

APROXIMACIÓN PILOTO SOBRE PRAXIS DE EDUCACIÓN INICIAL EN COMUNIDADES INDÍGENAS. CASO: COMUNIDAD SHUAR (ECUADOR)

Ana Marcia Perales*

anamarciaperales@yahoo.com

orcid.org/0000-0003-0366-2133

<http://www.redalyc.org/autor.oa?id=30456>

Universidad Metropolitana de Ecuador

Franklin Salas**

acvenisproh@gmail.com

orcid.org/0000-0001-6071-6455

<http://www.redalyc.org/autor.oa?id=30483>

Universidad Pedagógica Experimental Libertador-
Instituto Pedagógico Rural El Mácaro “Luis Fermín”

Recibido: 02/10/2017

Aprobado: 06/06/2018

RESUMEN

El objetivo general de artículo fue analizar la experiencia de la Educación Inicial y su aplicabilidad en el contexto de los pueblos indígenas de Ecuador, de manera particular, en la comunidad indígena Shuar (Ecuador). Metodológicamente se presenta un estudio de campo, de carácter descriptivo con apoyo en la revisión bibliográfica. Se utilizaron como técnicas de recolección de datos la observación y la encuesta, mediante el diario de campo y el cuestionario. La población estuvo constituida por seis (6) sujetos de la comunidad. Los resultados indicaron que en la comunidad Shuar existen situaciones por mejorar tanto en la praxis de la educación inicial como en la aplicabilidad de sus políticas educativas.

Palabras clave: educación inicial; indigenismo; interculturalidad; praxis educativa.

***Ana Marcia Perales.** Docente titular de la Universidad Metropolitana de Ecuador. Coordinadora de investigación de la escuela de educación: desarrollo del talento infantil. Doctora en ciencias de la educación y Postdoctora en educación (Universidad Pedagógica Experimental Libertador). **Universidad de adscripción:** Docente titular de la Universidad Metropolitana de Ecuador.

****Franklin Salas.** Especialista en Información. Docente de Postgrado de la Universidad Pedagógica Experimental Libertador, Instituto Pedagógico Rural El Mácaro “Luis Fermín”. **Universidad de adscripción:** Universidad Pedagógica Experimental Libertador, Instituto Pedagógico Rural El Mácaro “Luis Fermín” (Venezuela).

Antecedentes

Aunque en el Ecuador existe un marco normativo sólido que reconoce el derecho a la educación de la población indígena, los indicadores educativos demuestran que un número importante no puede ejercer este derecho. En tal sentido, el Censo de Población y Vivienda indica que el total nacional de la tasa de analfabetismo es del 5,8% para hombres y 7,7% en mujeres que representan un total de 280.823 y 391.273 personas, respectivamente, siendo el caso de que, en las poblaciones rurales, donde se asientan el 90% de la población indígena, la tasa de analfabetismo es de un 3,8% desde el 2011 hasta la actualidad (Instituto Nacional de Estadística y Censos, 2016). Esta cifra es significativa si se considera que, de acuerdo con este mismo censo, de una población de 14.483.499 a nivel nacional, 1.018.176 de personas se autodefinen como indígenas, representando el 7,0% de la población total.

En este contexto, la praxis de Educación Inicial reviste un significado, considerando lo expuesto por Pautasso (2009) cuando expresa:

Un espacio de cuidado y aprendizaje en donde se estimula de manera integral a los niños/as desde su nacimiento hasta los seis o siete años, fuera del ámbito familiar. Ésta [sic] es considerada en general como un periodo educativo de gran importancia, pues se ve enfocada en promover el desarrollo óptimo de las particularidades físicas y psicológicas de la personalidad, así como de la conducta social que en las sucesivas etapas del desarrollo humano se consolidarán y perfeccionarán. (p. 1)

Partiendo de ello, este nivel inicial se asume como de gran importancia, más aún, cuando en el marco legal vigente en Ecuador no se exige cursar Educación Inicial para ingresar al primero de Educación Básica. No obstante, cabe destacar lo que plantea Brown (2014) al asumir que la sociedad ecuatoriana “concibe la Educación Inicial como una prioridad e interpreta su obligación” (p. 2) aún, como ya ha sido manifestado, no se requiera haberla cursado para el ingreso al primer grado.

Sin embargo, aun cuando en Educación Inicial no se enseña a leer y escribir, sí se motiva e incentiva al niño para que sienta la importancia de dar este paso, aspecto sin duda de gran trascendencia para el desarrollo integral del educando y su preparación para futuros niveles educativos, sobre todo en el marco de la cosmovisión de los pueblos indígenas ancestrales ecuatorianos.

Es por ello, que el propósito de esta investigación se centra en disertar sobre la aplicabilidad de la praxis educativa vinculada a la Educación Inicial en las comunidades

indígenas de Ecuador, en este caso, desde la experiencia de la comunidad Shuar; frente a la significación actual por el reconocimiento de la plurinacionalidad en la nación ecuatoriana.

En este orden, se realizó una observación exploratoria en la comunidad Shuar de Sevilla Don Bosco, en la provincia de Morona Santiago durante una semana para entrar en contacto directo con la comunidad. Se convivió con los Shuar, concretamente, se reportaron algunas situaciones por mejorar en torno a la aplicabilidad de las políticas educativas ecuatorianas tales como: aplicabilidad de la Ley Orgánica de Educación Intercultural LOEI (2011), acceso e inclusión a la educación, coincidencia de educación nacional e indígena, formación docente, entre otros.

Las inquietudes

En la presente investigación se asumen las siguientes inquietudes: ¿Se aplican los principios establecidos en la Ley Orgánica de Educación Intercultural (2011) en los niveles de Educación Inicial en la comunidad objeto de estudio? ¿Cuál es la situación en torno a los aspectos relacionados a la inclusión y acceso del pueblo Shuar en el desarrollo de las actividades de Educación Inicial en la comunidad objeto de estudio? ¿Cuál es la percepción de los actores sociales de la comunidad objeto de estudio en relación con la praxis educativa de Educación Inicial y la situación de analfabetismo en el sector?

Objetivos de la investigación

Objetivo general

Analizar la experiencia de la educación inicial en el contexto de los pueblos indígenas de Ecuador, desde la perspectiva de la comunidad Shuar. Caso: Sevilla Don Bosco, Provincia de Morona Santiago.

Objetivos específicos

- Determinar la aplicabilidad de los principios establecidos en la Ley Orgánica de Educación Intercultural (2011) en los niveles de educación inicial en la comunidad objeto de estudio.
- Diagnosticar la situación en torno a los aspectos relacionados a la inclusión y acceso del pueblo Shuar en el desarrollo de las actividades de Educación Inicial en la comunidad objeto de estudio.
- Disertar sobre la percepción de los actores sociales de la comunidad objeto de estudio entre la praxis educativa de Educación Inicial y la situación de analfabetismo en el sector.

Justificación

Esta investigación se justificó plenamente si se considera el impacto del nivel de Educación Inicial, asumido por los autores de la presente investigación, en correspondencia con los especialistas teóricos consultados y el marco legal vigente en la nación ecuatoriana de los cuales se infiere corresponsabilidad de la familia, la comunidad y el Estado con la atención de los programas públicos y privados relacionados con la protección de la primera infancia (LOEI, 2011). Asimismo, tomando en cuenta que los hitos de desarrollo que deben alcanzar los niños y niñas en estas edades no están orientados solamente a garantizar su éxito académico, sino su éxito como seres humanos.

Desde esta perspectiva, se beneficia la comunidad en general, ya que se aborda, desde la rigurosidad científica, una situación percibida en la comunidad que requiere atención, por lo cual, estos resultados se convierten en referencia inicial no solo para su profundización mediante el desarrollo de otras investigaciones, sino que además, permite la discusión y reflexión social en torno a la aplicabilidad de las políticas educativas destinadas al nivel inicial para su mejoramiento constante y en función del desarrollo integral del niño, la inclusión y el reconocimiento permanente de los pueblos indígenas ancestrales ecuatorianos.

Aspectos teóricos

Teoría de entrada

Teoría de la acción humana

Asumir la humanidad implica considerar teorías que conlleven colocar en el centro de las acciones investigativas al ser humano. En este sentido, los investigadores, asumen enfoques que concentren sus esfuerzos en aportar al crecimiento del ser humano en armonía con su contexto y consigo mismo.

Al respecto, la teoría de acción de Argyris y Schön (1978, 1989) y Argyris, Putnam y McLain (1987) se constituye en un fundamento significativo a considerar en esta investigación. Esta teoría propone que los actores sociales y educativos (sujetos, institución educativa y comunidad) generan acciones, posturas y transformaciones por medio del aprendizaje. Actúan como referencias explicativas o mentales (Senge, 1990) de las acciones de los sujetos y del mundo circundante, determinando así la acción humana deliberada; pues atañe, con las funciones adaptativas las acciones y sus consecuencias, así como la interpretación de los hechos y sucesos que ocurren alrededor. En esta teoría, la acción de los actores, como representaciones, están basadas en un proceso de

generalización e introspección y apoyadas en la experiencia. Algunos de estos postulados teóricos orientaron el proceso investigativo de esta investigación en torno a la praxis de Educación Inicial, los cuales son los siguientes:

- a) La voluntad por conocer y generar cambios en la acción o praxis de Educación Inicial en la comunidad objeto de estudio. En función de ello, se tomaron como base dos (2) dimensiones de la teoría que diferencian los autores mencionados, por un lado, una *explícita*, asumida como manifestaciones abiertas que se predicán o anuncian y que son consistentes con la formación intelectual y convicciones del individuo: creencias, valores, estrategias de acción, supuestos; y que en las organizaciones, están representadas por los deberes y compromisos colectivos expresados en la misión-visión, en objetivos, políticas y estrategias que se anuncian como pensamiento e intención de sus integrantes. Por otro lado, *teoría en uso*, que conjuga los supuestos que actúan realmente como reguladores de la acción y que pueden estar o no en congruencia con la dimensión explícita. Las teorías en uso pueden ser inferidas u observadas sistemática y cuidadosamente del comportamiento del actor (individuos u organización).
- b) Aprendizaje a profundidad –individual y colectivo– que se concibe como un proceso de rediseño o cambio en los valores o supuestos de acción, planteando la posibilidad de que los participantes, mediante un proceso de reflexión–metarreflexión, haga explícitos los principios rectores que guían su acción, se sensibilicen, tomen conciencia de estos y de sus congruencias e incongruencias con lo que realmente hace en su práctica diaria.
- c) El conocer la teoría de acción de los actores de la praxis de Educación Inicial en el contexto de estudio implica identificar los componentes básicos interrelacionados que la constituyen, a saber:
 - Valores o principios rectores: elementos asumidos como básicos por los actores en determinada situación y, por tanto, estos dirigen las acciones hacia su satisfacción.
 - Estrategias de acción: movimientos o sub-acciones ejecutados por el actor, dirigidos al logro de ciertas consecuencias previstas como resultantes y ajustadas a los principios rectores.
 - Consecuencias: resultados de la acción, sean deseados o no por el actor. La obtención de una consecuencia no esperada, conduce a la revisión y rediseño de la actividad, por parte del actor, mientras que el logro de una consecuencia esperada significa la confirmación de la teoría de acción.

De esta manera, puede inferirse que la reestructuración de estos elementos es sinónimo de aprendizaje. Se proponen dos (2) tipos o niveles de aprendizaje: el de recorrido simple y de doble recorrido. Cuando una acción no es efectiva en el logro de sus

objetivos, o cuando se obtiene un resultado no esperado, se inicia una búsqueda para detectar y corregir el error. Puede que se llegue solo a cambiar las estrategias de acción utilizadas y, en este caso, se habla de un aprendizaje de recorrido simple.

A diferencia de esta situación, el aprendizaje de doble recorrido sucede cuando la revisión implica no solo estrategias y supuestos de acción, sino que además se llega a un replanteamiento de principios y normas que la regulan. Este último tipo de aprendizaje impone un cambio en la teoría en uso, pudiendo variar en amplitud y en profundidad (Argyris, 1999; Argyris y Schön, 1978, 1989).

En este punto, cabe destacar la opinión de Picón, Fernández de Caraballo, Magro y Inciarte (2000, p. 10). La teoría descrita coincide con el pensamiento de J. Dewey (1929, 1933) y con el concepto de investigación desarrollado por K. Lewin (1948, 1951). Así mismo, entra en coincidencias con una postura crítica basada en la teoría de los intereses constitutivos de Habermas (1989) y con el planteamiento de una investigación educacional crítica de sus seguidores, Carr y Kemmmis (1988); todo lo cual configura un enfoque que trasciende las perspectivas empírico-analítica e histórica-hermenéutica, para arribar al enfoque de una ciencia social-crítica y dentro de ella de una investigación educacional con sentido crítico, como instrumentos intelectuales mediante los cuales el hombre puede modificar sus estados de conciencia y actuar sobre el mundo para intentar su transformación.

Educación Inicial en Ecuador

En la última década, la Educación Inicial en el Ecuador es producto de una serie de decisiones de política pública que incluye la Ley Orgánica de Educación Intercultural publicada en marzo de 2011 que en el artículo 40, determina que la Educación Inicial:

...es corresponsabilidad de la familia, la comunidad y el Estado con la atención de los programas públicos y privados relacionados con la protección de la primera infancia (...) es un proceso de acompañamiento al desarrollo integral del niño que respeta su ritmo propio de crecimiento y aprendizaje, y potencia sus capacidades, habilidades y destrezas. (Armas, 2011)

Dicha ley define las características de un proceso de Educación Inicial adecuado, cuyo objetivo es el desarrollo integral del niño a través del juego. Asimismo, en el artículo 39 del Reglamento General a la Ley Orgánica de Educación Intercultural se identifican dos subniveles de la Educación Inicial: el subnivel 1 destinado a niños y niñas hasta los tres años, y el subnivel 2 destinado a niños y niñas de tres y cuatro años (Armas, 2017). En este sentido, el marco legal vigente conduce a que la sociedad conciba la Educación Inicial como una prioridad e interprete su obligación aun cuando no se requiera haber cursado Educación Inicial para ingresar al primero de Básica. En este ámbito, se puede inferir que la Educación Inicial concibe que cada niño tenga la oportunidad de desarrollarse

plenamente, con su familia y en comunicación permanente con su centro educativo. Producto de ello, y de esta percepción en la sociedad, se ha visto un crecimiento inédito de la oferta de este nivel educativo en el Ministerio de Educación, que ha pasado de recibir en el sistema fiscal a 29.813 niños y niñas de tres y cuatro años en 2006, a reportar 185.141 niños y niñas en el año lectivo 2013-2014, aunque esta situación no se percibe en la educación de las zonas rurales, es decir, en los poblados indígenas, aspecto de relevancia y de sustento para la presente investigación.

En este orden de ideas, la Educación Inicial se considera, además, una prioridad porque a partir de ella los hitos de desarrollo que deben alcanzar los niños y niñas en estas edades no están orientados solamente a garantizar su éxito académico, sino también su plenitud como seres humanos.

Es por ello que resulta particularmente significativo el rol del personal docente, que debe estar en permanente formación y actualización. Vincularse profundamente con el hecho intercultural, fortaleciendo sus competencias de manera de proponer formas para incentivar de manera apropiada al niño, a fin de despertar su interés manifiesto hacia los estudios, su acercamiento a la lectura y a la escritura; así como por el orgullo de su gentilicio ancestral.

En este orden, el Ministerio de Educación de Ecuador es, sin duda, el órgano rector; principal responsable de la educación nacional y comprometido con la necesidad de ofertar una educación de calidad que brinde igualdad de oportunidades a todos, pone a disposición de los docentes y otros actores de la Educación Inicial, un currículo que permita guiar los procesos de enseñanza y aprendizaje en este nivel educativo.

Este ente educativo, con acuerdo Ministerial 0042-14 de 11 de marzo de 2014, oficializa la aplicación y el cumplimiento obligatorio del currículo de Educación Inicial, para todas las instituciones públicas, particulares y fiscomisionales a nivel nacional (...) se fundamenta en el derecho a la educación, atendiendo a la diversidad personal, social y cultural; identificando con criterios de secuencialidad, los aprendizajes básicos en este nivel educativo, adecuadamente articulados con el primer grado de Educación General Básica, poniendo de manifiesto orientaciones metodológicas y de evaluación cualitativa, que guiarán a los docentes de este nivel educativo en el proceso de enseñanza-aprendizaje (Ministerio de Educación, 2016). De esta manera, según el Ministerio de Educación de Ecuador (2016) asegura que:

Los niños de tres (3) a cinco (5) años serán orientados en áreas que permitan su integración a la educación básica, de manera espontánea y como ellos buscan expresar mejor sus emociones e ideas mediante el desarrollo del lenguaje; el docente debe generar un vínculo afectivo con los niños y sus familias y desarrollar el deseo por aprender a leer y escribir a través de pequeñas dinámicas de lectoescritura. Asimismo, las actividades planificadas para los

niños deben realizarse con material concreto, haciendo énfasis en el proceso y no en el producto. En este sentido, las pruebas, exámenes y entrega de calificaciones; debe ser de manera cualitativa para no desmoralizar al niño con notas bajas de ser el caso. (p. 10)

Todas estas recomendaciones, enmarcadas en las políticas educativas, sirven de referencia, a fin de conducir a una educación apropiada para niños y niñas menores de seis años, pues toman en cuenta el desarrollo socioemocional como pilar de la formación humana, y preparan para la vida sin necesidad de llenar planillas ni adelantar los procesos de lectura innecesariamente, aunque si despertando la curiosidad hacia ella. Esta perspectiva se aleja de los métodos tradicionales de la educación escolarizada y a su vez rescata la importancia de este periodo del desarrollo humano (Brown, 2014).

La comunidad Shuar

Hablar del Ecuador implica destacar su riqueza; aquello que determina lo diverso en toda su magnitud, en este sentido la diversidad está representada, entre otros grupos por las comunidades indígenas, culturas que se manifiestan a través de realidades distintas, como el caso de la comunidad shuar, en cuya cultura se hace presente una comunicación rica en símbolos, ritos y mitos que determinan su forma de leer el mundo.

Esta comunidad indígena como muchas otras en la región basa su proceso de comunicación en la palabra hablada; la oralidad está presente en todas las representaciones de este pueblo. Mitos, costumbres y tradiciones han sido transmitidas a través de cuentos de la generación más antigua hasta los jóvenes de la actualidad, quienes intentan construir así todos los elementos de su cultura y no perderla, para mantener la esencia del pueblo shuar, un pueblo místico y guerrero.

La vida cotidiana está atravesada por la palabra y es en la familia donde se hace visible. Al no existir otros medios como la televisión, ellos se reúnen al final del día a reconstruir todos los acontecimientos que han llevado a cabo, lo que hace que la relación entre padres e hijos sea íntima y la comunicación no se pierda en ningún momento. Otra importante fuente de comunicación que tiene mucha influencia y que aporta a que el pueblo esté informado y pueda dar a conocer sus necesidades, es el radio medio que más presencia tiene en la provincia, principalmente en las comunidades y centros shuar que bordean las ciudades (Salazar, 1981).

La radio Federación Shuar transmite sus programas en idioma nativo y español para toda la población; las distintas actividades de la federación y sus integrantes son difundidas por medio de ellos, así también música variada que incluye cantos shuar y ciertas melodías mestizas; lo importante es que se rescatan los valores del pueblo con ciertos relatos que recogen toda la riqueza cultural.

Aparte de la radio se han incrementado otros medios como el periódico *Chicham*, las diversas publicaciones del Centro de Documentación e Investigación Cultural Shuar de Sucúa; lo cual ha hecho posible la formación de muchas personas en cursos de nivel básico, medio y técnico. Es frecuente observar al shuar orgulloso de su cultura y tradición, que incluye música, la cual es manifestada anualmente en Sucúa en concursos donde participan distintas comunidades (Salazar, 1981).

En pocas palabras, la lengua se estudia, se cultiva y se profundiza la expresión escrita y oral mediante la radio, el periódico, los estudios de gramática y diccionario, y la formación bilingüe que reciben jóvenes y niños de sus padres. Por otra parte, las cuestiones locales pueden ser resueltas dentro de la asociación o de un centro; mientras que las actividades que influyen al pueblo shuar son administradas desde Sucúa, sede de la federación, la cual cuenta con una radio, una biblioteca, un auditorio para las reuniones y un delegado de comunicación para dar a conocer todas las actividades que va realizando periódicamente la organización (Salazar, 1981).

El shuar vino del oriente ecuatoriano, en la época del Gral. Leónidas Plaza Gutiérrez, como Presidente de la República del Ecuador, en el año de 1912, cuando atravesaron la cordillera de los Andes. El lugar donde se ubicaron todas esas comarcas, fue donde se conoce hoy en día como la hacienda del Sr. Joaquín Febres Cordero, los shuaras vivieron en ese lugar más de 38 años y se multiplicaron en familia más de 400 habitantes, sin embargo, en el año de 1948 a 1950 cuando el Sr. Galo Plaza Lasso, Presidente Constitucional de la República del Ecuador dicta la Ley de Tecnificación de la Agricultura y la Ganadería, permitiendo la ocupación a los grandes terratenientes en todas las llanuras de la Costa Litoral. El terrateniente Joaquín Febres Cordero desalojó a la comunidad en el año de 1949 a 1950. La mayoría de los étnicos amazónicos retornó a su lugar de origen, quedaron unos pocos en provincias de Ecuador (Salazar, 1981).

Actualmente, se cuenta con una población de 110.000 habitantes ubicados en las provincias de la Amazonía: Napo, Pastaza Morona Santiago, Zamora Chinchipe, Sucumbíos, Orellana y en la Costa: provincias de Esmeraldas en el cantón Quinindé y Guayas (Ecuador). Su idioma es el shuar-chicham (perteneciente a la lengua lingüística jivaroano). La familia constituye la unidad de reproducción biológica, económica, social, política y cultural más importante entre los shuar, sus miembros se encuentran unidos por lazos de sangre y conformados por familias ampliadas. La poligamia o matrimonio de un hombre con varias mujeres, preferentemente sororal, es decir con las hermanas de la esposa (sus cuñadas), y el levirato (matrimonio con la viuda del hermano) han sido entre los shuar las reglas tradicionalmente aceptadas (Salazar, 1981).

El gran mundo espiritual del shuar es repetitivo. No creen en que el ser humano tenga un final. Creen que luego de nacer y cumplir su vida, no llegan a un estado permanente con la muerte, sino que su espíritu, Arútam, es recibido por otro ser humano que puede ser su hijo o su nieto, quien cumple nuevamente otro ciclo vital, así en forma indefinida. El

chamán, llamado Uwishin, es una especie de sacerdote mediador con el mundo sobrenatural y a la vez es un líder político.

Aspectos metodológicos

La investigación se ubica en un estudio de campo de carácter descriptivo, ya que está orientada a describir, registrar y analizar de manera detallada, datos de la realidad actual en relación con una aproximación piloto de la experiencia de la praxis de Educación Inicial en comunidades indígenas: caso comunidad shuar (Ecuador); entendiéndose como investigación descriptiva a aquella que “consiste en la caracterización de un hecho, fenómeno o grupo con el fin de establecer su estructura y comportamiento” (Arias, 2012, p. 46).

Estuvo enmarcada en la modalidad de estudio de campo, según lo describe el Manual de Trabajos de Grado de Especializaciones y Maestrías y Tesis Doctorales de la Universidad Pedagógica Experimental Libertador (2017), de tipo no experimental, ya que fue un estudio específico acerca del análisis de variables, la evaluación de situaciones, hechos o fenómenos y determinación de relaciones de variables. Esta propuesta está apoyada en una investigación descriptiva ya que se obtiene información de la realidad; según Balestrini (2001), “el investigador al desarrollar el estudio, se familiariza con la realidad abordada, permitiendo reunir información” (p. 34).

En cuanto a la población estuvo constituida por el sacerdote de la comunidad, dos (2) antropólogos y tres (3) miembros del centro que integran la federación; quienes por su trabajo en esta comunidad aportaron la información para conocer las expectativas que, en materia de Educación Inicial, se tiene entre los miembros de la comunidad objeto de estudio. Este aspecto fue necesario realizarlo de esta manera, ya que el abordaje comunitario en un contexto indígena implica un acercamiento inicial con sujetos pertenecientes a este y con ascendencia en la comunidad, para facilitar el proceso investigativo.

La técnica de recolección de datos fundamental fue la encuesta, operacionalizada a través de un cuestionario llevado a cabo en la comunidad shuar Sevilla Don Bosco, en la provincia de Morona Santiago donde habitan y conviven 70% de shuaras; para tener un soporte de la realidad del pueblo shuar y desde ahí analizar su proceso educativo en Educación Inicial. Las técnicas de análisis de datos fueron la estadística descriptiva y el análisis de contenido.

Resultados

A continuación se presentan los resultados de la aplicación del cuestionario a sujetos objeto de estudio:

Cuadro 1

Ítem 1: ¿Se aplica la LOEI y su reglamento, en cuanto a interculturalidad y plurinacionalidad?

Alternativas	Frecuencia	Porcentaje (%)
Sí	00	00
No	04	67
A veces	02	33
Total	06	100

Fuente: Trabajo de campo (2017)

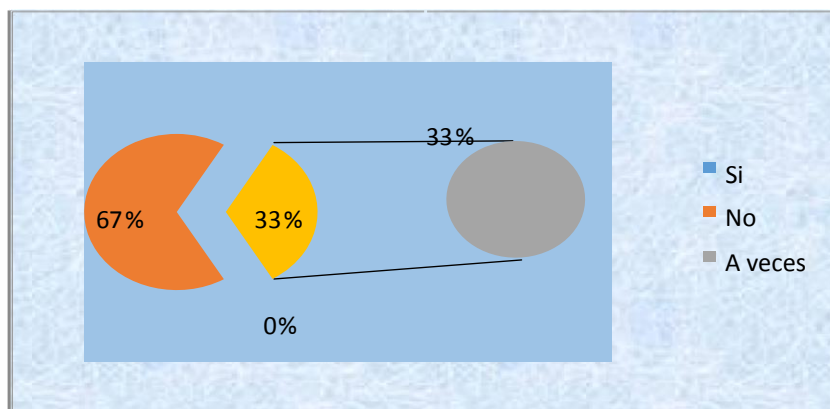


Gráfico 1. Aplicación de la LOEI y su reglamento, en cuanto a interculturalidad y plurinacionalidad (2017)

En el cuadro y gráfico 1 se muestra que el 67% de los consultados indicó que no se aplica la LOEI (2011) y su reglamento, en cuanto a interculturalidad y plurinacionalidad, mientras que 33% indica que a veces se aplica la LOEI y su reglamento, en cuanto a interculturalidad y plurinacionalidad. En este sentido, mayoritariamente los consultados infieren que la praxis educativa en el contexto objeto de estudio no está marcada por los principios fundamentales expuestos en la LOEI (2011), relacionados a la interculturalidad y plurinacionalidad que refieren: identidades culturales, plurilingüismo, pluralismo político e ideológico, articulación, unicidad y apertura, obligatoriedad, gratuidad, acceso y permanencia, transparencia, exigibilidad y rendición de cuentas, escuelas saludables y seguras, convivencia armónica y pertinencia. (LOEI, Art.2, 2011). Esta situación requiere de atención por parte de las autoridades competentes.

Cuadro 2

Ítem 2: ¿Se aplica el renglón de identidades culturales donde se garantiza el derecho de las personas a una educación que les permita construir y desarrollar su propia identidad cultural?

Alternativas	Frecuencia	Porcentaje (%)
Sí	00	00
No	04	67
A veces	02	33
Total	06	100

Fuente: Trabajo de campo (2017)

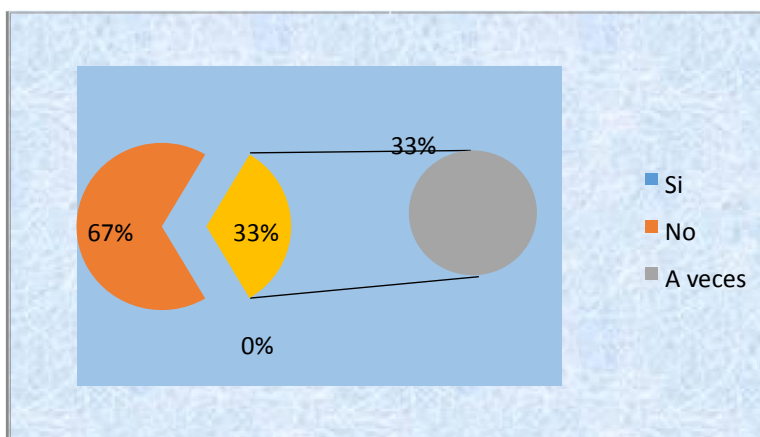


Gráfico 2. Aplicación del renglón de identidades culturales (2017)

Se puede observar en el cuadro y gráfico 2 que 67% de los encuestados indica que no se aplica el renglón de identidades culturales donde se garantiza el derecho de las personas a una educación que les permita construir y desarrollar su propia identidad cultural y 33% manifiesta que a veces se aplica el renglón de identidades culturales. Al respecto, se evidencia una percepción mayoritaria de los consultados que, para la comunidad objeto de estudio, se está alejado del derecho de las personas a una educación que les permita construir y desarrollar su propia identidad cultural, su libertad de elección y adscripción identitaria, proveyendo a los estudiantes el espacio para la reflexión, visibilización, fortalecimiento y el robustecimiento de su cultura (LOEI, Art. 2, 2011). Esta situación requiere de atención por parte de las autoridades competentes.

Cuadro 3

Ítem 3: Según su percepción, ¿La educación nacional e indígena coinciden en la aplicabilidad de sus principios en esta comunidad?

Alternativas	Frecuencia	Porcentaje (%)
Sí	00	00
No	04	67
A veces	02	33
Total	06	100

Fuente: Trabajo de campo (2017)

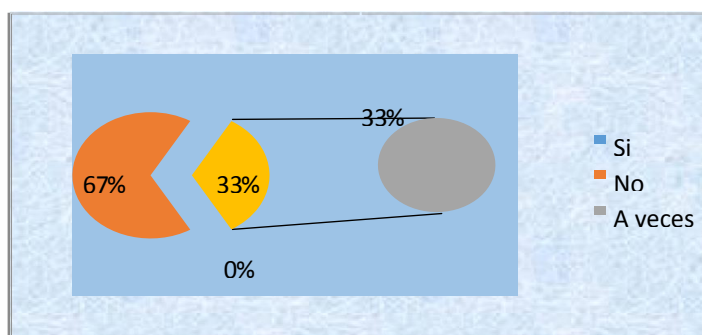


Gráfico 3. Percepción de coincidencia entre educación nacional e indígena (2017)

Como lo refleja el cuadro y gráfico 3, 67% de los encuestados señala que la educación nacional e indígena no coinciden en su aplicabilidad, mientras que 33% manifiesta que a veces la educación nacional e indígena coinciden. Esta circunstancia pone en evidencia que se está alejado del deber ser, plasmado en la LOEI (2011), cuando expresa:

La presente Ley garantiza el derecho a la educación, determina los principios y fines generales que orientan la educación ecuatoriana en el marco del Buen Vivir, la interculturalidad y la plurinacionalidad; así como las relaciones entre sus actores. Desarrolla y profundiza los derechos, obligaciones y garantías constitucionales en el ámbito educativo y establece las regulaciones básicas para la estructura, los niveles y modalidades, modelo de gestión, el financiamiento y la participación de los actores del Sistema Nacional de Educación. (Art. 1)

Esta situación requiere de atención por parte de las autoridades competentes.

Cuadro 4

Ítem 4: ¿El indígena tiene fácil acceso a la educación y concretamente a la educación inicial?

Alternativas	Frecuencia	Porcentaje (%)
Sí	00	00
No	05	83
A veces	01	17
Total	06	100

Fuente: Trabajo de campo (2017)

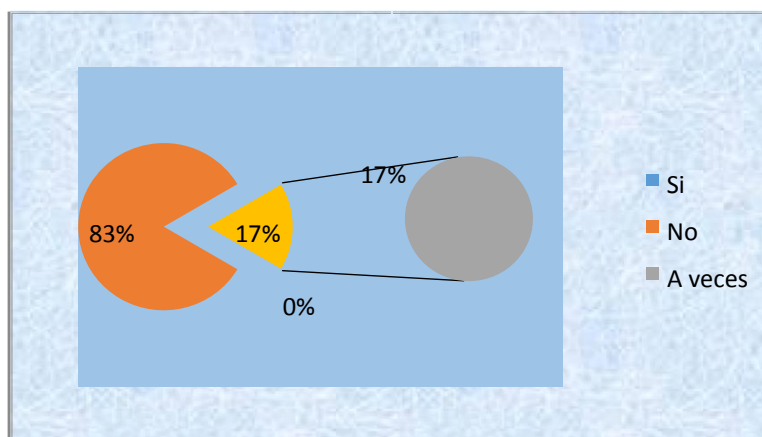


Gráfico 4. Acceso a la educación inicial (2017)

En el cuadro y gráfico 4 se observa que el 83% de la muestra manifiesta que el indígena no tiene fácil acceso a la educación y concretamente a la Educación Inicial y el 17% indica que a veces el indígena tiene fácil acceso a la educación y concretamente a la Educación Inicial. Según los consultados, esta circunstancia está alejada del deber ser establecida en la LOEI (2011) cuando expresa:

- a. Universalidad.- La educación es un derecho humano fundamental y es deber ineludible e inexcusable del Estado garantizar el acceso, permanencia y calidad de la educación para toda la población sin ningún tipo de discriminación. Está articulada a los instrumentos internacionales de derechos humanos. (Art. 2)

Esta situación requiere de atención por parte de las autoridades competentes.

Cuadro 5

Ítem 5: ¿Están incluidos los indígenas en los planes de gobierno educativos?

Alternativas	Frecuencia	Porcentaje (%)
Sí	06	100
No	00	00
A veces	00	00
Total	06	100

Fuente: Trabajo de campo (2017)

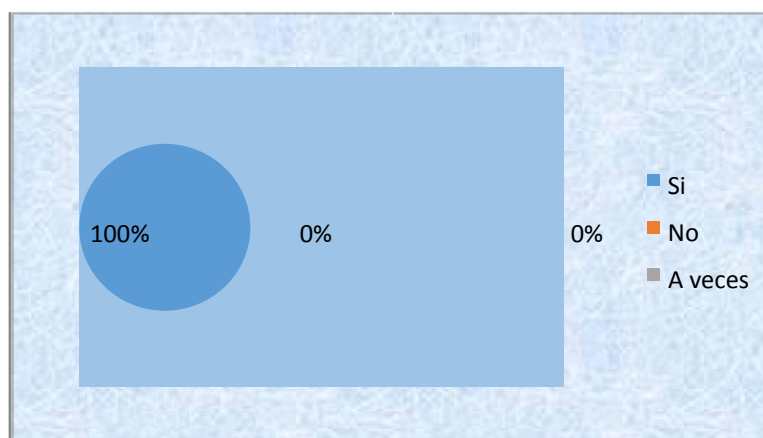


Gráfico 5. Inclusión en planes educativos gubernamentales (2017)

Según lo establecido en el cuadro y gráfico 5, el 100% de los encuestados manifestó que los indígenas están incluidos en los planes de gobierno educativos. Ello, evidencia que la percepción se encuentra en el contexto del deber ser, establecido en la LOEI (2011) cuando expresa:

La presente Ley garantiza el derecho a la educación, determina los principios y fines generales que orientan la educación ecuatoriana en el marco del Buen Vivir, la interculturalidad y la plurinacionalidad; así como las relaciones entre sus actores. Desarrolla y profundiza los derechos, obligaciones y garantías constitucionales en el ámbito educativo y establece las regulaciones básicas para la estructura, los niveles y modalidades, modelo de gestión, el financiamiento y la participación de los actores del Sistema Nacional de Educación. (Art. 1)

Este resultado llama la atención de los investigadores ya que, a pesar de las circunstancias expuestas en los ítems anteriores que, en su totalidad, se encuentran alejados del deber ser, los consultados perciben el esfuerzo de las políticas del Estado en materia de inclusión educativa de los pueblos indígenas, evidenciada en el marco legal vigente.

Cuadro 6

Ítem: 6. Los docentes que asisten a esta comunidad, están formados en la lengua shuar?

Alternativas	Frecuencia	Porcentaje (%)
Sí	00	00
No	05	83
A veces	01	17
Total	06	100

Fuente: Trabajo de campo (2017)

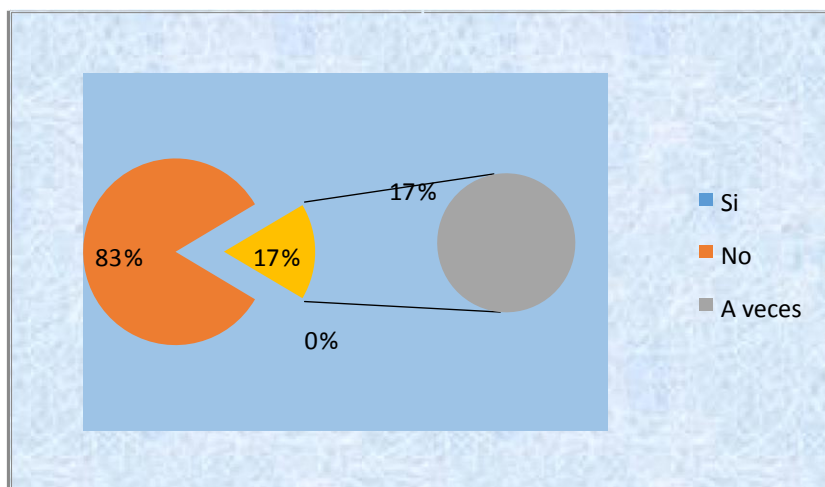


Gráfico 6. Docentes bilingües (2017)

En el cuadro y gráfico 6 se observa que el 83% de los encuestados manifestó que los docentes que asisten a esta comunidad, no están formados en la lengua shuar. Un 17% indicó que a veces llegan docentes que asisten a esta comunidad y están capacitados en la lengua shuar. Esta circunstancia está alejada del deber ser establecido en la LOEI (2011) cuando expresa:

b. Plurilingüismo.- Se reconoce el derecho de todas las personas, comunas, comunidades, pueblos y nacionalidades a formarse en su propia lengua y en los idiomas oficiales de relación intercultural; así como en otros de relación con la comunidad internacional (Art.2)

Esta circunstancia debe ser atendida por las autoridades pertinentes.

Cuadro 7

Ítem' 7: Según su percepción: ¿Los docentes tienen la metodología, técnicas y herramientas pertinentes para la cátedra de educación inicial, en una comunidad indígena?

Alternativas	Frecuencia	Porcentaje (%)
Sí	00	00
No	05	83
A veces	01	17
Total	06	100

Fuente: Trabajo de campo (2017)

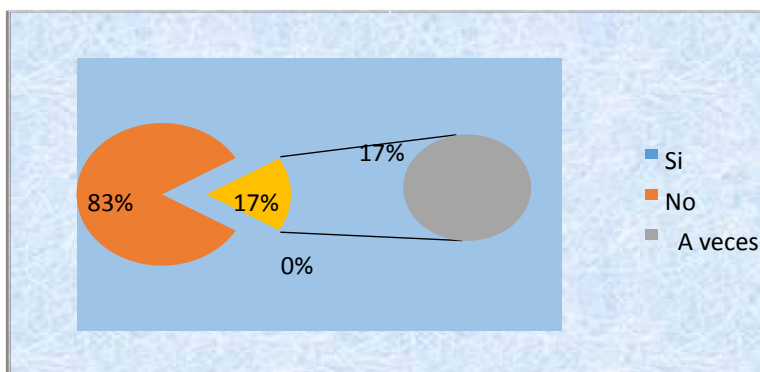


Gráfico 7. Recursos y didáctica docente pertinente (2017)

Según se observa en el cuadro y gráfico 7, el 83% de la percepción de los encuestados indica que los docentes no tienen la metodología, técnicas y herramientas pertinentes para la cátedra de Educación Inicial, en una comunidad indígena y el 17% manifiesta que a veces los docentes tienen la metodología, técnicas y herramientas pertinentes para la cátedra de Educación Inicial, en una comunidad indígena. Esta circunstancia estaría alejada del deber ser si se considera lo expuesto en la LOEI (2011) cuando expresa de los derechos del docente:

Acceder gratuitamente a procesos de desarrollo profesional, capacitación, actualización, formación continua, mejoramiento pedagógico y académico en todos los niveles y modalidades, según sus necesidades y las del Sistema Nacional de Educación. (Art. 10)

Y de las obligaciones del docente:

h. Atender y evaluar a las y los estudiantes de acuerdo con su diversidad cultural y lingüística y las diferencias individuales y comunicarles oportunamente, presentando argumentos pedagógicos sobre el resultado de las evaluaciones; k. Procurar una formación académica continua y permanente a lo largo de su vida, aprovechando las oportunidades de desarrollo profesional existentes; q. Promover la interculturalidad y la pluralidad en los procesos educativos. (Art. 11)

Esta circunstancia debe ser atendida por las autoridades pertinentes.

Cuadro 8

Ítem 8: ¿Existen materiales didácticos que cubran las expectativas de la comunidad Shuar en correspondencia a lo establecido en el marco legal vigente?

Alternativas	Frecuencia	Porcentaje (%)
Sí	01	17
No	04	66
A veces	01	17
Total	06	100

Fuente: Trabajo de campo (2017)

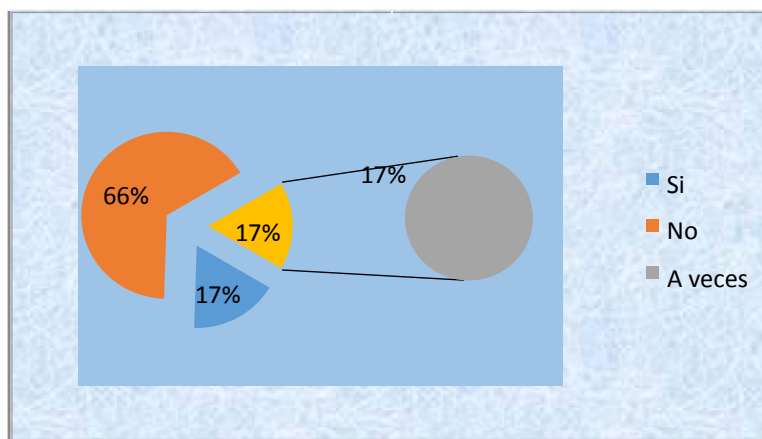


Gráfico 8. Sobre los materiales didácticos

En el cuadro y gráfico 8, 17% de los encuestados indica que sí existen materiales didácticos que cubran las expectativas de los indígenas; 66% manifiesta que no existen

materiales didácticos que cubran las expectativas de los indígenas y 17% indica que a veces existen materiales didácticos que cubran las expectativas de los indígenas.

En este sentido, el resultado se encuentra alejado del deber ser si se considera lo expuesto en la LOEI (2011) cuando expresa, de las obligaciones del Estado, en su artículo 6, literal T: “Garantizar un currículum educativo, materiales y textos educativos, libres de expresiones, contenidos, e imágenes sexistas y discriminatoria” (p. 7). Esta situación debe ser atendida por las autoridades.

Cuadro 9

Ítem 9: Según su percepción: ¿Existe analfabetismo en la comunidad relacionada con las situaciones antes descritas?

Alternativas	Frecuencia	Porcentaje (%)
Sí	04	66
No	01	17
A veces	01	17
Total	06	100

Fuente: Trabajo de campo (2017)

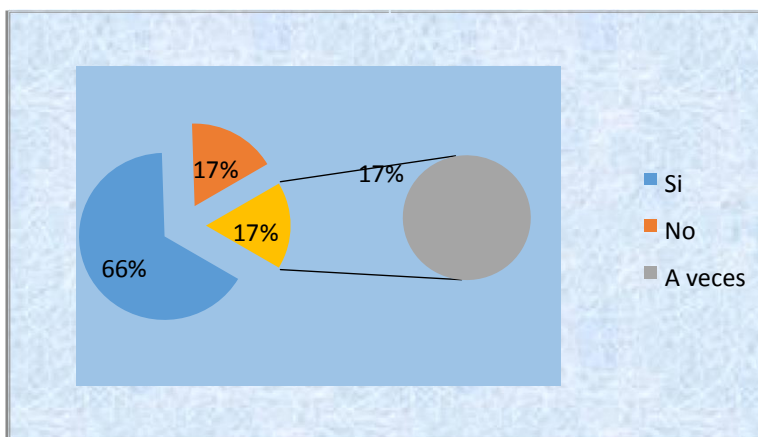


Gráfico 9. ¿Existe analfabetismo en la comunidad relacionada con las situaciones antes descritas? (2017)

En el cuadro y gráfico 9 se refleja que el 66% de los encuestados manifiesta que existe analfabetismo, por no considerarse el nivel inicial, en la educación, mientras que el 17% considera que no existe analfabetismo, por no considerarse el nivel inicial y otro 17% de los encuestados indica que a veces existe analfabetismo, por no considerarse el nivel inicial, en la educación. Esta circunstancia percibida por los consultados podría

considerarse alejada del deber ser si se considera lo expresado en la LOEI (2011) cuando pone de manifiesto, de las obligaciones del Estado, en su artículo 6, literal i. “Impulsar los procesos de educación permanente para personas adultas y la erradicación del analfabetismo puro, funcional y digital, y la superación del rezago educativo” (p. 8).

Conclusiones: una aproximación piloto

De acuerdo con los resultados reportados, se infieren situaciones por mejorar que deben ser atendidas por las autoridades pertinentes con el concurso del personal directivo de las instituciones, padres y comunidad en general. En este sentido, de los nueve (9) ítems consultados, ocho (8) están alejados del deber ser.

En cuanto a la aplicabilidad de los principios establecidos en la Ley Orgánica de Educación Intercultural (2011) en los niveles de Educación Inicial en la comunidad objeto de estudio, se reportan situaciones por mejorar relacionadas a la percepción de aplicabilidad de la LOEI y su reglamento, en cuanto a interculturalidad y plurinacionalidad; renglón de identidades culturales donde se garantiza el derecho de las personas a una educación que les permita construir y desarrollar su propia identidad cultural y la poca coincidencia entre educación nacional e indígena en la aplicabilidad de sus principios en esta comunidad.

De la misma manera, en torno a la situación de los aspectos relacionados con la inclusión y acceso del pueblo shuar en el desarrollo de las actividades de Educación Inicial en la comunidad objeto de estudio, se reporta que los pueblos indígenas no poseen fácil acceso al nivel educativo objeto de estudio; los docentes que asisten a esta comunidad no están formados en la lengua shuar. Asimismo, se percibe que los docentes presentan dificultades en cuanto a la metodología, técnicas y herramientas pertinentes para la cátedra de Educación Inicial, en una comunidad indígena.

Así mismo, se infiere, según la percepción de los consultados, las situaciones antes descritas inciden en el índice de analfabetismos aun presente y con predominio en la comunidad.

Así pues, a partir de este trabajo, se puede inferir que es posible reconocer elementos endógenos al entorno escolar que debilitan el vínculo de los niños y las niñas con las escuelas y, en buena medida, son elementos asociados a la exclusión escolar y la desigualdad educativa, además la ausencia de una currícula pertinente en términos culturales, los incipientes recursos didácticos en lenguas indígenas, los escasos canales de participación del estudiantado, la privación de infraestructura adecuada, la escasa capacitación y acompañamiento del personal docente que presta servicios en comunidades indígenas, entre otros.

Aunque también existen factores exógenos que frustran los esfuerzos de las familias indígenas por hacer valer el derecho a la educación: la pobreza, la falta de oportunidades laborales, intensas dinámicas migratorias para encontrar el sustento, enfermedades no atendidas, desnutrición, ausencia de documentos oficiales, entre otros.

De esta manera, el presente artículo pretende sensibilizar conciencias y argumentar a favor de los pueblos indígenas en la necesidad de evitar que las estadísticas cumplan también funciones discriminatorias al impedir conocer la situación educativa para efectos de la comunidad objeto de estudio. Se pretende expresar la problemática existente y que se puedan aplicar los correctivos pertinentes.

Referencias

- Argyris, Ch. (1999). *Conocimiento para la acción*. Barcelona, España: Granica.
- Argyris, Ch., Putnam, R. y McLain, D. (1987). *Action Science*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Argyris, Ch. y Schön, D. (1978). *Organizational learning: a theory of action perspective*. Menlo Park: Addison-Wesley, Publ.Co.
- Argyris, Ch., y Schön, D. (1989). Participatory action Research and Action Science *Compared American Behavioral Scientist*, Vol. 32(5), 612-623.
- Arias, F. (2012). *El proyecto de Investigación*. Caracas: Episteme.
- Armas, G. (Marzo de 2017). *Reglamento General a la Ley Orgánica de Educación Intercultural*. Recuperado de <http://educaciondecalidad.ec/ley-educacion-intercultural-menu/reglamentoloei-texto.html>
- Armas, J. (2011). *Ley Orgánica de educación Intercultural*. Recuperado de <http://educaciondecalidad.ec/ley-educacion-intercultural-menu/leyeducacion-intercultural-texto-ley.htm>
- Balestrini, M. (2002). *¿Cómo se elabora el proyecto de investigación?* Caracas: BL Consultores Asociados.
- Brown, M. (2014). *Educación inicial: ni guardería ni escuela*. Recuperado de http://www.usfq.edu.ec/publicaciones/para_el_aula/Documents/para_el_aula_11/pea_011_0004.pdf
- Carr, W. y Kemmis, S. (1988). *Teoría crítica de la enseñanza. La investigación-acción en la formación del profesorado*. Barcelona, España: Martín Roca.
- Habermas, J. (1989). *Teoría de la Acción Comunicativa*. Buenos Aires: Taurus.
- Instituto Nacional de Estadística y Censos. (2016). Nivel de escolaridad de los ecuatorianos. *Análisis: Revista Coyuntural*. Recuperado de <http://www.inec.gob.ec/inec/revistas/e-analisis5.pdf>
- Ley Orgánica de Educación Intercultural. Publicada (S/N). Suplemento del Registro Oficial No. 572, de 25 de agosto de 2015. Recuperado de <https://educacion.gob.ec/ley-organica-de-educacion-intercultural-loei/>
- Ministerio de Educación. (2016). *Educación Inicial*. Recuperado de <https://educacion.gob.ec/educacion-inicial/>

-
- Pautasso, E. (2009). Genealogía de la Educación Inicial en el Ecuador. Recuperado de http://alt.ups.edu.ec/volumen-4-7/-/asset_publisher/pJ6j/content/genealogia-de-la-educacion-inicial-en-el-ecuador?_101_INSTANCE_pJ6j_read_more=true
- Picón, G., Fernández de Caraballo, M., Magro, M. y Inciarte, A. (2000). *Proyecto de Investigación La Universidad va a la Escuela*. Segundo informe. Caracas: UNESR, UPEL y LUZ.
- Salazar, E. (1981). La Federación Shuar y la frontera de la colonización. En N. Whitten (ed.), *Amazonía Ecuatoriana. La otra cara del progreso* (pp. 59-82). Quito: Ediciones Abya Yala.
- Senge, P. M. (1990). *The Fifth Discipline. The art and practice of learning organization*. New York: Doubleday Currency.
- Universidad Pedagógica Experimental Libertador. (2017). *Manual de Trabajos de Grado de Especialización y Maestría y Tesis Doctorales*. Caracas: Autor.