al usuario educativo a la dinámica general sin que pierda su individualidad?, pero sobre todo, saber sí ¿Es posible guardar concordancia con las particularidades de cada contexto donde las grandes políticas son aplicadas. Es decir, ¿Se puede hablar de procesos no uniformizantes, orientados a conseguir piezas de un mismo engranaje pensado y sostenido desde estructuras específicas de Poder?

En esta medida, es de suponer que existe una brecha aún profunda entre los planteamientos pedagógicos, las estrategias a aplicar, la elaboración del currículo, y los contenidos e imaginarios que la población tiene de sí mismo y de lo que les es ajeno.

Los cambios socio políticos y culturales suelen darse con una rapidez asombrosa, que muchas de las grandes políticas no lucen pertinentes frente a la movilidad de los grupos humanos y de los colectivos sociales.

Es importante, a pesar de definir en macro las políticas educativas, pensar que su implementación puede correr con variaciones, dependiendo de los contextos simbólicos dentro de los cuales se apliquen. A pesar de que según Foucault los grandes lineamientos se forjan para sustentar ciertas estructuras específicas de Poder, es

necesario, a la luz de los acontecimientos y su dinamismo social, hacer un alto y definir las estrategias dependiendo de las realidades específicas sobre las cuales se aplicará la propuesta pedagógica general.

Las estrategias educativas, tocan un micro espacio del escenario educativo, se trazan desde las aulas, éstas pueden, sin duda, ser evaluadas, cotejadas, analizadas y modificadas dependiendo de las necesidades y especificidades del grupo humano donde son aplicadas.

Cuando la etnicidad define los escenarios simbólicos de un grupo humano, las estrategias deben ser adaptadas a las necesidades y especificidades dadas y condicionadas por la cultura, por los escenarios simbólicos y por el conjunto icónico de la sociedad donde serán desplegadas; sin que por ello sean definidas, subordinadas y trastocadas.

Es importante pensar en la propuesta pedagógica y sus estrategias de concreción, con un amplio grado de movilidad y de adaptabilidad a los marcos culturales de las sociedades donde serán aplicadas.

Durante la década de los noventa, el mejoramiento de los logros académicos fue la política educativa básica.

Posteriormente, se elaboró una política referente a los sistemas de evaluación del aprendizaje, y países como Chile, Honduras, Colombia, República Dominicana, El Salvador, Brasil, Argentina, México, Venezuela, Costa Rica, Uruguay, Bolivia, Ecuador y Nicaragua; luego de lo cual se creó el Laboratorio Latinoamericano de Evaluación de la Calidad de la Educación (UNESCO/OREALC).

Se crearon programas de Transferencias Monetarias Condicionadas (T.M.C.), los mismos que tuvieron un efecto importantísimo en los índices de matrícula escolar; pero carecen de incidencia en mejorar los logros académicos de los estudiantes.

En el caso del Ecuador, los indicadores de educación han mejorado en lo que tiene que ver al acceso escolar y cobertura educativa, desde los noventa hasta inicios del nuevo milenio; sin embargo, han perdido terreno en términos de equidad, excepto en la categoría de género donde se presentan ciertos aumentos.

Las políticas educativas aplicadas en este país, fueron pensadas en mesas de concertación entre la sociedad civil y autoridades educativas. Lo que le da un cierto grado de articulación con las necesidades de la población objetivo, lográndose así una reforma integral de los procesos de educación básica.

En términos generales, se puede decir que los Programas dirigidos al mejoramiento de la educación, como las T.M.C., tienen efecto positivo en la cobertura educativa pero no en el aprovechamiento estudiantil y en los logros académicos, mirando los resultados de las pruebas APRENDO, resultado de varios autores citados no ha mejorado la calidad de la educación, entendida esta como niveles de rendimiento de los estudiantes.

Los cambios socio – culturales en medio de las comunidades indígenas y mestizas, se operan al margen de los procesos educativos; fenómenos dados por la velocidad y la amplia movilidad de las sociedades dentro de los escenarios mundiales. A menudo los programas derivados de las políticas educativas, son tan limitados a las consideraciones coyunturales, conceptuales y particulares de los espacios a ser aplicados que su grado de influencia real sobre la población inserta dentro de procesos acelerados y globalizantes es casi mínima o simplemente carente de las respuestas necesarias para que la población usuaria (educandos) se inserten de manera adecuada, analítica, crítica y propositiva frente a dicha aceleración paradigmática y simbólica constantemente cambiante.

Si se habla de una amplia movilidad cultural de la sociedad ecuatoriana, sometida a influencias importantes como la migración externa, el acceso al internet y con ello a nuevas formas de relacionarse, como las redes sociales, se debe pensar en la posibilidad de que la educación y la escolarización no pueden dar respuesta, al grado de movilidad requerida para lograr procesos adecuados, de adaptación e inserción de los estudiantes en las aceleradas dinámicas globales. Por tanto, es prioritario re plantearse las premisas, las posturas y las estrategias a ser aplicadas en realidades diversas, teniendo en cuenta que son precisamente estas la más cristalizadas gracias a particulares configuraciones ideológicas de los pueblos indígenas.

Es importante pensar en políticas claras que permitan permeabilizar los contenidos culturales a las estrategias y marcos de referencia pensados en macro. Y

siendo así, usar dichos códigos, referentes y simbolismos para viabilizar la educación, desde una óptica permanente de adaptación y flexibilización cultural.

El E.I.B. es un programa en el cual las premisas educativas son pensadas desde y para el indígena; y no a este frente a la sociedad nacional como gestor de desarrollo. Provocando su acelerada exacerbación, un proceso de cristalización cultural que aísla al pueblo indígena, o más bien lo paraleliza frente a la sociedad nacional, sin conjunciones aparentes. Produciéndose una suerte de auto segregacionismo étnico y educativo, que impiden la integración progresiva a la sociedad nacional y mundial.

La presencia del bilingüismo, provee de elementos mucho más complejos para el ya complicado sistema educativo ecuatoriano. Los modelos macro que se construyen desde ópticas globalizantes, a menudo no dan respuesta a las diversidades presentes en sociedades diversas. Por tanto, se debe transformar la condición de origen del modelo educativo, partiendo desde la necesidad de replantearse el marcado emplazamiento ideologizante de la educación pensada para el indígena.

Haciendo uso de la lógica foucaultiana, se puede inferir que la marcada ideologización de la educación pensada para el indígena, se produce gracias a la necesidad de mantener ciertos mecanismos nuevos de Poder étnico frente a la sociedad nacional. De alguna manera, las estructuras educativas interculturales sirven de vehículo político para el sostenimiento de un marco ideológico absolutamente reivindicativo; en una suerte de contra poder frente al Poder globalizante de la sociedad dominante. Sin embargo de ello, lejos de hacer hipótesis sobre el surgimiento de nuevos poderes que corran paralelo al nacional, lo más acertado, en lo concreto es presuponer que existe una carencia pedagógica con poco sustento científico y metodológico, y que para compensar dicha insuficiencia, se construyen postulados altamente políticos e ideológicos.

Reforzando lo anterior, dentro de la educación intercultural bilingüe, se entiende al lenguaje como un determinante cultural, para operativizar a los requerimientos reivindicativos étnicos.

Tanto el programa intercultural bilingüe, como todos los elementos que se derivan de él, mantienen una postura eminentemente política e ideologizada de la

pedagogía, y ven a la educación como importante recurso para la construcción de un contra poder que permita sostener procesos políticos al margen de la sociedad nacional.

En cuanto a la instrucción como tal, el sistema educativo formal mestizo, hace que el niño y la niña indígena sea disciplinado, en la mejor lógica foucaultiano dentro de premisas ortopédicas tendientes a domesticar al infante y que se acomode orgánicamente al sistema, en una suerte de colonialismo educativo. La educación intercultural bilingüe busca romper con dicho emplazamiento, mediante la generación de procesos liberadores, sustentados en la cultura, y particularmente en el lenguaje como su instrumentalización en el mundo.

Lamentablemente las premisas pedagógicas, subrayadamente politizadas, caen por su propio peso, en la medida que no da respuesta a las necesidades educativas de la población, en relación a la formación científica y metodológica. Lo que provoca una caída del nivel educativo, en detrimento de la población indígena enfrentada a futuro, en el campo laboral a profesionales mestizos formados con mejores habilidades y con mayor carga cognoscitiva que los primeros, cuya capacitación estuvo sobre todo orientada a la formación de cuadros políticos y no a la formación individuos profesionalmente competentes.

Es importante sin embargo, asumir una perspectiva diacrónica para analizar o para simplemente lograr un acercamiento un poco menos apasionado a la experiencia intercultural bilingüe desarrollada en Ecuador. Su génesis se sustenta en procesos políticos estructurales nacidos durante la década del 70, como resultado de la lucha por la terminación del régimen de hacienda. Nace así el Sistemas de Escuelas Indígenas del Cotopaxi (SEIC), bajo el auspicio de la misión Salesiana. La aspiración final de este programa fue que los docentes indígenas pudiesen acceder a mejores niveles de capacitación y profesionalización. Esta condición de origen, condicionó definitivamente las posturas posteriores de la Educación Intercultural Bilingüe; ya que la propuesta pedagógica no puede correr aislada de su carácter primigenio. La Escuela en estudio pertenece a este sistema. En este marco surge la necesidad de buscar nuevos procesos de capacitación docente.

Desafortunadamente, esa génesis ha logrado una extremada politización e ideologización de las estructuras pedagógicas, en detrimento de la capacitación del docente y como consecuencia de los estudiantes receptores de dicha propuesta.

Siendo este el proceso desde su génesis, la educación superior se convierte en un objetivo estratégico esencial para el proyecto político – étnico de las nacionalidades y pueblos indígenas. Y todo esto, al margen de las necesidades pedagógicas de los sectores beneficiarios.

Derivado de esto, no existe definición clara, sobre todo en el PAC, de cómo lograr resultados puntuales en torno a la calidad de la educación intercultural, más allá de las grandes constantes políticas e ideológicas. Siendo que las puntualizaciones de carácter pseudo pedagógico convergen siempre en la formación de cuadros políticos, en una suerte de currículo subyacente que filtra contenidos en la malla curricular del programa, haciéndolo eminentemente político dentro del marco de un proyecto histórico indígena; lo cual no estaría mal, si fuese un anexo al cuerpo epistemológico existente; sin embargo es esencialmente de carácter determinante.

Y lo dicho se refuerza con que la estructura pedagógica del programa intercultural bilingüe, responde en gran medida a los ordenamientos y parámetros de la educación nacional, gracias a la aplicación de las políticas educativas generales. No obstante, aún cuando la malla curricular se mantiene inamovible, dentro de las consideraciones internas de lo micro curricular, los maestros pueden libremente ampliar y/o agregar contenidos específicos en torno a la ancestralidad y su necesario reforzamiento como elemento de Poder frente a la sociedad nacional.

La oralidad se constituye en la puerta de entrada al proceso comunicacional que permite la adquisición del lenguaje escrito por medio de la lecto-escritura. Quizás la característica más primigenia en el ser humano y en algunas sociedades en particular (sociedades ágrafas) sea su fuerte vinculación con la oralidad como estrategia de socialización de contenidos simbólico – culturales y familiares (en lo individual) hacia las nuevas generaciones. Desde esta perspectiva, al ser un rasgo presente en todos los escenarios humanos, sirve como elemento disparador de procesos cognitivos relacionados específicamente con la lecto – escritura; ya que el mecanismo por el cual

las ideas, sentires e historias contadas y luego expuestas en textos escritos, asocian los contenidos cargados de significación con el proceso de lecto escritura iniciado.

El despertar de la conciencia fonológica se produce luego de que el niño y niña observa sus contenidos culturales y significaciones familiares, puestos en palabras, y que las mismas responden a un sonido específico.

A través de un táctico mecanismo de: “el estudiante dicta y el docente escribe”, las relaciones de poder subrayadas por la educación tradicional, empiezan a desarrollarse desde niveles de absoluta simetría. Rompiendo el tradicional emplazamiento del maestro como ente de sometimiento y disciplina. Con el modelo de las escuelas lectoras esta situación es transformado el estudiante dicta y el maestro escribe (entrevista maestra Carmelina Poaquiza).

Dentro de las estrategias trazadas, se delinea no solamente la metodología a seguirse, sino que se perfila tanto el espacio físico del aula, como el tipo de relaciones a ser desarrolladas para que dicho espacio se vincule con el grado de emotividad de el niño y la niña, creando con ello un ambiente agradable, armónico y de respeto a las individualidades; lo que ayudará a que el proceso comunicativo fluya dentro de un espacio emotivamente positivo.

Para que una metodología pueda ser incorporada al sistema educativo desde el aula, en las prácticas pedagógicas y en las modificaciones actitudinales de los estudiantes, es preciso que se tracen estrategias específicas, tanto para la “docencia” como para el “docente”. La metodología a utilizarse debe ser explicitada al detalle, con actividades claras a ser aplicadas dentro del aula; pero además, reforzada con talleres de capacitación, seguimiento y acompañamiento en las diferentes actividades docentes, tendientes a conseguir los objetivos delineados; además de la generación de procesos evaluativos que permitan reforzar estrategias, modificar actitudes y remediar errores y dificultades presentadas en la dinámica educativa. De lo contrario, dichas metodologías, estrategias y acciones enmarcadas dentro de un proyecto educativo específico, terminarían siendo apenas planteamientos y buenas intenciones.

El acompañamiento del docente en sus prácticas dentro del aula, ha posibilitado que la metodología pedagógica propuesta por el proyecto CECM, se filtre entre las estructuras educativas tradicionales, permitiendo que el infante desarrolle procesos

analíticos, comparativos y asociativos de pensamiento; rompiendo con ello el aprendizaje lineal y tradicional.

En el proceso de investigación realizado en la Escuela Eugenio de Santa Cruz y Espejo, seis de los ocho docentes entrevistados, contestaron que la metodología es positiva, el manejo e incorporación de la metodología pedagógica planteada desde el marco del despertar de la conciencia fonológica en los niños y las niñas pre – lectores, convierte a los niños y niñas en otro tipo de sujetos, no receptores, sino en sujetos que proponen, reflexionan, actúan, piensan, argumentan, preguntan, etc.

El programa desarrollado por la Universidad Andina Simón Bolívar; muestra las distancias entre el modelo de educación tradicional y particularmente el de la educación intercultural bilingüe, no solamente por los particulares contextos en los cuales se desarrollan, sino porque el marco pedagógico – metodológico ha determinado las estrategias, las acciones, la aplicabilidad, los logros y los resultados finales.

Por un lado, tenemos el sistema educativo intercultural bilingüe, cuya posición actual se deriva de una situación de origen particular, forjada en la lucha reivindicativa de la década del 70; misma que condiciona la educación indígena hasta el grado de politizarla en gran medida.

Lo que provoca que carezca de una metodología específica, clara, con estrategias definidas y actividades concretas. A diferencia del propuesta de capacitación de la U.A cuyas especificidades llegan a márgenes extremadamente definidos, con postulados claros, con un cuerpo epistemológico concreto, estrategias de aplicación metodológica, para la capacitación docente, seguimiento, acompañamiento y evaluaciones periódicas.

Tantas son las especificaciones estratégicas en el programa Escuelas Lectoras que derivan en: la conformación del espacio físico del aula, en un intento por proporcionar un espacio emocional lo suficientemente cómodo y acogedor, que los procesos comunicacionales logren fluir fácilmente, posibilitando a el niño y la niña un contexto adecuado y de respeto, en el cual su proceso de aprendizaje en lecto escritura ocurra sin sobresaltos.

En contra posición, las experiencias desarrolladas dentro del marco de la educación intercultural bilingüe, carecen de especificaciones metodológicas, estratégicas y tácticas. Obedeciendo a su condición de origen, buscan la conformación

de cuadros políticos, en una suerte de construcción de un contra poder frente a la sociedad nacional. Apoyados en el fortalecimiento cultural a partir del lenguaje, las propuestas educativas mantienen una tendencia hacia la construcción identitaria, más que hacia la configuración de un cuerpo epistemológico que sustente una pedagogía acorde a las necesidades cognitivas de la población indígena.

La cualificación del cuerpo docente, en las dos experiencias es igualmente diversa. Por un lado, la propuesta educativa intercultural bilingüe, subraya la formación, en contraposición a una capacitación de maestros; y la primera implica la ideologización del escenario educativo, en la práctica existe una marcada tendencia hacia la búsqueda de promotores culturales políticamente alineados a propuesta estratégica del pueblo indígena. En esa medida, poco importa si el maestro recibe o no un trato especializado a nivel pedagógico, metodológico y científico.

La experiencia educativa del proyecto Escuelas Lectoras, por el contrario, refuerza la capacitación del docente en las estrategias pedagógicas planteadas dentro del cuerpo epistemológico configurado en torno a la lecto escritura y los procesos psíquicos implícitos en dicho aprendizaje. Pone especial énfasis en delinear, especificar y ceñir al máximo las actividades a seguir en el ejercicio de aplicabilidad estratégica del método fonológico para la lecto escritura en niños y niñas.

El exacerbado etnocentrismo generado hacia el interior de las sociedades originarias, ha provocado una suerte de valoración negativa del escenario nacional; lo que ha generado que la propuesta educativa intercultural bilingüe, se desarrolle descolgada del sistema educativo nacional. Lo cual, genera una falta de empatía con las políticas educativas generales diseñadas para englobar un escenario y dar cierta uniformidad a los individuos formados dentro de estos parámetros.

Las escuelas lectoras, si bien se limitan a procesos de lecto escritura, fueron aplicadas sus estrategias y metodología en escuelas fiscales del área urbano – marginal dentro del sistema educativo nacional. Sus especificidades empataron con las políticas generales planteadas para el sistema, y de ninguna manera se constituyeron en una propuesta sectaria, que termine encerrando a los estudiantes dentro de sus propios imaginarios culturales sin la posibilidad de pernear la cultura a nuevos elementos exógenos.

En cuanto a la propuesta pedagógica, configurada en torno al concepto de escuelas lectoras, presentan un importante estado de incorporación de las estrategias diseñadas para el mismo, mediante concretos talleres de capacitación, seguimiento y evaluación; además de un adecuado manejo del método fonológico y la generación de ámbitos comunicacionales capaces de viabilizar la experiencia cognitiva de lectura y escritura mediante la asociación de ideas, de sentires y de saberes.

Para dar curso a procesos de cambio, mejora e innovación en la calidad de la educación nacional y sobre todo en la educación indígena se hace necesario incorporar un proceso permanente de evaluación sobre el impacto de las políticas en los procesos educativos.

El analizar la influencia de las políticas desde una perspectiva cultural y socio crítica es el instrumento para comprender una determinada realidad y puede ser utilizada para diseñar propuestas orientadas a cambiar o transformen la realidad, es decir, mejorar el sentido social de los centros educativos, los procesos y las prácticas educativas en el aula, el currículo, el desarrollo profesional y el desempeño de los docentes, las relaciones entre pares y con los docentes, y los mismos niveles de rendimiento de los estudiantes.

Desde un punto de vista teórico se podría decir que los Programas de Transferencias Monetarias Condicionadas tienen un efecto positivo en el aprovechamiento de los estudiantes y sus logros académicos, ya que por un lado, siendo que la asistencia ya está dada por la matriculación de los estudiantes, también su presencia regular en clases asegurará un mejor rendimiento del alumno gracias a la presencia *per se* del individuo en el aula, por acción lógica, obtendrán mejores notas de alumnos y alumnas que no asistan a clases. Sumado a que la mejor alimentación y la eliminación del trabajo infantil contribuye en el mejoramiento académico de los niños y niñas, por la eliminación del estrés del infante y una mejor dieta alimenticia. Sin embargo, una evaluación de impacto en el rendimiento escolar de estos programas sigue siendo necesaria.

Finalmente, como se ha expresado en esta investigación y lo manifiestan varios autores, la mayoría de las políticas de educación nacional todavía no llegan al aula; se sigue haciendo uso del currículo oculto, sobre todo en la educación bilingüe. Es una

deuda social con los sectores más pobres del país desarrollar políticas aplicables al aula y adaptadas a los diferentes contextos, por ejemplo “los estudiantes indígenas tienen una visión del mundo distinta y otros valores culturales que los mestizos” (Ponce, 2010: 179) y que en los procesos de enseñanza aprendizaje tienen que ser considerados y valorados.

En consecuencia, resulta importante contar con estrategias pedagógicas y didácticas para las escuelas de cada sistema y de cada contexto, la capacitación a los profesores y seguimiento, fortalecer el sistema de evaluación de logros de los estudiantes, condiciones para crear un clima escolar favorable, promover un sistema de incentivos tanto para profesores como para alumnos, de tal manera que estos últimos puedan acceder al nivel superior de educación.

Es fundamental contar con evaluaciones de impacto para validar una política educativa, las experiencias positivas tienen que ser aprovechadas y darles continuidad, en beneficio de ese interés colectivo, razón de ser de la política pública, los debates son necesarios y la calidad de la educación requiere de todos los esfuerzos institucionales, gubernamentales, de la sociedad civil para generar los acuerdos necesarios para garantizarla.

## BIBLIOGRAFÍA

- APRENDO. 2007. *Resultados generales de los logros académicos y destrezas según nivel de básica*. Quito: Ministerio de Educación. p. 96, 100.
- Arcos, Carlos y Espinosa, Betty (coord.). *Desafíos de la educación en Ecuador: calidad y equidad*. FLACSO Ecuador. Quito, Ec. p. 14, 21.
- Astorga, Alfredo. 2012. *Unidades educativas del milenio: entre la escuela monumental y un nuevo modelo*. En: *Contrato Social por la Educación Ecuador*. Serie Informes ciudadanos No. 1. Quito, Ecuador. p. 21.
- Ávila Francés, Mercedes. 2005. Socialización, educación y reproducción cultural: Bourdieu y Bernstein. En: *Revista interuniversitaria de formación del profesorado*, 19(1), (2005) p. 163.
- Badillo Muñoz, Daniel. 2012. *Estado de la Inversión en educación en Ecuador 2006-2012*. En: *Cuadernos de Contrato Social por la Educación*, No. 7. Quito, Ecuador. p. 173.
- Bechelloni, Giovanni. 1977. Del análisis de los procesos de reproducción de las clases sociales y del orden cultural al análisis de los procesos de cambio en: Bourdieu y Passeron. *La reproducción: Elementos para una teoría del sistema de enseñanza*. Editorial Laia. Barcelona. p. 4.
- Buenfil Burgos, Rosa Nidia. 2001. Globalización y calidad en las políticas educativas: Un encuentro entre universidades y particulares. En: Gómez Sollano, Marcela y Orozco Fuentes, Bertha (coord.). *Pensar lo educativo: Tejidos conceptuales*. Plaza Valdés Editores. México. p. 40.
- Camargo, Zahyra. 2005. *Estrategias para la comprensión lectora desde un enfoque sociocultural. Una propuesta didáctica a profesores de educación básica*. En *Memorias del I Congreso Internacional de lectura y escritura*. Serie Aprender. Quito, 27, 28 y 29 de julio de 2005. Universidad Andina Simón Bolívar. p. 3, 31.
- Censo de Población y Vivienda en Ecuador 2001 y 2010
- Contrato Social por la Educación. 2012. *Educación para la vida, la creatividad, la diversidad y la democracia: Agenda ciudadana por la educación 2013-2021*. Quito, Ecuador. p. 4.
- Crosso, Camilla. 2012. *Enfoque de los derechos humanos: las 5 A para la garantía del derecho humano a la educación*. En: *Contrato Social. Educación y buen vivir: reflexiones sobre su construcción*. Quito, Ecuador. p. 16, 18.
- De Mattos, Carlos A. 2010. *Globalización y metamorfosis urbana en América Latina*. OLACCHI / Municipio Metropolitano de Quito. Serie Textos Urbanos No. 4. Quito, Ec. p. 229.
- De Zubiría Samper, Miguel, Brito, José y otros. 1999. *Pedagogía Conceptual, Desarrollos filosóficos, pedagógicos y psicológicos*. Colombia.: Fundación Alberto Merani. p. 17.
- Durkheim, Émile. 1975. *Educación y Sociología*. Ediciones 62 s/a., Provenza 278. Barcelona – p. 8, 15, 21.
- Durkheim, Émile. 1978. *Las reglas del método sociológico*. Morata, Madrid. p. 124.
- Farfán, Marcelo. 2005. *“Experiencia del Programa Académico Cotopaxi, formación en educación intercultural bilingüe de la Universidad Politécnica Salesiana (Ecuador)*.

- En: "Diversidad Cultural e Interculturalidad en Educación Superior. Experiencias en América Latina. Daniel Mato (coordinador). 2008. Caracas – Venezuela. p. 7, 11, 286.
- Ferrer, Guillermo. 2007. "Enseñanza de la Lectura y Escritura: aportes para un marco teórico – metodológico". Universidad Peruana Cayetano Heredia. Lima – Perú. p. 7, 11.
- Foucault, Michel. 2002. "Vigilar y Castigar". *Nacimiento de la Prisión*. Ediciones Siglo XXI. Buenos Aires, Argentina. Traducción de Aurelio Garzón del Camino. p. 84, 89, 113, 172-174, 200-202, 206-207, 213, 215.
- Foucault, Michel. 2010. *El coraje de la verdad: el gobierno de sí y de los otros II*. Fondo de Cultura Económica, 1ª ed. Buenos Aires – Argentina. (esta cita no existe en el texto)
- Goetschel, Ana María. 2007. *Educación de las mujeres, maestras y esferas públicas*. Quito en la primera mitad del siglo XX.. Ecuador. FLACSO: ABYA YALA. p. 109, 132.
- Gordon, Whitman. 2007. *Educación de las mujeres, maestras y esferas públicas*. Quito en la primera mitad del siglo XX.. Ecuador. FLACSO: ABYA YALA.
- Gros, Frédéric. 2007. *Michel Foucault*. 1 a ed. Amorrortu editores. Buenos Aires. p. 89-90, 100, 104
- Jackson. (2001) (1968) *La vida en las aulas*, Cap 1. Ed. Morata. p. 73.
- Luna, M. & Astorga, A. 2011. "Educación 1950 – 2006: Reformas Inconclusa, nudos recurrentes, nuevos desafíos". *En estado del país, informe No. 0: (Ecuador 1950 – 2010)*. p. 299-301.
- Mena Andrade, Soledad. 2005. "La experiencia del programa "Escuelas Lectoras" del Ecuador. Proyecto CECM. En: "Memorias del I Congreso Internacional de Lectura y Escritura. La oralidad en los procesos de comprensión y producción de textos. Universidad Andina Simón Bolívar. Quito – Ecuador.
- Minteguiaga, Analía. 2012. Nuevos paradigmas: educación y buen vivir. En: *Contrato Social. Educación y buen vivir: reflexiones sobre su construcción*. Quito, Ecuador. p. 44.
- Muñoz, Pabel L. ¿Cómo caminamos al socialismo del buen vivir?. En: *Corriente alterna*. Ecuador: dilemas en las izquierdas. p. 22.
- Ordóñez, María del Carmen. 2005. "La Tradición Oral en la Alfabetización Inicial: Un encuentro intercultural e intergeneracional. En: "Memorias del I Congreso Internacional de Lectura y Escritura. La oralidad en los procesos de comprensión y producción de textos. Universidad Andina Simón Bolívar. Quito – Ecuador. Ordóñez, p. 67-73
- Ponce, Juan. 2010. "Políticas Educativas y Desempeño". Una Evaluación de Impacto de Programas Educativos Focalizados en Ecuador. FLACSO. Sede Ecuador. Quito – Ecuador. p. 23, 30, 32,38, 176, 179.
- Ramírez, Alina. 2005. "Nivel de apropiación de las estrategias metodológicas del Proyecto CECM para el mejoramiento del proceso de enseñanza de lectura y escritura, entre los docentes de las escuelas "Antonio Nariño", "Buenaventura", "Federico García Lorca" y "Primicias de la Cultura de Quito". Universidad Andina Simón Bolívar. Sede Ecuador. Quito – Ecuador.
- Rivera Cusicanqui, Silvia, *Ch'ixinakax utxiwa: una reflexión sobre prácticas y discursos descolonizadores*. 1a ed. -Buenos Aires : Tinta Limón, 2010. 80 p. ; 17x10 cm. p. 55.
- Roth Deubel, André Noel. 2007. *Políticas públicas: formulación, implementación y evaluación*. Ediciones Aurora. Bogotá. p. 18.

- Salgado, Hugo. 2005. “*Conciencia Fonológica. Hipótesis alfabética: un continuo aprendizaje inicial de la lengua escrita*”. En: “Memorias del Primer Congreso Internacional de Lectura y Escritura. La Oralidad en los procesos de comprensión y producción de textos”. p. 10
- Sánchez Parga, José. 2005. “*Educación Indígena en Cotopaxi*”. *Avances Políticos y Deudas Pedagógicas*. Centro Andino de Acción Popular CAAP. Agosto 2005. Quito – Ecuador. p. 9, 17, 18, 84, 287.
- Stein, Ernesto, Tommasi, Mariano. 2006. *La política de las políticas públicas. Progreso económico y social en América Latina*. Banco Interamericano de Desarrollo. David Rockefeller Center for Latin American Studies. Harvard University. Editorial Planeta.
- Wilcox, Kathleen. 1982. *La etnografía como una metodología y su aplicación al estudio de la escuela: una revisión*. En VELASCO Honorio y otros. 2007. *Lecturas de Antropología para educadores*. Editorial Trotta. S.A. 2007. Madrid. p. 95-126.

## ANEXOS

### **Anexo 1: Programa Académico Cotopaxi (PAC)**

Para 1994 la Universidad Politécnica Salesiana, abrió un Programa Académico Cotopaxi (PAC), destinado a cubrir las necesidades de profesionalización docente dentro de la temática educativa intercultural bilingüe. Programa que se oficializó un año después y que cubrió localidades del centro norte del país<sup>12</sup>, ofreció una licenciatura en Ciencias de la Educación con menciones en: Docencia Parvularia Intercultural bilingüe, Docencia Básica Intercultural Bilingüe, Docencia Media Intercultural Bilingüe, mención en Ciencias Sociales y Docencia y Desarrollo Comunitario Intercultural Bilingüe.

Los marcos pedagógicos de este programa siguieron centrando sus objetivos en el reforzamiento cultural a partir de la educación; los fines y objetivos generales que se persiguen fueron los siguientes:

#### *Fines:*

- 1) Ofrecer preferentemente a la población indígena de la provincia y región central un servicio educativo de excelencia a nivel superior. Este servicio educativo estará orientado al fortalecimiento de la identidad cultural, construcción de interculturalidad y consolidar un orden social respetuoso, participativo, equitativo y solidario.
- 2) Promover la investigación científica y tecnológica, en función del desarrollo integral, especialmente del sector rural.

#### *Objetivos Generales:*

---

<sup>12</sup> Latacunga (Provincia de Cotopaxi), Simiatug (Provincia de Bolívar), Cayambe (Provincia de Pichincha) y Otavalo (Provincia de Imbabura).

1. Formar, capacitar, profesionalizar docentes identificados con la realidad socioeconómica, política y cultural de las nacionalidades indígenas, que dominen los conocimientos y técnicas en los campos educativo y productivo del proyecto histórico de los pueblos, especialmente indígena.
2. Sistematizar, dinamizar y actualizar la sabiduría, la ciencia y la tecnología en función de la dignificación del hombre, especialmente de las nacionalidades indígenas.
3. Desarrollar un proceso educativo para-escolar a nivel superior que esté al servicio de las comunidades, organizaciones, instituciones y dirigentes, y que se caracterice por responder permanente, sistemática y progresivamente a los requerimientos de formación socio-política de la población indígena (Farfán, 2005: 286).

## Anexo 2.

### Contenidos de la formación docente Programa Escuelas Lectoras

Estrategias de expresión oral y otros lenguajes		Estrategias didácticas de lectura		Estrategias didácticas de escritura	
Elementos	Actividades	Elementos	Actividades	Elementos	Proceso
Expresión Oral	Puerta de entrada a la metodología fonológica. Desarrollo de la comunicación es vital para iniciación del proceso de lecto - escritura. Retro intercambio de contenidos comunicacionales en ambientes idóneos	El maestro lee a los niños y las niñas (cuentos, leyendas, narraciones, rimas, poemas, etc) Los niños y las niñas leen sus producciones. Grabación de narraciones. Escuchar cuentos grabados, rimas, canciones, etc Diálogo y conversaciones. Ejercicio de parejas (con desarrollo de temas variados: noticias, anécdotas, programas de tv) Conversaciones en grupo (planificación y desarrollo de proyectos conjuntos) Revisión colectiva de un texto. Ejercicios de resolución de problemas, juegos orales, dramatizaciones, etc	Leer para los niños y las niñas: acercamiento al sistema alfabético al asumir una posición de lectores. Lectura por Placer: fuente de desarrollo afectivo, personal, social y de placer	Lectura de cuentos  Lectura de cuentos, poesía, leyendas, etc	Conciencia Fonológica: Codificación Escrita:  Darse cuenta que las palabras están formadas por sonidos Utilización de 9 palabras claves que encierra la mayoría de fonemas del castellano
		Comprensión Lectora	Capacidad de leer y comprender un texto	<b>Previo a la Lectura:</b> explicación previa e indagación de conocimientos <b>Durante la Lectura:</b> aplicación de técnicas para verificar nivel de comprensión. Después de la Lectura: Recapitulación para verificar los nuevos conocimientos adquiridos.	
Ambiente Alfabetizador	Estrategia que fomenta un emplazamiento positivo del niño y la niña frente a la lectura	Cuadro de asistencia Convenio de Responsabilidades Calendario Periódico Mural Planificaciones Trabajos de los niños y las niñas expuestos Trabajos del docente (canciones, rimas, poesías, etc)			

### **Anexo 3. Entrevistas a profundidad a Samaniego, Juan**

**Licenciado en Ciencias de la Educación, Especialización Letras y Castellano, docente de la Universidad Andina Simón Bolívar.**

#### **Preguntas:**

1. ¿Cuál es el contexto en el que nació el Programa de Capacitación docente Escuelas Lectoras de la Universidad Andina Simón Bolívar?
2. ¿Cuál es el origen del programa de Capacitación Escuelas Lectoras?
3. ¿Qué características tiene el programa?
4. ¿Qué actores participaron en la formulación y ejecución del Programa de Escuelas Lectoras?
5. ¿Qué nivel de participación o qué rol tuvo el Ministerio de Educación y los Organismos Internacionales?
6. ¿Qué sectores territoriales participaron o se beneficiaron del programa?
7. ¿Qué reacción hubo en los profesores que participaron del Programa de capacitación?
8. ¿Cuáles fueron los resultados más importantes de la propuesta de capacitación?
9. ¿Cuáles fueron las fortalezas de la propuesta de capacitación docente Escuelas Lectoras?
10. ¿Cuáles las limitaciones de la propuesta de capacitación docente Escuelas Lectoras?
11. ¿Cómo logró financiar la Universidad la producción de los textos y material didáctico para entregar a los docentes?
12. ¿Cuál fue la acogida o percepción de los padres de familia frente al programa y de las autoridades educativas de ese entonces?

#### **Anexo 4. Entrevista a Profundidad a: Mena, Soledad.**

**Doctora en Ciencias de la Educación, docente de la Universidad Andina Simón Bolívar y coordinadora del programa de capacitación.**

##### **Preguntas:**

1. ¿Tiene el programa de capacitación docente Escuelas Lectoras la posibilidad de convertirse en una política pública de mejoramiento de la calidad de Educación?
2. ¿Qué roles asumieron los diferentes actores nacionales e internacionales en la formulación y ejecución de este programa?
3. ¿El programa de capacitación a Docentes tuvo un proceso de validación y quienes participaron en este proceso?
4. ¿Quién financia este programa?
5. ¿A qué acuerdos se llegaron con el Ministerio de Educación?
6. ¿Cuáles son las razones por las que cree no se continuó con la aplicación del programa?
7. ¿Cuáles fueron las condiciones que facilitaron la ejecución del programa en la educación bilingüe?
8. ¿Cuáles son los resultados más importantes del Programa de Capacitación Escuelas Lectoras?
9. ¿Cómo se interpreta que los textos escolares sean los de la Propuesta de la Universidad Andina y no se haya contado con la capacitación para el manejo de los mismos?
10. ¿Cuáles son las diferencias del programa con otros programas ejecutados en el periodo?
11. ¿Cuáles las dificultades en la ejecución del Programa?

## **Anexo 5. Entrevista a Profundidad a Carmelina Poaquisa**

**Profesora de la Escuela Eugenio de Santa Cruz y Espejo de la Provincia de Cotopaxi**

### **Preguntas:**

1. ¿Cuántos años de capacitación duró el Programa y en qué modalidad fueron capacitados?
2. ¿Cuáles los resultados más importantes del Programa de capacitación Escuelas Lectoras?
3. ¿Cuáles son las condiciones o características del programa que le hace ser exitoso?
4. ¿Qué cambios en el aula se dieron?
5. ¿Qué relación se establece con otros maestros, con los niños y con los padres de familia? después del proceso de capacitación.
6. ¿Cuáles son los resultados más importantes en los niños y niñas?
7. ¿Cómo se vinculan los padres de familia en este nuevo proceso?
8. ¿Qué roles asumen los diferentes actores de la comunidad educativa, en este nuevo proceso de enseñanza – aprendizaje de la lectura y escritura?
9. ¿Cuáles son las dificultades que tiene el programa de capacitación escuelas Lectoras en su ejecución?
10. ¿Qué pasa en la actualidad, se continua o no con los aprendizajes del Programa?
11. ¿Los textos escolares que hoy entrega el Ministerio de Educación qué relación tiene con los Textos del Programa Escuelas Lectoras?
12. ¿Son capacitados los docentes hoy para el manejo de estos textos?
13. ¿Qué dificultades tienen los docentes ahora para el manejo de estos textos?

## **Anexo 6. Entrevista a Profundidad a Margarita Sevilla**

### **Profesora de la Escuela Fiscal Reino de Quito**

#### **Preguntas:**

1. ¿Qué ventajas tiene el programa de capacitación Escuelas Lectoras de la Universidad Andina frente a otros programas de Capacitación?
2. ¿Qué resultados se logró con el programa de capacitación docente escuelas lectoras? A nivel de desempeño docente, relaciones con los alumnos, con los docentes, con padres de familia, con el rendimiento de los estudiantes.
3. ¿Qué es lo que hace que el programa tenga resultados en el aula?
4. ¿Qué limitaciones tiene el Programa Sí Profe y cuáles el Programa Escuelas Lectoras?
5. ¿Es suficiente contar con los textos escolares y sus guías para desarrollar innovaciones en la enseñanza de la lectura y escritura?
6. ¿Usted recomendaría al Ministerio de Educación la ejecución del Programa de capacitación Escuelas Lectoras?
7. ¿Qué componentes del programa resalta como los más importantes a ser replicados?

## Anexo 7. La vida escolar en las aulas



## Anexo 8. Material producido por las niñas y niños





## Anexo 10. Biblioteca del aula y de la Escuela

