



INSTITUTO DE ALTOS ESTUDIOS NACIONALES
LA UNIVERSIDAD DE POSGRADO DEL ESTADO

INSTITUTO DE ALTOS ESTUDIOS NACIONALES

LA UNIVERSIDAD DE POSGRADO DEL ESTADO

GOBIERNO Y ADMINISTRACIÓN PÚBLICA

ESPECIALIZACIÓN EN GESTIÓN PÚBLICA

ANÁLISIS DE CASO

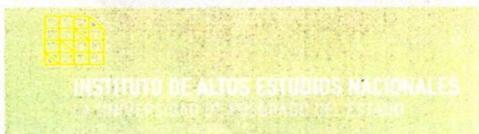
ANÁLISIS DEL MODELO DE GESTIÓN EDUCATIVA PARA POTENCIAR LA CORRESPONSABILIDAD DE LOS PADRES DE FAMILIA EN EL SEGUIMIENTO DE LAS ACTIVIDADES EDUCATIVAS DE LOS HIJOS EN EL NIVEL GENERAL BÁSICA: CASO DE LOS ESTABLECIMIENTOS EDUCATIVOS INTERCULTURALES JIMPIKIT, SANTA TERESA Y TERESITA CHIRIAP DEL DISTRITO 14D04 GUALAQUIZA SAN JUAN BOSCO EDUCACIÓN DURANTE EL AÑO LECTIVO 2015-2016

Autora: Lidsay Verónica Unkuch Saant

Tutora: Dra. María Soledad Varea Viteri

Quito, junio 6 del 2017

ACTA DE GRADO



No.065- 2017.

ACTA DE GRADO

En la ciudad de Quito, a los veinte días del mes de junio del año dos mil diecisiete, **LIDSAY VERÓNICA UNKUCH SAANT**, portadora de la cedula: 1400536171, EGRESADA DE LA ESPECIALIZACIÓN EN GESTIÓN PÚBLICA 2015-2016, se presentó a la exposición y defensa oral de su Tesis, con el tema: "ANÁLISIS DEL MODELO DE GESTIÓN EDUCATIVA PARA POTENCIAR LA CORRESPONSABILIDAD DE LOS PADRES DE FAMILIA EN EL SEGUIMIENTO DE LAS ACTIVIDADES EDUCATIVAS DE LOS HIJOS EN EL NIVEL GENERAL BÁSICA: CASO DE LOS ESTABLECIMIENTOS EDUCATIVOS INTERCULTURALES JIMPIKIT, SANTA TERESA Y TERESITA CHIRIAP DEL DISTRITO 14D04 GUALAQUIZA SAN JUAN BOSCO EDUCACIÓN DURANTE EL AÑO LECTIVO 2015-2016", dando así cumplimiento al requisito, previo a la obtención del título de **ESPECIALISTA EN GESTIÓN PÚBLICA**.

Habiendo obtenido las siguientes notas:

Promedio Académico: 8.57
Trabajo de titulación: 9.20

Nota Final Promedio: 8.88

En consecuencia, **LIDSAY VERÓNICA UNKUCH SAANT**, se ha hecho acreedora al título mencionado.

Para constancia firma:

De conformidad con la facultad prevista en el estatuto del IAEN CERTIFICO que la presente es fiel copia del original

Fojas 11
Fecha 06/06/2017

Secretaría General



Lenin Javier Melo Naranjo
Abg. Lenin Javier Melo Naranjo
Director de Secretaría General



INSTITUTO DE ALTOS ESTUDIOS NACIONALES
LA UNIVERSIDAD DEL ECUADOR

**SECRETARÍA
GENERAL**

AUTORÍA

Yo, LIDSAY VERÓNICA UNKUCH SAANT, Especialista CI 1400536171, declaro que las ideas, juicios, valoraciones, interpretaciones, consultas bibliográficas, definiciones y conceptualizaciones expuestas en el presente trabajo; así cómo, los procedimientos y herramientas utilizadas en la investigación, son de absoluta responsabilidad de el/la autor (a) del trabajo de titulación. Así mismo, me acojo a los reglamentos internos de la universidad correspondientes a los temas de honestidad académica.



C.I. 1400536171

AUTORIZACIÓN DE PUBLICACIÓN

”Yo, Lidsay Verónica Unkuch Saant, cedo al IAEN, los derechos de publicación de la presente obra por un plazo máximo de cinco años, sin que deba haber un reconocimiento económico por este concepto. Declaro además que el texto del presente trabajo de titulación no podrá ser cedido a ninguna empresa editorial para su publicación u otros fines, sin contar previamente con la autorización escrita de la universidad”



Quito, junio, 2017

FIRMA DEL CURSANTE

LIDSAY VERÓNICA UNKUCH SAANT

NOMBRE DEL CURSANTE

CI. 1400536171

Resumen

Las reformas educativas desarrolladas en Ecuador desde 2006 han tenido como uno de sus principios centrales el de la corresponsabilidad de los actores de la comunidad educativa. Este principio es especialmente relevante en la educación intercultural bilingüe, particularmente en lo referido a la participación de los padres en el proceso educativo. En este trabajo, se analiza la implementación de la corresponsabilidad de los padres en tres centros educativos comunitarios interculturales bilingües pertenecientes al Distrito 14D04 Gualaquiza San Juan Bosco Educación, de población mayoritariamente Shuar. A través de la realización de encuestas y entrevistas, se identifican los diversos factores culturales, políticos, socioeconómicos y pedagógicos que limitan la participación activa de los padres, especialmente en el seguimiento y apoyo a las actividades académicas de sus hijos. A partir de este diagnóstico, se formulan varias propuestas para fortalecer la corresponsabilidad a nivel de los centros educativos.

Palabras claves

NMGE; SEIB; corresponsabilidad; Ecuador; nacionalidad Shuar.

DEDICATORIA

A mis padres por ser los guías en el sendero de cada acto que realizo; a mis hijos MESET y KAAR, por ser el incentivo para seguir adelante con este objetivo, y a mis hermanos por su ayuda y constante cooperación.

Lidsay Verónica Unkuch Saant.

AGRADECIMIENTO

A Dios, por guiar cada uno de mis pasos y permitirme cumplir con mis objetivos planteados.

A mi Tutora, la Doctora María Soledad Varea, por entregarme sus conocimientos ya que este trabajo fue realizado bajo su supervisión.

Al Doctor Paul Cisneros, Coordinador del Centro de Gobierno y Administración Pública del IAEN, por su seguimiento y apoyo para la realización de este trabajo investigativo.

A mis padres quienes a lo largo de toda mi vida siempre han guiado y motivado mi formación académica.

A mis hermanos por impulsarme a ser cada día mejor.

A mis hijos, por su paciencia para asumir mi ausencia en todo este tiempo de estudios.

A mis profesores a quienes les debo gran parte de mis conocimientos, por su tiempo y su pasión por la actividad docente.

Finalmente un eterno agradecimiento al Instituto de Altos Estudios Nacionales por darme la oportunidad de estudiar y profesionalizarme.

Lidsay Verónica Unkuch Saant.

ÍNDICE DE CONTENIDOS

Resumen	4
Introducción	9
Capítulo 1. Teoría y contexto de la reforma educativa en Ecuador	12
1.1. La reforma educativa: agendas y programas	12
1.2. Educación intercultural bilingüe: la experiencia ecuatoriana	14
1.3. Las reformas educativas en Ecuador: el Nuevo Modelo de Gestión Educativa en la educación intercultural bilingüe	17
Capítulo 2. La implementación del principio de corresponsabilidad: análisis del Distrito 14D04 Gualaquiza San Juan Bosco Educación	24
2.1. Conocimiento sobre el NMGE y el SEIB	24
2.2. Seguimiento y acompañamiento académico	27
2.3. Participación en actividades del CECIB	30
2.4. Relación con la institución y los docentes	32
Capítulo 3. Estrategias y acciones para el fortalecimiento del principio de corresponsabilidad	36
3.1. Reforzamiento del Código de Convivencia	36
3.2. Ampliación de las instancias de encuentro y coordinación	36
3.3. Reforzamiento de la socialización y sensibilización	37
Conclusiones y recomendaciones	38
Fuentes bibliográficas	41
Anexos	45

ÍNDICE DE TABLAS

Tabla 1. Reformas educativas en América Latina durante la década de 1990	13
Tabla 2. Políticas del Plan Decenal de Educación (2006-2015)	18
Tabla 3. Niveles y funciones de la Autoridad Educativa Nacional	21
Tabla 4. Conocimiento y acuerdo sobre el nuevo sistema educativo	25
Tabla 5. Seguimiento y acompañamiento académico	28
Tabla 6. Participación en actividades del CECIB	31
Tabla 7. Relación con la institución y los docentes	33

Introducción

En Ecuador, tras dos décadas de reformas parciales y erráticas en el sector educativo, desde el año 2006 se ha presenciado la consolidación progresiva de una estrategia de reforma integral del sistema pedagógico. La aprobación popular del Plan Decenal de Educación (2006-2015) en noviembre de ese año fue seguida de una serie de cambios normativos, institucionales y organizativos, orientados hacia la institucionalización de un Nuevo Modelo de Gestión Educativa (NMGE).

Las nuevas orientaciones de la política educativa incluyeron un reforzamiento de la Educación Intercultural Bilingüe (EIB), inscrita en la declaración constitucional del Estado ecuatoriano como “plurinacional” e “intercultural”. Un principio central instaurado en la EIB, cónsono con su carácter de educación comunitaria, es el de la corresponsabilidad de los diversos actores participantes del proceso educativo, con especial énfasis en las madres, padres y representantes.

Aunque el Ejecutivo Nacional ha avanzado con su agenda reformista, la implementación del NMGE en general y del Modelo del Sistema de Educación Intercultural Bilingüe (MOSEIB) en particular, ha enfrentado problemas y obstáculos vinculados a distintos factores. Precisamente, en esta investigación interesa indagar sobre la instauración del NMGE en el Sistema de Educación Intercultural Bilingüe (SEIB) a partir de un aspecto específico: la aplicación del principio de corresponsabilidad de las madres, padres y representantes en el seguimiento de las actividades educativas de los estudiantes.

Tres objetivos específicos orientan este trabajo: analizar el NMGE y su implementación en el SEIB; evaluar las estrategias y mecanismos implementados para lograr la corresponsabilidad de los padres en actividades de apoyo y seguimiento académico de los estudiantes; y formular recomendaciones a partir de las percepciones y planteamientos de los diversos actores de la comunidad educativa para mejorar el nivel de involucramiento de los padres.

El planteamiento central de este trabajo es que una combinación de factores, directamente asociados al proceso educativo pero también vinculado a la propia dinámica de las comunidades indígenas, afecta y limita el ejercicio de la corresponsabilidad de los padres en el apoyo y seguimiento académico de sus hijos. A dilucidar estos factores y definir acciones para atenderlos se orienta esta investigación.

El trabajo propuesto constituye un análisis de caso, entendido como “un estudio sistemático y estructurado de un caso a partir de fuentes primarias y secundarias, con base en conceptos centrales fundamentados teóricamente” (IAEN, 2016). La observación empírica es realizada en el Distrito 14D04 Gualaquiza San Juan Bosco Educación, caracterizado por la fuerte presencia de población indígena, principalmente de la nacionalidad Shuar, así como por la coexistencia de establecimientos educativos interculturales bilingües e hispanos. En particular, dentro del distrito, ha sido seleccionada una muestra conformada por tres Centros Educativos Comunitarios Interculturales Bilingües (CECIBs): Jimpikit, Santa Teresa y Teresita Chiriap.

Las técnicas de recolección de información incluyen, además de la búsqueda y registro de documentación institucional y administrativa elaborada en los establecimientos y en el distrito, la realización de entrevistas y encuestas. Las entrevistas, de tipo semiestructuradas, son realizadas a representantes de los principales actores de la comunidad educativa, incluyendo a los tres (3) líderes educativos, los tres (3) presidentes de los Comités de Padres de Familia, los tres (3) presidentes de los Centros Shuar de las comunidades en las que se asientan los CECIB's, al director distrital y a los dos (2) administradores circuitales correspondientes.

Por su parte, las encuestas, compuestas exclusivamente por preguntas cerradas, son aplicadas a los ochenta y siete (87) madres, padres o representantes cuyos hijos o representados cursan estudios en los tres establecimientos educativos, con lo cual se abarca a toda la población. La incorporación de las perspectivas de los diversos actores involucrados es clave porque permite evidenciar posibles conflictos de intereses, visiones y representaciones sobre el SEIB en general y sobre su aplicación específica en cada establecimiento, facilitando la exposición y caracterización de las posibles fuentes de problemas en el desempeño del rol de las madres, padres y representantes, así como la proposición de estrategias y acciones para su resolución.

El trabajo está organizado en tres capítulos. En el primero, se repasa el contexto teórico y político de las reformas educativas y la educación intercultural, y se discute el diseño del NMGE implementado en Ecuador. En el segundo, se analiza la implementación del principio de corresponsabilidad de los padres en la EIB en el caso de estudio, determinando los factores que afectan su aplicación y evidenciando su influencia mediante la información recolectada a través de encuestas y entrevistas. Finalmente, en la última sección, se diseñan propuestas para mejorar el involucramiento de los padres en los procesos de formación académica de los estudiantes y, más en general, en la gestión de las instituciones escolares.

Capítulo 1. Teoría y contexto de la reforma educativa en Ecuador

1.1. *La reforma educativa: agendas y programas*

La educación se constituyó en un campo sujeto a la intervención pública en el marco de un doble proceso de secularización y modernización (Arcos Cabrera, 2008: 30). Las llamadas “políticas educativas” pueden ser entendidas como “un conjunto de acciones adoptadas por una autoridad educativa competente y legítima orientadas a resolver problemas específicos y/o alcanzar metas consideradas políticamente o moralmente deseables para una sociedad o un estado” (Arcos Cabrera, 2008: 29).

La complejidad del ámbito educativo deriva de factores muy diversos: la educación es expresión de proyectos políticos; sobre su definición convergen multitud de actores, heterogéneos entre sí; puede responder a fines normativos divergentes y competitivos; sus efectos se extienden tanto sobre el desarrollo económico como el social.

En general, los debates sobre política educativa han estado dominados por la disputa entre dos valores: el acceso y la calidad (Arcos Cabrera, 2008; Araujo y Bramwell, 2015). Las reformas educativas del Ecuador y, en general, de toda América Latina, transitaron durante el siglo XX por una etapa de sesgo pro-acceso y otra de priorización de la calidad. Los gobiernos de la región realizaron un esfuerzo sostenido para lograr la ampliación de las matrículas escolares y reducir las tasas de analfabetismo, orientación que inició, dependiendo del país, entre las décadas de 1930 y 1950, cerrando su ciclo en el marco de las crisis fiscales de los años 80.

Debido en parte al propio éxito gubernamental en la ampliación del acceso, en parte a las dificultades para mantener la tendencia en un contexto económico e institucional adverso y en parte al influjo ideológico neoliberal, proveniente fundamentalmente de los organismos multilaterales, las políticas educativas sufrieron un viraje marcado por el cambio de enfoque hacia la calidad, el cual se afianzó durante la década de 1990 (Krawczyk, 2002).

Cada uno de estos dos grandes paradigmas de política educativa ha conllevado sus propios modelos de gestión. Si durante la etapa de expansión del acceso, las

preocupaciones estuvieron referidas a la creación de infraestructura, la masificación de la carrera docente y la uniformización curricular, bajo un diseño estatal muy centralizado, la consolidación de la calidad como problema central se produjo en un contexto marcado por el rechazo hacia el Estado y la preferencia por la descentralización de la gestión, tanto hacia gobiernos locales como a favor de actores privados y de la sociedad civil (Krawczyk, 2002).

Esta agenda de reformas, impulsada por diversos organismos multilaterales como el Banco Mundial (BM), el Banco Interamericano de Desarrollo (BID) y el Programa de Promoción de la Reforma Educativa en América Latina y el Caribe de la UNESCO (PREAL-UNESCO), se consolidó en una serie heterogénea de medidas, las cuales abarcaron desde la reconstrucción de consensos sociales sobre la política educativa, la focalización de la inversión, la reforma curricular con base en la competitividad, la evaluación por resultados de aprendizaje y la incorporación de nuevas tecnologías hasta la descentralización de la gestión educativa a nivel de los gobiernos locales y de las escuelas, la incorporación de actores privados, sociales y comunitarios en el financiamiento y la gestión escolar, y el traslado de responsabilidades a los padres en el acompañamiento educativo (Gajardo, 1999) (tabla 1).

Tabla 1. Reformas educativas en América Latina durante la década de 1990

Ejes de Política	Estrategias/Programas
Gestión	Descentralización administrativa y pedagógica Fortalecimiento de las capacidades de gestión Autonomía escolar y participación local Mejoría de los Sistemas de Información y Gestión Evaluación/Medición de Resultados/Rendición de cuentas ante la sociedad Participación de los padres, gobiernos y comunidades locales
Equidad & Calidad	Focalización en escuelas más pobres de los niveles básicos Discriminación positiva hacia grupos vulnerables (pobres e indigentes urbanos y rurales, población indígena, mujeres pobres e indígenas) Reformas Curriculares Provisión de textos y materiales de instrucción Extensión de jornada escolar/incremento de horas de clase Programas de mejoramiento e innovación pedagógica Programas de Fortalecimiento Institucional
Perfeccionamiento Docente	Desarrollo profesional de los docentes Remuneración por desempeño Políticas de incentivos
Financiamiento	Subsidio a la demanda Financiamiento compartido Movilización de recursos del sector privado Redistribución/Impuestos x Educación Uso efectivo de recursos existentes (racionalización)
<i>Nota: Los ejes de política se han organizado con base en las cuatro grandes áreas de reforma y orientaciones de política predominantes en la década de los noventa.</i>	

Fuente: Tomado de Gajardo, 1999: 13.

Los límites de estas reformas se manifestaron de diversas maneras. Por un lado, a nivel político, los cambios enfrentaron resistencias por parte de los tradicionales sindicatos de docentes y empleados de la educación. En el ámbito técnico, la capacidad de la administración central para garantizar niveles mínimos estándares fue debilitada, lo que junto a la duplicidad de estructuras con similares funciones y el descuido de las necesidades especiales (población rural, indígena, con discapacidad), generó efectos perversos de ineficiencia y profundización de la inequidad. También en este aspecto, los avances en la reforma de la capacitación de los directivos y docentes, responsabilizados de nuevas y estratégicas funciones, fueron lentos y erráticos, a lo que se sumó la incapacidad para generar estructuras de incentivos acordes con los comportamientos esperados. A nivel financiero, finalmente, se combinaron debilidades en la introducción de la rendición de cuentas y el control por resultados con una creciente dependencia de los aportes financieros de los padres y representantes, lo que agravó la desigualdad y exclusión en el sistema educativo (Krawczyk, 2002).

El reconocimiento de estos problemas, en el marco de proyectos políticos de recuperación del Estado en varios países de América Latina, ha dado lugar a partir de la década del 2000 a lo que podría denominarse una nueva generación de reformas educativas. Para el caso ecuatoriano, esta agenda incluye aspectos de la reforma pro-calidad, aunque combinados con un nuevo impulso al Estado como ente rector, en una perspectiva de aseguramiento de derechos e inclusión social.

1.2. Educación intercultural bilingüe: la experiencia ecuatoriana

El debate sobre la educación intercultural bilingüe (EIB) se encuentra en la encrucijada de los estudios sobre educación, cultura y pueblos indígenas. De acuerdo con Schmelkes (2004: 9), el tema ha ganado una creciente notoriedad en las últimas dos décadas, impulsado por dos grandes causas: la expansión del reconocimiento de la diversidad cultural como característica definitoria y rasgo identitario de varios países, especialmente en la región andina; y el avance de la globalización, frente a cuyo influjo homogeneizador las culturas han podido ganar mayor visibilidad.

Para Krainer, la EIB puede ser entendida como:

un proceso social permanente, participativo, flexible y dinámico que parte del derecho que tienen los pueblos indígenas a una identidad propia, a la libre expresión y al ejercicio

de su pensamiento en el contexto de una sociedad plurinacional que respeta la identidad cultural de las diferentes nacionalidades y de sus genuinas expresiones (Krainer, 1996: 25).

El proceso educativo intercultural permite a los participantes adquirir destrezas, habilidades y estrategias de carácter intelectual, afectivo y psicomotriz, así como desarrollar una comprensión de la realidad desde su cultura, en un diálogo con las demás culturas. La relevancia de esta perspectiva cultural y pedagógica se concibe en clave política como un requisito indispensable para cualquier régimen democrático instaurado en un contexto de diferencias culturales, en el cual es imperativo “educar para respetar y convivir” (Schmelkes, 2004: 11).

En el Ecuador, la experimentación de la educación bilingüe –denominada intercultural bilingüe solo a partir de los cambios producidos durante la década de 1980- se remonta al propio surgimiento del Estado republicano en la primera mitad del siglo XIX. Como explica Ossenbach (1993), los Estados latinoamericanos avanzaron rápidamente sobre la adopción de las competencias educativas tradicionalmente controladas por la Iglesia, en un proyecto dirigido a reforzar la homogeneización nacional. Esta labor aparecía especialmente crítica en entornos de fuerte presencia de población indígena, como es el caso de países como Ecuador y Guatemala, en los cuales, curiosamente, la Iglesia retuvo una gran centralidad en la dirección de la educación.

En general, se reconoce que identificar el origen de la educación intercultural bilingüe es un desafío, no solo debido a la carencia de fuentes informativas sino a la propia existencia de divergentes conceptualizaciones sobre lo que implica la interculturalidad (González Terreros, 2015). Aunque distintos autores coinciden en atribuir el surgimiento de la educación intercultural a las escuelas interculturales bilingües impulsadas por la emblemática dirigente indígena Dolores Cacuango (Conejo Arellano, 2008; González Terreros, 2015; Krainer, 1996), hechos relevantes pueden rastrearse hasta el siglo XIX.

Como explica Krainer (1996), tras la Independencia del Ecuador privó una política fuertemente orientada a “castellanizar” a los indígenas e integrarlos a la cultura blanco-mestiza, de la cual forman parte las escuelas indígenas creadas mediante decreto por el presidente Juan José Flores en 1833 (Ossenbach, 1999). Bajo el influjo determinante de

la Iglesia Católica, durante el siglo XIX se forjaron iniciativas como la de los Hermanos de la Salle, quienes concentraron esfuerzos en la formación de maestros nativos para la enseñanza de los indígenas.

El punto de quiebre histórico-político está constituido por la Revolución Liberal de 1895, mediante la cual se intentó desplazar el orden oligárquico-latifundista dominante. El rol de los indígenas es aquí replanteado en función del desarrollo de la economía. En este marco, se fue progresivamente aceptando y reconociendo el uso del idioma indígena, en un proceso que condujo al reconocimiento constitucional en 1945 del uso de la lengua indígena como instrumento para superar el analfabetismo en zonas de predominante “población india” (Krainer, 1996).

Es a partir de estas dinámicas que, durante la década de 1940, se desarrollaron las primeras escuelas bilingües impulsadas de manera autónoma por líderes indígenas, asentadas en el cantón Cayambe y luego extendidas a la provincia de Imbabura (González Terreros, 2015; Ministerio de Educación, 2013). Otras experiencias diversas se desarrollaron durante las décadas de 1950, 1960 y 1970, propiciadas de manera coordinada por agentes muy diversos: agencias de cooperación internacional, iglesias evangélicas, universidades, organizaciones indígenas. En general, estos esfuerzos se concretaron en el diseño y ejecución de programas educativos, la producción de materiales en lenguas indígenas y la formación de docentes bilingües (Krainer, 1996).

La historia institucional de la EIB (diferente, conceptualmente, a la simple “educación bilingüe” previa) se inicia ya entrada la década de 1980 y su primer hito es la promulgación del acuerdo ministerial 000529, mediante el cual se oficializa la educación bilingüe bicultural para establecimientos primarios y medios ubicados en zonas de predominante población indígena (Ministerio de Educación, 2013: 23). En 1985, se materializa la promulgación del Proyecto de Educación Bilingüe Intercultural (PEBI), derivado de un convenio de cooperación entre la agencia de cooperación alemana GTZ y el Gobierno del Ecuador (Krainer, 1996: 46).

Sin embargo, fue en 1988 cuando, mediante el Decreto Ejecutivo 203, se institucionalizó la EIB. La entonces creada Dirección Nacional de Educación Indígena Intercultural Bilingüe (DINEIIB) recibió atribuciones amplias para desarrollar los

currículos, definir la gestión educativa, producir los materiales, organizar los establecimientos, capacitar a los docentes y, en general, dirigir, coordinar y evaluar la EIB (Ministerio de Educación, 2013: 23). Precisamente, la DINEIIB emergió de un convenio entre el entonces denominado Ministerio de Educación y Cultura (MEC) y la Confederación de Nacionalidades Indígenas del Ecuador (CONAIE), la cual, a través de sus estructuras escalonadas, recibió importantes atribuciones para la organización y gestión del Sistema de Educación Intercultural Bilingüe (SEIB) (Ministerio de Educación, 2013: 18).

Este marco de gestión se mantendría sin mayores alteraciones organizativas hasta la reforma realizada en 2010, período durante el cual se constitucionalizó el derecho a la EIB (primero en 1998 y luego, ampliada, en 2008). Como se verá en la siguiente sección, la reintegración del SEIB en la estructura institucional del Ministerio de Educación fue una de las principales reformas enmarcadas en el NMGE.

1.3. Las reformas educativas en Ecuador: el Nuevo Modelo de Gestión Educativa en la educación intercultural bilingüe

Ecuador siguió un patrón de reformas educativas similar al de América Latina: entre 1950 y 1980, privaron los esfuerzos por ampliar el acceso y masificar la educación; entre 1980 y 1990, se instrumentó una agenda con foco en la mejora de la calidad (Arcos Cabrera, 2008; Minteguiaga, 2014; Ponce, 2010). Como explica Minteguiaga (2014), los esfuerzos orientados a mejorar la calidad educativa se canalizaron a través de múltiples iniciativas lanzadas desde la década de 1980, la mayor parte de ellas concebidas e implementadas de modo descentralizado a nivel de las unidades escolares.

Sin embargo, a partir del año 2006, puede identificarse la emergencia de una nueva agenda de cambios normativos, institucionales, organizacionales y administrativos, en la cual parecen combinarse aspectos heredados de las reformas de la década de 1990 con un renovado énfasis en la rectoría del Estado y su rol planificador y contralor. El primer hito de esta reforma educativa fue la aprobación, por voto popular, del Plan Decenal de Educación (2006-2015), el cual fue elaborado a partir de un gran debate en el sector educativo. En este instrumento se fijaron ocho (8) grandes lineamientos de

política orientados a aspectos claves como el acceso, la equidad, la calidad y el financiamiento (tabla 2).

Esta propuesta fue acogida por el presidente entrante, Rafael Correa, quien afianzó su proyecto político a través de la convocatoria de una Asamblea Constituyente. La nueva Constitución, aprobada en 2008, estableció el carácter “intercultural y plurinacional” del Estado ecuatoriano (art. 1), enmarcando su acción pública en los principios del Buen Vivir, entendido como un régimen alternativo al desarrollo hegemónico. La educación fue consagrada como un “derecho del buen vivir”, deber del Estado y área prioritaria de la política pública (art. 26), asegurando su carácter “participativo” e “intercultural” pero también “de calidad y calidez” (art. 27). A nivel institucional, se ordenó constituir un sistema nacional de educación (SNE), de funcionamiento flexible y dinámico (art. 343), bajo la rectoría del Estado a través de la autoridad educativa nacional, a la cual se le atribuyen responsabilidades centrales como las de formular la política nacional de educación y regular y controlar el funcionamiento de las entidades de todo el sistema (art. 344). A pesar de este rol rector, el Estado se obliga a “garantizar la participación activa de estudiantes, familias y docentes en los procesos educativos” (art. 347, n. 11).

Tabla 2. Políticas del Plan Decenal de Educación (2006-2015)

Dimensión	Política
Acceso y equidad	<ol style="list-style-type: none"> 1. Universalización de la Educación Inicial de 0 a 5 años. 2. Universalización de la Educación General Básica de primero a décimo. 3. Incremento de la población estudiantil del Bachillerato hasta alcanzar al menos el 75% de los jóvenes en la edad correspondiente. 4. Erradicación del analfabetismo y fortalecimiento de la educación de adultos.
Calidad	<ol style="list-style-type: none"> 5. Mejoramiento de la infraestructura y el equipamiento de las instituciones educativas. 6. Mejoramiento de la calidad y equidad de la educación e implementación de un sistema nacional de evaluación y rendición social de cuentas del sistema educativo. 7. Revalorización de la profesión docente y mejoramiento de la formación inicial, capacitación permanente, condiciones de trabajo y calidad de vida.
Presupuesto	<ol style="list-style-type: none"> 8. Aumento del 0.5% anual en la participación del sector educativo en el PIB hasta el año 2012, o hasta alcanzar al menos el 6% del PIB.

Fuente: Adaptada a partir de Consejo Nacional de Educación, 2007: 4

El carácter “intercultural” del Estado y de la educación se expresa en distintas disposiciones específicas. Por un lado, se ordena integrar una visión intercultural transversal en el sistema nacional de educación (Art. 343). Por el otro, se define la existencia de un sistema de educación intercultural bilingüe (SEIB), bajo gestión estatal, en el cual debe utilizarse “como lengua principal de educación la de la nacionalidad respectiva y el castellano como idioma de relación intercultural” (Art. 347, n. 9).

La concreción de estos principales constitucionales se produjo en 2011 con la aprobación de la Ley Orgánica de Educación Intercultural. En esta norma se establecen como principios esenciales de la actividad educativa, entre otros: la corresponsabilidad, la flexibilidad, la unicidad, y la plurinacionalidad e interculturalidad (Art. 2). En este sentido, el instrumento ratifica el doble propósito de las reformas: el reforzamiento del Estado como ente rector, pero en un marco de promoción y defensa de la participación corresponsable e intercultural de las comunidades, pueblos y nacionalidades indígenas.

En torno al principio de corresponsabilidad, esta ley define la noción de “comunidad educativa” como “el conjunto de actores directamente vinculados a una institución educativa determinada, con sentido de pertenencia e identidad, compuesta por autoridades, docentes, estudiantes, madres y padres de familia o representantes legales y personal administrativo y de servicio” (Art. 15). Para la gestión de los centros educativos públicos, la ley crea la figura de “gobierno escolar” como “espacio de participación social” (Art. 33), conformado por delegados de estudiantes, docentes, directivos y padres y encargado de la veeduría y rendición de cuentas, así como de la elaboración de normas de convivencia y de gestión. En ese marco, se estatuyen un conjunto de derechos (Art. 13) y responsabilidades (Art. 14) de las madres, padres y representantes legales, entre los que se incluye el acceso a la información sobre el desempeño del estudiante, la participación en los procesos de planificación, rendición de cuentas y evaluación escolar, y la intervención en actividades extracurriculares de apoyo a la institución y a los estudiantes.

Por otro lado, en torno al principio de la interculturalidad, su desarrollo se reconoce como fin de la educación (Art. 3) y obligación del Estado (Art. 6). Esta ley introduce cambios muy relevantes en los componentes institucionales, organizacionales, de gestión y pedagógicos de la EIB. En particular, el título IV contempla la creación del

SEIB como parte del SNE, dirigido a través de la Subsecretaría de Educación Intercultural Bilingüe, “de manera desconcentrada y con respeto a los derechos de las comunas, comunidades, pueblos y nacionalidades”. Tal desconcentración implica la creación de cuatro subniveles de gestión (zonal, distrital, circuital y comunitario) cada uno con su respectivo organismo de coordinación (Art. 83). La unidad operativa del SEIB son los Centros Educativos Comunitarios Interculturales Bilingües (CECIB’s), en cuya gestión debe participar activamente la comunidad, bajo supervisión de los Circuitos Interculturales Bilingües (Art. 91).

Con esta nueva norma, de la Subsecretaría pasan a depender “todas las políticas, normas e integrantes de la comunidad educativa desde el nivel comunitario, circuitos educativos, distrital y zonal, que tengan relación directa con los procesos de aprendizajes en idiomas ancestrales y oficiales” (Art. 77). En particular, la competencia de la elaboración del currículo intercultural bilingüe se asume a nivel nacional, asegurando la correspondencia con el currículo nacional (Art. 78).

La LOEI introduce el marco general del NMGE, fijando las orientaciones que son desarrolladas con mayor detalle en el reglamento del año 2012 y en otros instrumentos como los acuerdos ministeriales. Entre otras cosas, el Reglamento de la LOEI obliga a aplicar la interculturalidad en el diseño y formulación del Plan Nacional de Educación, el currículo nacional obligatorio, los textos escolares, los estándares de calidad educativa y todos los ámbitos de la práctica educativa (Art. 244). Adicionalmente, detalla la obligación de la EIB de respetar los valores y sistemas de las comunidades indígenas, proteger a la familia como sustento de su identidad, y asegurar el derecho de ejercer veedurías sobre la gestión educativa (Art. 242).

El fortalecimiento de la gestión a nivel de los centros educativos se concreta en la creación de los Códigos de Convivencia y los Proyectos Educativos Institucionales, ambos instrumentos para la definición de políticas y estrategias para la gestión interna. Finalmente, dictamina como funciones de las madres, padres y representantes legales:

1. Ejercer por elección la representación ante el gobierno escolar;
2. Ejercer veeduría del respeto de los derechos de los estudiantes;
3. Realizar veeduría del cumplimiento de las políticas educativas;
4. Fomentar la participación de la comunidad educativa en las actividades escolares;
5. Colaborar con las autoridades y el personal docente en el

desarrollo de actividades educativas; 6. Participar en comisiones designadas; y 7. Cualquier otra que se decida establecer en el respectivo Código de Convivencia (Art. 76).

Todos estos cambios normativos han tenido una de sus principales expresiones en la reforma de la institucionalidad educativa. En el nuevo Estatuto Orgánico del Ministerio de Educación (ME), emitido por acuerdo ministerial 020 del 2012, se establece el nuevo marco estratégico de la política educativa. La estructura organizativa adoptada atiende a los principios de alta desconcentración y baja descentralización, es decir, el nivel nacional reasume la competencia rectora exclusiva, pero creando una estructura de subniveles desconcentrados que aseguren eficiencia en la gestión de los programas y cercanía en la atención al ciudadano (Art. 5). Estos cambios organizativos implican la racionalización de la distribución de competencias. En cuanto a la reorganización por procesos, la EIB es reubicada como proceso sustantivo, es decir, esencial para la ejecución de la misión y objetivos estratégicos organizacionales.

Tabla 3. Niveles y funciones de la Autoridad Educativa Nacional

Nivel	Funciones
Central	Rectoría, Regulación, Planificación, Control.
Zonal	Planificación, Coordinación, Control.
Distrital	Planificación, Coordinación, Gestión, Control.
Circuital	Planificación, Coordinación, Gestión, Control.

Fuente: Tomada de Ministerio de Educación, 2012: 5.

Esta serie de complejas transformaciones han tenido su correlato en el ámbito específico de la EIB. El Modelo del Sistema de Educación Intercultural Bilingüe (MOSEIB), creado mediante acuerdo ministerial 0040-13 y aplicado a partir del año lectivo 2014-2015, ratificó la responsabilidad de la Subsecretaría en el diseño de los currículos, la aprobación de los materiales educativos y la formulación de los programas de capacitación y formación. A partir de la crítica a la educación convencional por desvalorizar los conocimientos ancestrales, el MOSEIB incorpora un nuevo sistema de conocimiento que integra aspectos como “la reflexión, la investigación, la aplicación, la invención y la socialización con base en procesos intelectuales y no solamente intelectivos” (Ministerio de Educación, 2013: 38).

Se incorpora una nueva metodología basada en cuatro fases del sistema de conocimiento, cada una organizada en unidades: la Educación Infantil Familiar Comunitaria, que abarca de las unidades 1 a la 10; la Inserción a los Procesos Semióticos, (11-15); Fortalecimiento Cognitivo, Afectivo y Psicomotriz, (16-33); Desarrollo de las Destrezas y Técnicas de Estudio (34-54) y Proceso de Aprendizaje Investigativo (55-75). En cuanto a la proporción en el uso de los idiomas, se prioriza la lengua indígena durante todo el ciclo, en un plan de cumplimiento a cinco años. En general, predomina el principio de la flexibilidad: los métodos se ajustan al ritmo de aprendizaje de los estudiantes; la matrícula, a las necesidades de la comunidad; y los contenidos, a las tradiciones y cosmovisiones del pueblo o nacionalidad.

Es un elemento central del MOSEIB la integración de la familia y la comunidad al proceso educativo. Entre otras cosas, esto implica designar educadores provenientes de la propia comunidad; organizar la participación de los integrantes en el proceso educativo, incorporando los saberes prácticos de los adultos; estimular la participación de los estudiantes en las mingas; integrar a las organizaciones locales en la gestión educativa; y organizar actividades que refuerzan la identidad y modos de vida comunitarios (Ministerio de Educación, 2013: 35). Estas orientaciones se manifiestan en la concepción de la evaluación como actividad conjunta de padres y maestros. En particular, son definidos criterios de evaluación del rol de las madres, padres y representantes, abarcando los ámbitos pedagógicos, de gestión y de inserción comunitaria. Estos criterios son (Ministerio de Educación, 2013: 55):

- Grado de seguimiento educativo de sus hijos e hijas;
- Participación en eventos de capacitación organizados por el centro educativo comunitario;
- Bueno trato a los estudiantes y a la familia;
- Manejo de la lengua de la nacionalidad en la familia;
- Grado de apoyo a los estudiantes en las tareas escolares y extraescolares;
- Nivel de relación con los docentes y autoridades educativas.

Este conjunto de orientaciones, plasmadas en indicadores, revelan el papel central que el MOSEIB asigna a las madres, padres y representantes, así como el alcance y profundidad del compromiso que de ellos demanda para lograr el buen desempeño del proceso educativo. Si se asume que parte del éxito del NMGE está asociado a la efectiva

corresponsabilidad de los padres, interesa conocer en qué grado se ha logrado incentivar y comprometer a estos agentes en las diversas actividades escolares, particularmente aquellas vinculadas a aspectos académicos, y qué factores han influido sobre este nivel de corresponsabilidad. Con este objetivo, se ha recogido mediante entrevistas y encuestas información empírica de tres CECIB's pertenecientes al Distrito 14D04 Gualaquiza San Juan Bosco Educación, con la cual se intenta determinar el grado de implementación de estas orientaciones en la práctica real del hecho educativo intercultural bilingüe.

Capítulo 2. La implementación del principio de corresponsabilidad: análisis del Distrito 14D04 Gualaquiza San Juan Bosco Educación

El principio de la corresponsabilidad de las madres, padres y representantes en el proceso educativo puede expresarse en multitud de deberes y responsabilidades. A los efectos de este trabajo, el interés está centrado en cuatro criterios o dimensiones:

- Grado de seguimiento educativo de sus hijos e hijas;
- Participación en eventos organizados por el centro educativo comunitario;
- Grado de apoyo a los estudiantes en las tareas escolares y extraescolares;
- Nivel de relación con los docentes y autoridades educativas.

Adicionalmente, se considera relevante analizar el grado de conocimiento que tienen los padres sobre el NMGE y el SEIB, como forma de medir la efectividad de las estrategias de socialización aplicadas y los posibles factores que pueden estar afectando el nivel de compromiso de los padres.

2.1. Conocimiento sobre el NMGE y el SEIB

En términos generales, las llamadas “reformas gerenciales” implementadas desde la década de 1990 en el sector público han tenido como objetivo “mejorar la capacidad de gestión del Estado” (CLAD, 1998: 4). Uno de los sectores claves de estas reformas ha sido el educativo, por considerarlo no solo un factor determinante de la competitividad sino un ámbito estratégico del gasto público. En general, la propuesta en materia de educación incluye cuatro lineamientos: 1. El reforzamiento del rol del Estado como ente rector de las políticas educativas; 2. El re-direccionamiento de los recursos públicos hacia este sector “estratégico”; 3. La introducción de sistemas y mecanismos de evaluación por resultados; y 4. La incorporación de agentes privados, sociales y comunitarios en la gestión y administración de los servicios (CLAD, 1998).

En este último aspecto, una recomendación clave ha sido la de incrementar el rol de los padres, madres y/o representantes en la gestión de los centros escolares, y convertirlos en corresponsables de la mejora de los procesos educativos. Un requisito fundamental para lograr esta corresponsabilidad es el de asegurar el acceso de los padres a información comprensible, confiable, suficiente y oportuna sobre el sistema escolar, su

funcionamiento, los deberes y derechos que les asisten y las expectativas que existen en torno a su rol. Solo mediante una adecuada difusión de información es posible alinear el comportamiento de los padres con los criterios y estándares diseñados en el NMGE.

La mayor parte de las madres, padres y representantes de los CECIB's analizados (Jimpikit, Santa Teresa y Teresita Chiriap) reconocen haber sido socializados en el NMGE y el SEIB, lo que indica que, efectivamente, se han desarrollado a nivel comunitario estrategias de acompañamiento a la implantación del nuevo régimen educativo. Sin embargo, tres tendencias llaman la atención. En primer lugar, persiste una amplia proporción de padres que declaran no tener conocimiento sobre los cambios implicados por el nuevo sistema. En segundo lugar, el nivel de conocimiento declarado varía mucho entre distintas dimensiones y aspectos del sistema. Finalmente, en tercer lugar, el desacuerdo con el SEIB alcanza a una proporción significativa de los padres, superior incluso al nivel de conocimiento del mismo (tabla 4).

Efectivamente, un 47,1% de los padres encuestados admite que los docentes han desarrollado alguna forma de socialización del Nuevo Modelo de Gestión Educativa. A pesar de ello, solo un 34,5% asegura conocer el nuevo modelo, frente a una mayoría de casi 53% que declara desconocimiento. Lo curioso está en que esta tendencia se revierte cuando se pregunta por el Sistema de Educación Intercultural Bilingüe, un componente del NMGE. En ese sentido, hasta un 57,5% de los padres declara conocer el funcionamiento del SEIB. Esta proporción se incrementa hasta un 66,7% cuando se inquiriere por el conocimiento de los deberes y derechos que tienen dentro del SEIB como padres, madres y representantes. Otro dato revelador es que, si bien un 40,2% responde que desconoce el funcionamiento del SEIB, un porcentaje superior, el 43,7%, declara su desacuerdo con el sistema.

Tabla 4. Conocimiento y acuerdo sobre el nuevo sistema educativo

Aspecto	Resultados	
Conocimiento del NMGE	Sí: 34,5%	No: 52,9%
Socialización del NMGE por los docentes	Sí: 47,1%	No: 48,3%
Conocimiento del funcionamiento del SEIB	Sí: 57,5%	No: 40,2%
Acuerdo con el SEIB	Sí: 51,7%	No: 43,7%
Conocimiento de deberes y derechos como padres	Sí: 66,7%	No: 32,2%

Fuente: Elaboración propia a partir de encuestas aplicadas

N: 87

En las entrevistas a los síndicos de los centros Shuar en los que se ubican las escuelas, se detecta un panorama similar. Por un lado, se advierte que la socialización ha sido escasa y solo recientemente se ha percibido un mayor esfuerzo de las instituciones. Por el otro, y a pesar de esto, se valoran positivamente los cambios, al destacar que “se va mejorando la educación, porque se ve una diferencia con el sistema anterior (...) Para mí el SEIB se ha fortalecido” (entrevista, síndico Santa Teresa, 13 de marzo de 2017).

Estas evidencias permiten realizar algunas interpretaciones. En primer lugar, pareciera que las estrategias de socialización, aunque se han implantado, no han sido del todo efectivas en satisfacer las necesidades y requerimientos de los padres. Un factor que pudiera estar incidiendo en este resultado es la inadecuada adaptación de los contenidos de la socialización al nivel educativo y ámbito cultural de los padres, lo que limita su comprensión. La información debe ser dispuesta de tal modo que sea accesible para los padres y se asegure una efectiva recepción del mensaje.

En segundo lugar, se evidencia una tendencia clara a la declaración de un mayor conocimiento en aspectos que resultan más cercanos y tangibles para los padres. En ese sentido, hay un mayor reconocimiento del SEIB que del más “lejano” y “general” NMGE, a la vez que se evidencia más claridad en el aspecto específico del SEIB vinculado a los padres –sus deberes y derechos-, que en el SEIB como objeto genérico. Se puede inferir una conexión entre estos resultados y la cultura rural e indígena dominante, ya que en estos contextos el conocimiento es fundamentalmente práctico, asociado a actividades concretas y específicas, y no tiende a vincularse a categorías conceptuales abstractas como las de “sistema” o “modelo”.

Finalmente, un tercer aspecto de relevancia tiene que ver con el diferencial existente entre el grado de rechazo y el grado de conocimiento del SEIB. En la medida en que este mayor rechazo no es consecuencia de un conocimiento adecuado del sistema, el mismo puede asociarse a la influencia de factores externos al propio hecho educativo, posiblemente vinculados a posiciones políticas de desconfianza o rechazo, animadas por la influencia de actores con intereses políticos específicos. La relevancia de este factor podrá observarse en otros aspectos de la corresponsabilidad.

2.2. Seguimiento y acompañamiento académico

El supuesto que ha animado diversas reformas educativas orientadas a incrementar la participación de los padres en los procesos de gestión y pedagógicos de las escuelas es que tal participación genera impactos positivos en el desempeño académico de los estudiantes (Arcos Cabrera, 2008). La disposición e interés de los padres de orientar, apoyar y dar seguimiento al rendimiento de sus hijos es una labor complementaria al esfuerzo que en las aulas realizan los docentes.

En el caso de estudio, el seguimiento y acompañamiento de los padres en el ámbito académico es considerado menor en comparación con su presencia y apoyo en otro tipo de actividades escolares. Adicionalmente, hay una clara diferencia entre la valoración que hacen los padres de su propio desempeño (tabla 5) y la que realizan los demás agentes del proceso educativo, incluyendo a los presidentes de los Comités de Padres de Familia.

A pesar de la tendencia positiva general, las madres, padres y representantes reconocen una brecha entre el nivel de conocimiento que tienen sobre el sistema de evaluación que se les aplica a sus hijos y el nivel de apoyo que prestan en sus actividades escolares de índole académica. A este respecto, si bien solo un 42,5% de los padres admite conocer mucho o algo el sistema de evaluación de la escuela, más de un 60% asegura ayudar y/o supervisar siempre o casi siempre a sus hijos en la resolución de las tareas escolares. Esta brecha sigue evidenciando los problemas de asimetrías de información que pudieran estar afectando la capacidad de los padres de participar más productivamente en el proceso educativo.

Por otro lado, se revelan variaciones en el grado de apoyo a los hijos en función de distintos tipos de actividades. La supervisión es la labor más frecuente, realizada siempre o casi siempre por un 65,5% de los padres, seguida de la ayuda en tareas escolares en las que los hijos encuentran dificultades (el 62,1% la realiza siempre o casi siempre) y el diálogo con los hijos sobre sus dificultades académicas (siempre o casi siempre realizada por un 55,2% de los padres encuestados). Estos datos aportan indicios sobre dos fenómenos. En primer lugar, los padres prefieren colaborar en funciones menos comprometedoras, tales como la supervisión y el seguimiento de las tareas, en

contraste con su elaboración. En segundo lugar, su apoyo se canaliza mayormente hacia tareas más específicas y concretas, orientadas a resultados, existiendo menos intervención en tareas de apoyo como la orientación, el refuerzo emocional y la estimulación.

Tabla 5. Seguimiento y acompañamiento académico

Actividad	Resultados	
Supervisión de tareas escolares	Siempre / Casi siempre: 65,5%	Algunas veces/Nunca/ Casi nunca: 34,5%
Ayuda en tareas escolares difíciles	Siempre / Casi siempre: 62,1%	Algunas veces / Nunca / Casi nunca: 36,8%
Diálogo sobre dificultades académicas	Siempre / Casi siempre: 55,2%	Algunas veces / Nunca / Casi nunca: 44,8%
Conocimiento del sistema de evaluación de la escuela	Mucho / Algo: 42,5%	Poco / Nada: 54,0%

Fuente: Elaboración propia a partir de encuestas aplicadas

N: 87

La positiva valoración que realizan en general los padres de su rol en el desarrollo académico de sus hijos contrasta, sin embargo, con la evaluación que realizan los demás agentes de la comunidad educativa. En ese sentido, la evaluación integral de la participación de los padres en el proceso educativo se clasifica entre “regular” y “buena”, evidenciándose en general una más negativa apreciación entre los niveles más altos de la administración educativa –el director distrital y los administradores circuitales- con respecto a los niveles más bajos –líderes educativos y presidentes de Comités de Padres de Familia-. Esta divergencia puede estar asociada a la propia perspectiva de cada grupo de actores: los primeros perciben el proceso educativo desde una perspectiva más externa e institucional, mientras que los segundos lo hacen desde una postura más interna o comunitaria. Los criterios de evaluación y las experiencias desarrolladas en estos dos ámbitos no son necesariamente equivalentes.

A pesar de esta aparente diferencia, lo destacable es que los diversos actores exponen representaciones muy parecidas del rol de los padres a nivel académico. En general, se señala la falta de corresponsabilidad, el débil apoyo, el desinterés y la pasividad de los padres, quienes solo se interesan por el rendimiento académico “cuando entregan notas, cuando entregan los reportes académicos” (entrevista, director distrital, 15 de marzo de 2017).

Las concordancias se extienden a las causas o motivos de este déficit, de entre los cuales destacan tres. En primer lugar, la creencia arraigada en los padres de que la educación es responsabilidad de las escuelas y los docentes y, por consiguiente, como padres no tienen otro deber en ese ámbito que enviar sus hijos a las aulas. El razonamiento sería que “como se van a la escuela, los docentes deben enseñarles” (entrevista, síndico Santa Teresa, 13 de marzo de 2017). De acuerdo con el director distrital, “todavía perdura la premisa de que para eso está la escuela y los docentes: para educar” (entrevista, director distrital, 15 de marzo de 2017).

Un segundo factor repetido en las entrevistas es la tendencia existente entre las comunidades indígenas y rurales a priorizar las actividades productivas, mayormente agrícolas, y dejar en un segundo plano la responsabilidad formativa de los padres. Se trata de privilegiar el rol de proveedores de los padres, en detrimento de su rol como formadores. En este sentido, se alega que la omisión de los padres es consecuencia de que “no tienen tiempo, están ocupados o están alejados de sus hijos” (entrevista, líder educativo Santa Teresa, 13 de marzo de 2017). En este entorno, los padres “priorizan sus actividades ancestrales, sus actividades agropecuarias, su trabajo, que no le permite ir periódicamente a la escuela a ver cómo está su hijo en clases” (entrevista, administrador circuital, 15 de marzo de 2017).

Finalmente, un tercer factor señalado aunque con menor frecuencia es el de la falta de preparación de los padres para realizar un acompañamiento apropiado a sus hijos. Como señala el mismo administrador circuital, “los papás no tienen una educación básica, entonces cómo un padre puede ayudar a su hijo en un tema de consulta (...) [en parte por ello] los hijos no hacen los deberes o no consultan”.

Como se desprende de lo anterior, una combinación de factores culturales, socioeconómicos y académicos estaría incidiendo en el escaso involucramiento de las madres, padres y representantes en el desarrollo académico de sus hijos o representados. Sin embargo, estos factores no afectarían del mismo modo el interés y capacidad de los padres de participar en otro tipo de actividades asociadas con el centro educativo.

2.3. Participación en actividades del CECIB

La participación en la gestión pública se ha consolidado como un principio vertebrador de las reformas desarrolladas en los últimos veinte años. Sin embargo, este involucramiento de actores no estatales en los asuntos públicos ha sido objeto de desacuerdos, entre perspectivas que conciben al participante como “usuario” o “cliente” y otras que lo valoran como “ciudadano” (Cunill Grau, 1991). En este contexto, se ha desarrollado un debate sobre el rol que debe asignarse a la participación en el sector público: no es lo mismo incorporar la participación en el proceso de toma de decisiones, con carácter vinculante, que en las tareas subalternas de implementación o en un rol meramente consultivo (Prieto Martín, 2009). En el caso de estudio, la tendencia dominante parece ser la de canalizar la participación de los padres hacia trabajos de ejecución o con un ánimo mayormente informativo o consultivo. En esto influye la propia pasividad de los padres y su aparente rechazo a cualquier rol protagónico en el proceso educativo.

De acuerdo con las encuestas, la diferencia entre las percepciones de los padres y las de los demás actores de la comunidad educativa se extiende más allá del ámbito académico, abarcando la participación en las distintas actividades relacionadas con el establecimiento educativo. En este ámbito, los padres declaran altos aunque variables niveles de participación en diferentes actividades y eventos escolares; las variaciones se asocian tanto con el actor convocante como con el tipo de actividad convocada (tabla 6).

Por un lado, un 73,6% asegura participar siempre o casi siempre en eventos en general organizados por la escuela, proporción que se mantiene con respecto a la colaboración en mingas y reuniones convocadas por el Comité de Padres de Familia. Sin embargo, esta proporción cae al 62,1% cuando se trata de convocatorias del docente y al 58,6% cuando se plantea la participación en representaciones interinstitucionales. Esto revela que, por un lado, los padres tienen mayor disposición a colaborar en actividades tradicionales internas a la comunidad que en actividades que impliquen interacción con entidades externas, y, por el otro, que responden más a las convocatorias del Comité de Padres que a las formuladas por los docentes.

Tabla 6. Participación en actividades del CECIB

Actividad	Resultados	
Asistencia a convocatoria de docentes	Siempre / Casi siempre: 62,1%	Algunas veces/Nunca/ Casi nunca: 36,8%
Participación en eventos organizados por la escuela	Siempre / Casi siempre: 73,6%	Algunas veces / Nunca / Casi nunca: 25,3%
Colaboración en mingas y reuniones convocadas por el Comité de Padres de Familia	Siempre / Casi siempre: 73,6%	Algunas veces / Nunca / Casi nunca: 25,3%
Participación en representaciones interinstitucionales	Siempre / Casi siempre: 58,6%	Algunas veces / Nunca / Casi nunca: 37,9%

Fuente: Elaboración propia a partir de encuestas aplicadas

N: 87

Un aspecto fundamental hallado en la investigación es la brecha entre la disposición e interés de los padres en participar en eventos comunitarios, festivos y deportivos con respecto a los estrictamente educativos y/o académicos. En general, los distintos actores entrevistados coinciden en señalar que la participación de los padres es especialmente intensa en actividades culturales y deportivas y, en menor medida, en mingas y proyectos escolares. Además, la asistencia al centro escolar responde sobre todo a las convocatorias, siendo muy escasa o nula la concurrencia por iniciativa propia. Se trata de una actitud fundamentalmente reactiva y no proactiva, que se extiende a la participación de los síndicos comunitarios.

De acuerdo con el director distrital, la asistencia de los padres es notoria “sobre todo cuando hay eventos como festival de danzas, de gastronomía (...) pero más sentido es cuando hay deportes; o sea, ese vínculo de las comunidades, de los papás hacia los hijos, se da cuando hay deporte”. Este fenómeno es atribuido incluso a un rasgo antropológico: “el biotipo del niño, del joven o del adulto Shuar hace que le guste el deporte, pero para temas pedagógicos, ahí sí cero”. Este diagnóstico es compartido por los administradores y los líderes educativos, quienes, sin embargo, reconocen también la presencia activa de los padres en los proyectos escolares.

Por otro lado, líderes educativos, presidentes de los Comités de Padres y síndicos comunitarios coinciden en señalar la actitud reactiva y pasiva de los padres, quienes en general solo se acercan al centro educativo cuando son convocados. Una de las representantes de los padres reconoce que “solo vamos cuando nos convocan, no acudimos por iniciativa” (entrevista, presidenta del Comité de Padres Santa Teresa, 13

de marzo de 2017). Este problema es reconocido por los síndicos, uno de quienes admite que “hemos tenido un poco de descoordinación con los docentes y autoridades, pero en las veces que me han invitado a las reuniones, sí he acudido” (entrevista, síndico Santa Teresa, 13 de marzo de 2017). La actitud reactiva es apuntada por los líderes educativos, quienes advierten que la asistencia ocurre solo para reclamar “cuando hay algún maltrato a los hijos” (entrevista, líder educativo Jimpikit, 12 de marzo de 2017) o “cuando tienen necesidad de documentación” (entrevista, líder educativo Santa Teresa, 13 de marzo de 2017).

Esta falta de asistencia y comunicación se lamenta en lo relativo específicamente a la justificación y control de las inasistencias estudiantiles. En general, los padres no acuden a presentar justificación por las faltas de sus hijos, lo que ha obligado a los líderes educativos a “acudir a las casas a buscarlos, sobre todo cuando han faltado unos tres días seguidos, porque tenemos que reportar al Distrito” (entrevista, líder educativa Teresita Chiriap, 12 de marzo de 2017).

2.4. Relación con la institución y los docentes

Diversas reformas educativas incentivan el involucramiento de los padres en la gestión del centro escolar, así como en el reforzamiento de sus lazos de comunicación y colaboración con los docentes. En efecto, de acuerdo con las nuevas normativas, los padres tienen el deber de vincularse personal y directamente en la gestión del centro educativo. Esto implica participar en los procesos de planificación y rendición de cuentas, así como coordinar e interactuar de modo frecuente con los docentes.

Una de las principales conclusiones extraídas de las encuestas realizadas es la débil compenetración de las madres, padres y representantes con la gestión del CECIB. Esto se revela en el bajo conocimiento que aseguran tener sobre aspectos institucionales y pedagógicos centrales. En este sentido, un 56,3% alega conocer poco o nada los servicios de apoyo ofrecidos por la escuela; un 55,2% selecciona las mismas opciones en cuanto al conocimiento del Código de Convivencia; y un 49,4% señala lo mismo en cuanto a la formación y experiencia de los docentes (tabla 7).

Tabla 7. Relación con la institución y los docentes

Aspecto	Resultados	
Conocimiento de los servicios de apoyo del CECIB	Mucho / Algo: 36,8%	Poco / Nada: 56,3%
Conocimiento del Código de Convivencia	Mucho / Algo: 36,8%	Poco / Nada: 55,2%
Conocimiento de la formación y experiencia de los docentes	Mucho / Algo: 46,0%	Poco / Nada: 49,4%

Fuente: Elaboración propia a partir de encuestas aplicadas

N: 87

Un aspecto evaluado en las entrevistas es el de los modos de convocatoria y coordinación existentes entre los docentes y los padres. En general, se identifica que el medio de convocatoria más frecuentemente utilizado es el de la comunicación escrita, bien en forma de esquelas, comunicaciones, oficios, etc. Adicionalmente, medios más informales se utilizan de modo complementario: la comunicación verbal cara a cara o por vía telefónica, así como las anotaciones en los cuadernos de trabajo de los hijos o representados. A pesar de que varios entrevistados apuntan a la ineficacia de estos medios y a la inasistencia más o menos frecuente de los padres, en general la comunicación es considerada cordial y fluida.

Estas fallas de comunicación son consideradas un problema clave a ser resuelto y varias recomendaciones recogidas se dirigen, como se verá más adelante, en este sentido. La efectividad de la coordinación docentes-padres dependería de varios factores. Para el director, es crucial el liderazgo y compromiso del docente: “hay profesores líderes y lideresas y otros en cambio son indiferentes, se quedan únicamente con la rutina del trabajo, de la casa al trabajo y del trabajo a la casa” (entrevista, director distrital, 15 de marzo de 2017). Para los administradores, el rol del síndico y de los miembros del Comité de Padres de Familia es determinante. Finalmente, los líderes educativos destacan el papel más activo de las mujeres, quienes, como madres, generalmente muestran más preocupación e interés por la formación de sus hijos.

Otro aspecto recogido en las entrevistas es el relativo a la evaluación de los servicios educativos ofrecidos por el Ministerio de Educación. En general, hay una clara divergencia entre las percepciones más favorables del propio personal del Ministerio -director, administradores y líderes- y las más críticas de los miembros de la comunidad –presidentes de Comités y síndicos-. Para el director, existe un adecuado desarrollo

normativo e institucional que enfrenta problemas de implementación asociados a dinámicas de la propia comunidad educativa: conflictos entre familias, falta de liderazgo docente, diferencias y disputas políticas, entre otros.

Por su parte, los administradores destacan los beneficios que para los padres representan la cobertura de la matrícula y la dotación de textos y uniformes, aspecto en el que coinciden los líderes y, en menor medida, los presidentes de los Comités de Padres de Familia. Sin embargo, distintas observaciones se dejan colar, divergentes en la concepción de la magnitud del problema. Para los administradores, las deficiencias se refieren al exceso de carga horaria impuesta a los docentes, aspecto central de las reformas, lo que limita su capacidad de cumplir efectivamente las tareas. Los líderes, en cambio, señalan la necesidad de mayor apoyo en materiales de oficina y aseo. Los padres y síndicos coinciden en la necesidad de mayor inversión en infraestructura, particularmente la construcción de más aulas. Finalmente, uno de los síndicos eleva su crítica a una denuncia política de las reformas, señalando que:

Actualmente el Ministerio de Educación no aporta en la educación, porque no se ha visto ningún aporte en nuestros establecimientos educativos (...) más bien antes cuando no existían los distritos, las juntas parroquiales, el municipio, la prefectura, colaboraban por ejemplo con aulas, con materiales. Ahora no hay nada. En la parte académica, antes los supervisores visitaban, actualmente los docentes están abandonados (entrevista, síndico Jimpikit, 14 de marzo de 2017).

Por otro lado, también hay señalamientos sobre la escasa valoración y cuidado que dan los padres a los distintos beneficios aportados. Los señalamientos más precisos a este respecto son ofrecidos por el líder educativo de Jimpikit, quien atribuye la falta de cuidado y mantenimiento de los bienes otorgados por el Ministerio de Educación a la idea de que los mismos “son sinónimo de la minería”, es decir, formas de compensación que el Estado otorga a las comunidades gracias a la explotación de las riquezas naturales de la región.

La fractura entre problemas de implementación –asociados a la comunidad- y problemas de diseño –asociados a la institucionalidad- revela la naturaleza “política” del conflicto en torno al Nuevo Modelo de Gestión Educativa, cuya implantación genera inevitablemente dinámicas de redistribución de poder. Aunque no es el objetivo principal de este trabajo, este conflicto entre intereses y representaciones políticas

aparece como telón de fondo del análisis, confirmando los señalamientos y observaciones realizados por Barbosa de Moura (2016).

Capítulo 3. Estrategias y acciones para el fortalecimiento del principio de corresponsabilidad

A través de las entrevistas, se recogieron distintas propuestas orientadas a solventar las dificultades y déficits detectados en la aplicación del principio de corresponsabilidad de las madres, padres y representantes. Estas proposiciones son cónsonas con distintas estrategias de reforma concebidas para mejorar el involucramiento de los agentes locales en la gestión escolar. A partir de la sistematización de estos planteamientos, e incorporando otros adicionales, se han definido un conjunto de alternativas de acción a nivel de los centros educativos que se consideran viables tanto a nivel presupuestario como político, cultural y social. Los docentes tienen un rol central en la ejecución y evaluación de estas estrategias.

3.1. Reforzamiento del Código de Convivencia

El Código de Convivencia es el principal instrumento de regulación y planificación de las relaciones dentro de la comunidad educativa. Esta herramienta es vital para crear un marco de reglas acordes a la naturaleza específica de la educación intercultural bilingüe, así como legitimar las prácticas educativas en el entorno de la comunidad específica. Entre otras cosas, es fundamental atraer a los distintos actores del proceso educativo – especialmente a los padres- a los procesos de actualización de los códigos, fijando en su elaboración una agenda precisa, clara y consensuada de actividades, así como los compromisos específicos que asume cada actor en su desarrollo. Adicionalmente, deben establecerse mecanismos acordados para hacer seguimiento y controlar el cumplimiento del código, dejando claro el carácter estratégico de este instrumento de gestión escolar.

3.2. Ampliación de las instancias de encuentro y coordinación

El desarrollo de sesiones plenarias de trabajo es vital para retroalimentar la marcha del proceso educativo y detectar problemas, debilidades e insatisfacciones. En vista de que los padres tienen pocos incentivos para participar en actividades de índole estrictamente institucional y/o académica, estas sesiones pueden programarse en el marco de actividades deportivas y culturales, incrementando los incentivos indirectos para la

asistencia, tales como la entrega de reconocimientos simbólicos a los padres más activos, entre otros.

De igual manera, es positiva la idea planteada por el director distrital de introducir “círculos de reflexión familia-escuela”, en el que puedan discutirse asuntos menos tangibles como la formación en valores, la orientación de las conductas y el fortalecimiento de la unidad familiar. Sin embargo, lograr la asistencia a este tipo de actividades exige un gran esfuerzo de promoción de las ventajas que pueden lograrse y las necesidades que pueden atenderse por medio de estas estrategias.

3.3. Reforzamiento de la socialización y sensibilización

La existencia de un significativo rechazo al SEIB, en parte influido por motivos políticos, es un problema central que afecta la efectiva implantación del nuevo régimen educativo. Es vital desmontar los mitos y falsas creencias sobre el SEIB, así como propagar de manera clara y comprensible sus ventajas y mejoras, dejando claro el rol central que deben jugar los padres en el logro del éxito educativo. La adecuación de los contenidos y estrategias de socialización al entorno cultural e identitario indígena es crucial para que pueda cuestionarse la idea de que se trata de un sistema ajeno, externo, impuesto a la fuerza desde la institucionalidad.

Del mismo modo, sería muy útil profundizar los esfuerzos en el desarrollo de charlas y talleres dirigidas a los padres sobre temas como el acompañamiento familiar, la psicopedagogía y la estimulación cognitiva y valorativa de los estudiantes. Dotar a los padres de herramientas y técnicas para acompañar y estimular a los hijos hacia el éxito educativo puede producir resultados positivos en un corto y mediano plazo.

Conclusiones y recomendaciones

Las reformas educativas en el Ecuador han seguido una trayectoria por etapas o fases. Tras una primera etapa marcada por el impulso al acceso (1950-1980) y una segunda etapa centrada en el fortalecimiento de la calidad (1990-2005), desde 2006 se ha introducido una nueva agenda de reformas que, a partir de un conjunto diverso de estrategias, intenta conciliar la universalización del acceso con el afianzamiento de la calidad. Estas reformas han conllevado el fortalecimiento del rol del Estado nacional como agente rector de la política educativa, aunque también se han introducido orientaciones a favor de la corresponsabilidad y la participación en los procesos educativos, especialmente relevantes en ámbitos educativos con necesidades y requerimientos especiales, como es el caso de la educación intercultural bilingüe.

En particular, el principio de corresponsabilidad de los padres ha sido consagrado como un elemento central de la reforma del SEIB. El supuesto en el que se sustenta este planteamiento es el de la influencia positiva que pueden ejercer los padres en la calidad y consistencia de la formación académica de los estudiantes. Su implantación, sin embargo, ha enfrentado dificultades y desafíos diversos. Este estudio, concentrado en tres centros educativos comunitarios interculturales bilingües pertenecientes al Distrito 14D04 Gualaquiza San Juan Bosco Educación, revela la compleja variedad de factores culturales, políticos, socioeconómicos y pedagógicos que inciden sobre el limitado apoyo de los padres al desarrollo académico de sus hijos.

La falta de interés y disposición de los padres a apoyar los procesos formativos de sus hijos se asocia así a la creencia arraigada entre los miembros de las comunidades indígenas sobre la responsabilidad exclusiva de las escuelas y los docentes en la formación de los estudiantes. Se trata de una perspectiva muy formal sobre el proceso educativo, que desestima la influencia que pueden ejercer formas de educación informal y permanente como las desarrolladas en el seno familiar.

Otro factor clave, también de carácter cultural, se relaciona con la preferencia de las comunidades indígenas por las actividades prácticas como las culturales y deportivas, lo que en parte va en detrimento de la centralidad de las actividades académicas en el desarrollo de los estudiantes. Adicionalmente, la demandante actividad física y carga

horaria de la labor agrícola, principal sustento de estas comunidades, reduce la disponibilidad de tiempo de los padres para acompañar a sus hijos en las actividades educativas. Junto a todo esto, inciden la desconfianza y desconocimiento de las reformas educativas y el predominio de criterios políticos en la valoración de la gestión de gobierno, lo que impacta negativamente sobre la disposición de los padres a colaborar en la gestión de los centros educativos, convencionalmente interpretados como “instituciones del gobierno”.

Una acción importante que requiere ser fortalecido en los centros educativos comunitarios interculturales bilingües (CECIBs) son los “códigos de convivencia institucional”. Este código de convivencia que tiene como propósito el fortalecimiento y desarrollo integral de los actores de la comunidad educativa, en el ejercicio de sus deberes y derechos para convivir armónicamente una educación de calidad con calidez comunitaria.

En cuanto a las recomendaciones, este trabajo ha permitido identificar distintos factores que inciden sobre el nivel de corresponsabilidad de los padres en el apoyo y seguimiento del desempeño académico de sus hijos, en el ámbito particular de la Educación Intercultural Bilingüe (EIB). Mediante las entrevistas, pudieron recogerse distintas recomendaciones formuladas por actores diversos de la comunidad educativa, orientadas a fortalecer el compromiso de los padres con la gestión escolar en general y con su dimensión académica en particular.

Adicionalmente, a partir de la experiencia recabada como investigadora, puedo formular un conjunto de recomendaciones de carácter personal:

1. Capacitar a los docentes de estos centros educativos para que mejoren su comunicación con los padres y desarrollen dinámicas participativas y de liderazgo que incentiven el compromiso en la educación de sus hijos;
2. Reforzar la socialización del SEIB mediante visitas y talleres especiales dictados por personas con manejo de herramientas psicopedagógicas y conocimiento adecuado de la cosmovisión indígena, quienes, utilizando un lenguaje sencillo y comprensible, logren dar a conocer las ventajas y fortalezas del nuevo sistema;

3. Consultar a los padres sobre sus recomendaciones en materia de gestión escolar y procesos pedagógicos, integrándolos en la definición de estrategias y actividades educativas continuas;
4. Estimular a los hijos para que se comuniquen más efectivamente con sus padres y logren sensibilizarlos sobre la relevancia que tiene para ellos el apoyo y seguimiento paterno.
5. Los docentes de los establecimientos interculturales bilingües deben esforzarse en manejar la lengua de la nacionalidad shuar, a fin de lograr un bilingüismo coordinado y aplicarlo en el aula.
6. La transferencia de la calidad educativa de los establecimientos educativos interculturales bilingües se logrará gracias a la riqueza de los conocimientos pedagógicos y tecnológicos de los docentes; en tal sentido, los maestros de estos establecimientos deben constantemente mejorar su nivel de formación académica y profesional, a través de los cursos del ME y/o en las universidades.
7. Fortalecer los Códigos de Convivencia, ampliar las instancias de encuentro y socialización dirigidas a los padres y reforzar las estrategias de socialización y sensibilización. Se trata de estimular un cambio positivo de actitud y comportamiento en este actor estratégico para el proceso educativo, integrarlo desde sus necesidades y requerimientos e incentivar su compromiso con la formación de sus propios hijos, sin perder de vista el objetivo final de una educación de acceso universal y de calidad.

Fuentes bibliográficas

Araujo, María Daniela y Daniela Bramwell (2015). “Cambios en la política educativa en Ecuador desde el año 2000”. Documento preparado para el Reporte de Monitoreo Global de la Campaña “Educación para Todos”. Quito: UNICEF. Versión electrónica: <http://unesdoc.unesco.org/images/0023/002324/232430S.pdf>

Arcos Cabrera, Carlos (2008). “Política pública y reforma educativa en el Ecuador”. En Arcos Cabrera, Carlos y Betty Espinosa (eds.). *Desafíos para la educación en el Ecuador: calidad y equidad*, Quito: FLACSO Ecuador: 29-63.

Barbosa de Moura, Bianca (2016). “Educación Intercultural Bilingüe y las experiencias de cambio institucional en Cañar”. Tesis de maestría. Quito: FLACSO Ecuador.

CLAD (Consejo Latinoamericano de Administración para el Desarrollo) (1998). “Una nueva gestión pública para América Latina”. Documento de trabajo. Versión electrónica: <http://unpan1.un.org/intradoc/groups/public/documents/CLAD/UNPAN000161.pdf>

Conejo Arellano, Alberto (2008). “Educación intercultural bilingüe en el Ecuador”. *Comunicación y Sociedad* 64-82. Versión electrónica: <http://dspace.ups.edu.ec/bitstream/123456789/8090/1/Educaci%C3%B3n%20intercultural%20biling%C3%BCe%20en%20el%20Ecuador.pdf>

Consejo Nacional de Educación (2007). “Plan Decenal de Educación del Ecuador 2006-2015. Rendición de Cuentas Enero-Junio 2017”. https://educacion.gob.ec/wp-content/uploads/downloads/2012/08/Rendicion_2007.pdf

Constitución de la República del Ecuador. Registro Oficial 449, Quito, Ecuador, 20 de octubre de 2008.

Cunill Grau, Nuria (1991). *Participación ciudadana: dilemas y perspectivas para la democratización de los Estados latinoamericanos*. Caracas: CLAD.

Gajardo, Marcela (1999). “Reformas educativas en América Latina. Balance de una década”. Boletín PREAL n°. 15. Versión electrónica: http://www.opech.cl/bibliografico/calidad_equidad/Reformas_educativas_balance_de_decada_PREAL.pdf

González Terreros, María Isabel (2015). “Las escuelas clandestinas en Ecuador. Raíces de la educación indígena intercultural”. *Revista Colombiana de Educación* n°. 69: 75-95.

IAEN (Instituto de Altos Estudios Nacionales) (2016). “Instructivo para la elaboración de trabajos de titulación”. Quito: IAEN.

Krainer, Anita (1996). *Educación bilingüe intercultural en el Ecuador*. Quito: Abya-Yala.

Krawczyk, Nora (2002). “La reforma educativa en América Latina desde la perspectiva de los organismos multilaterales”. *Revista Mexicana de Investigación Educativa* n°. 16, vol. 7: 627-663.

Ley Orgánica de Educación Intercultural. Registro Oficial Suplemento 417, Quito, Ecuador, 31 de marzo de 2011.

Ministerio de Educación (2012). Acuerdo Ministerial 020-12. Estatuto Orgánico de Gestión Organizacional por Procesos del Ministerio de Educación, firmado el 25 de enero.

Ministerio de Educación (2013). Acuerdo Ministerial 0440-13. Modelo del Sistema de Educación Intercultural Bilingüe, firmado el 5 de diciembre.

Minteguiaga, Analía (2014). *Las oscilaciones de la calidad educativa en Ecuador, 1980-2010*. Quito: IAEN.

Ossenbach, Gabriela (1993). "Estado y educación en América Latina a partir de su independencia (siglos XIX y XX)". *Revista Iberoamericana de Educación* n°. 1. Versión electrónica: <http://rieoei.org/oeivirt/rie01a04.htm>

_____ (1999). "La educación y la integración nacional del indígena en la revolución liberal ecuatoriana (1895-1912)". En Aizpuru Pilar Gonzalbo (coord.). *Educación rural e indígena en Iberoamérica*, México D.F.: El Colegio de México / UNED: 145-186.

Ponce, Juan (2010). *Políticas educativas y desempeño: una evaluación de impacto de programas educativos focalizados en Ecuador*. Quito: FLACSO Ecuador.

Prieto Martín, Pedro (2009). "Rumbo a Ítaca: la participación ciudadana municipal en los albores del siglo XXI". Trabajo presentado en el XXII Concurso del CLAD sobre Reforma del Estado y Modernización de la Administración Pública. Versión electrónica: <http://siare.clad.org/fulltext/0064302.pdf>

Reglamento de la Ley Orgánica de Educación Intercultural. Registro Oficial Suplemento 754, Quito, Ecuador, 26 de julio de 2012.

Schmelkes, Sylvia (2004). "La educación intercultural: un campo en proceso de consolidación". *Revista Mexicana de Investigación Educativa* n°. 20, vol. 9: 9-13.

Vásquez Flores, José, Víctor Betancourt Gonzaga, Gonzalo Chávez Cruz, José Maza Iñiguez, Alexander Herrera Freire y Gladys Zúñiga Reyes (2014). "Análisis de la reforma educativa en el Ecuador". *Revista de la Facultad de Ciencias Contables* n°. 22, vol. 42: 201-207.

Entrevistas

1. Carlos Ortiz, Director, Distrito 14D04 Gualaquiza San Juan Bosco Educación, entrevistado por Lidsay Unkuch, el 15 de marzo de 2017, 17:19h.
2. Stalin Ávila, Administrador Circuitual, entrevistado por Lidsay Unkuch, el 13 de marzo de 2017, 15:21h.
3. Hugo Orejuela, Administrador Circuitual, entrevistado por Lidsay Unkuch, el 15 de marzo de 2017, 18:15h.

4. Agustín Jimpikit, Síndico del Centro Shuar Napurak, entrevistado por Lidsay Unkuch, el 14 de marzo de 2017, 13:14h.
5. Benito Sharup, síndico del Centro Shuar Kayamas, entrevistado por Lidsay Unkuch, el 13 de marzo de 2017, 17:33h.
6. Guido Tukup, Líder Educativo del CECIB Jimpikit, entrevistado por Lidsay Unkuch, el 12 de marzo de 2017, 15:30h.
7. Segundo Shakaim, Líder Educativo del CECIB Santa Teresa, entrevistado por Lidsay Unkuch, el 13 de marzo de 2017, 19:53h.
8. Verónica Saant, Líder Educativa del CECIB Teresita Chiriap, entrevistado por Lidsay Unkuch, el 12 de marzo de 2017, 19:35h.
9. Manuel Jimpikit, Presidente del Comité de Padres de Familia del CECIB Jimpikit, entrevistado por Lidsay Unkuch, el 12 de marzo de 2017, 17:16h.
10. Vicente Saant, Presidente del Comité de Padres de Familia del CECIB Teresita Chiriap, entrevistado por Lidsay Unkuch, el 14 de marzo de 2017, 19:25h.
11. Mónica Shuir, Presidente-e del Comité de Padres de Familia del CECIB Santa Teresa, entrevistado por Lidsay Unkuch, el 13 de marzo de 2017, 19:06h.

ANEXOS

Anexo 1. Tabulación

PREGUNTAS	SI	NO	SIEMPRE	CASI SIEMPRE	ALGUNAS VECES	CASI NUNCA	NUNCA	MUCHO	ALGO	POCO	NADA	NO RESPONDEN	TOTAL POBLACION
Implementación del Nuevo Modelo de Gestión Educativa, en relación al Sistema de Educación Intercultural Bilingüe.													
¿Conoce Ud. El Nuevo Modelo de Gestión Educativa?	30	46										11	87
¿Los maestros le han socializado sobre el Nuevo Modelo de Gestión Educativa?	41	42										4	87
¿Conoce Ud. cómo funciona el Sistema de Educación Intercultural Bilingüe?	50	35										2	87
¿Está de acuerdo con el Sistema de Educación Intercultural Bilingüe implementado en el Nuevo Modelo de Gestión Educativa?	45	38										4	87
¿Conoce los Deberes y Derechos que tiene como padre de familia de acuerdo a la Ley Orgánica de Educación Intercultural Bilingüe y su Reglamento?	58	28										1	87
Estrategias utilizadas por los docentes de los establecimientos educativos para involucrar en la corresponsabilidad a los padres de familia en el seguimiento académico de los hijos.													
¿Supervisa las tareas escolares de sus hijos?			36	21	10	19	1						87
¿Ayuda con las tareas que su hijo/a encuentra dificultades en resolverlos?			38	16	10	18	4					1	87
¿Dialoga con su hijo acerca de la relación que éste tiene con su maestro?			30	13	36	5	3						87
¿Dialoga con su hijo acerca de las dificultades académicas?			26	22	14	17	8						87
¿Conoce los servicios de apoyo que proporciona la escuela?								18	14	32	17	6	87
¿Conoce el sistema de evaluación de la escuela?								31	6	34	13	3	87
¿Conoce el Código de convivencia de la escuela?								23	9	32	16	7	87
¿Conoce la formación y experiencia de los maestros de su hijo?								30	10	31	12	4	87
Mecanismos educativos para potenciar e incrementar la corresponsabilidad de los padres de familia en las actividades de los establecimientos educativos.													
¿Asiste Ud. a las convocatorias realizadas por el profesor?			46	8	10	18	4					1	87
¿Participa de los eventos realizados por el establecimiento educativo?			54	10	8	10	4					1	87
¿Colabora Ud. a las mingas y reuniones convocados por el Comité de Padres de Familia?			51	13	3	14	5					1	87
¿Participa en las representaciones interinstitucionales como padre de familia del establecimiento educativo?			42	9	12	18	3					3	87

Fuente: Elaboración propia a partir de las encuestas aplicadas.

Anexo 2. Encuesta aplicada



INSTITUTO DE ALTOS ESTUDIOS NACIONALES

LA UNIVERSIDAD DE POSGRADO DEL ESTADO

ENCUESTA PARA LOS PADRES DE FAMILIA DE LOS ESTABLECIMIENTOS EDUCATIVOS INTERCULTURALES BILINGÜES

Introducción

La presente encuesta se realiza con la finalidad de determinar la corresponsabilidad de los padres familia en el seguimiento de las actividades educativas de los hijos en el Nivel General Básica, de los establecimientos educativos interculturales bilingües del Distrito 14D04 Gualaquiza San Juan Bosco Educación.

Por favor complete la encuesta cuidadosamente al leerla por completo primero, y luego señale sus respuestas con una “x”.

Preguntas	Respuestas	
	SI	NO
Implementación del Nuevo Modelo de Gestión Educativa, en relación al Sistema de Educación Intercultural Bilingüe.		
1. ¿Conoce Ud. El Nuevo Modelo de Gestión Educativa?		
2. ¿Los maestros le han socializado sobre el Nuevo Modelo de Gestión Educativa?		
3. ¿Conoce Ud. cómo funciona el Sistema de Educación Intercultural Bilingüe?		
4. ¿Está de acuerdo con el Sistema de Educación Intercultural Bilingüe implementado en el Nuevo Modelo de Gestión Educativa?		
5. ¿Conoce los Deberes y Derechos que tiene como padre de familia de acuerdo a la Ley Orgánica de Educación Intercultural Bilingüe y su Reglamento?		
Estrategias utilizadas por los docentes de los establecimientos educativos para involucrar en la corresponsabilidad a los padres de familia en el seguimiento académico de los hijos.		
¿Supervisa las tareas escolares de sus hijos?		
Siempre..... Casi siempre..... Algunas veces..... Casi nunca..... Nunca.....		

<p>¿Ayuda con las tareas que su hijo/a encuentra dificultades en resolverlos?</p> <p>Siempre..... Casi siempre..... Algunas veces..... Casi nunca..... Nunca.....</p>
<p>¿Dialoga con su hijo acerca de la relación que éste tiene con su maestro?</p> <p>Siempre..... Casi siempre..... Algunas veces..... Casi nunca..... Nunca.....</p>
<p>¿Dialoga con su hijo acerca de las dificultades académicas?</p> <p>Siempre..... Casi siempre..... Algunas veces..... Casi nunca..... Nunca.....</p>
<p>¿Conoce los servicios de apoyo que proporciona la escuela?</p> <p>Mucho..... Algo..... Poco..... Nada.....</p>
<p>¿Conoce el sistema de evaluación de la escuela?</p> <p>Mucho..... Algo..... Poco..... Nada.....</p>
<p>¿Conoce el Código de convivencia de la escuela?</p> <p>Mucho..... Algo..... Poco..... Nada.....</p>
<p>¿Conoce la formación y experiencia de los maestros de su hijo?</p> <p>Mucho..... Algo..... Poco..... Nada.....</p>
<p>Mecanismos educativos para potenciar e incrementar la corresponsabilidad de los padres de familia en las actividades de los establecimientos educativos.</p>
<p>¿Asiste Ud. a las convocatorias realizadas por el profesor?</p> <p>Siempre..... Casi siempre..... Algunas veces..... Casi nunca..... Nunca.....</p>
<p>¿Participa de los eventos realizados por el establecimiento educativo?</p> <p>Siempre..... Casi siempre..... Algunas veces..... Casi nunca..... Nunca.....</p>

¿Colabora Ud. a las mingas y reuniones convocados por el Comité de Padres de Familia?

Siempre..... Casi siempre..... Algunas veces..... Casi nunca..... Nunca.....

¿Participa en las representaciones interinstitucionales cómo padre de familia del establecimiento educativo?

Siempre..... Casi siempre..... Algunas veces..... Casi nunca..... Nunca.....

Muchas Gracias

Fuente: Elaboración propia.

Anexo 3. Transcripción de la entrevista al Dr. Oswaldo Ortiz Director Distrital.

CATEGORÍA: ESTRATEGIA EDUCATIVA

- 1. Como Director Distrital según las visitas que realiza, existe corresponsabilidad de los padres de familia en las actividades académicas de los Estab. Educ. Interculturales Bilingües del Distrito Educativo? ¿Porque?**

En la mayor parte de los establecimientos educativos bilingüe que he visitado, la queja permanente de los docentes es esa, que no existe un compromiso, no existe una corresponsabilidad, no solo en el ámbito de infraestructura, de cuidar los espacios, sino además en el seguimiento a los chicos, todavía perdura la premisa de que para eso está la escuela y los docentes para educar, resulta que en el sector rural, sobre todo en el sector bilingüe esta educación no viene desde el hogar, no se da como la primera escuela familiar, si eso sucediera trascendiera en el centro educativo, este desfase entre familia y escuela ha generado más de un conflicto, primeramente un conflicto de que la escuela no puede sustituir a la familia, en la formación de valores, en el seguimiento y todo. La escuela cumple su rol en la medida que los docentes abordan un currículo, sobre una planificación pedagógica didáctica y el resto debe poner la familia, entonces si esa corresponsabilidad nosotros llamamos como una actitud permanente que la misma condición educativa lo establece, esta condición no se da en el sector bilingüe. Yo con mucha pena digo de que muy pocos, son casos aislados de que muy pocos padres de familia, son corresponsables con los centros educativos.

- 2. ¿Cuáles son los mecanismos utilizados por los docentes para invitar a los padres de familia a participar de las actividades académicas?**

Hay varios mecanismos, primeramente las sesiones de trabajo, este es un mecanismo legal, es un mecanismo adecuado y tiene que liderar el docente, en estas sesiones de trabajo se abordan varios temas de carácter administrativo, pedagógico, financiero-económico, sociales, culturales, no nos olvidemos que en el sector rural de la educación bilingüe, la riqueza cultural es un detonante positivo, entonces para todo eso las sesiones de trabajo es una buena estrategia.

Otra estrategia que es importante son los niveles de comunicación, como son cartas, oficios, memorandos, medios que la misma administración permite. Estas invitaciones que se los hacen a los papás para coordinar acciones son importantes pero muy poco se da. En algunos casos los mismos chicos llevan sus comunicaciones en sus cuadernos, esta es una muy buena estrategia, a veces se utiliza el celular sobre cuando hay casos de violencia intra-escolar, de ausencias, de deserciones, de problemas académicos, el uso del celular, del teléfono es súper importante.

Un mecanismo que no se utiliza mucho en las escuelas, es este tema de estos círculo de reflexión entre familia-escuelas, no hay. Yo no veo en las escuelas bilingües del sector Bomboiza y San Juan Bosco frecuentes reuniones que organice el docente para hablar temas familiares, temas de conducta de los hijos, el tema de la interrelación entre padres hijos, como superar temas de violencia, como vivir mejor en la espiritualidad y valores. Las escuelas se preocupan mucho de que los padres de familia vengan a limpiar los predios, las aulas venga a mingas que se yo de los servicios higiénicos, el agua y otras cosas pero para estos temas de crecimiento familiar, personal e institucional no se da, esta estrategia no se está utilizando. Falta mayor liderazgo de los docentes para enfocar todo este tipo de problemas.

3. **¿Qué otros mecanismos considera Ud. que deberían realizar los docentes de los Estab. Educ. Interculturales Bilingües que motiven aún más la corresponsabilidad de los padres de familia?**

Pienso que tendría que hacerse una especie de un código, un manual para que entre comillas obligarles a los papas para que vayan a la escuela. Claro que la ley a veces pone un freno a eso, pero digo yo si un manual de convivencia que lo fijan los mismos padres de familia como un imperativo hacia ellos, se lo cumple yo creo que muchas cosas se solucionarían. Antes se hacía eso, se condicionaba, había multas, etc. Ahora no se lo hace porque la misma ley lo prohíbe, yo creo que hay que romper esa figura legal para ir a lo local y ponernos autoconductas que nos puedan ayudar, el otro es que del profesor nace la actitud vocacional, el docente debe visitar a las familias, tiene que haber un acompañamiento, el docente tiene que darse tiempo para ir a las familias, empaparse de la problemática y orientar, ayudar y acompañar. En educación bilingüe eso debe ser una especie de orden moral, por eso es que en educación bilingüe se habla de educación comunitaria, es la comunidad el centro, el vínculo donde están las familias, donde están las escuelas, donde están los decentes. El docente se queda a veces con su tarea de aula nada más, yo pienso que tendría que visitar y acompañar a las familias, insertarse en la vida familiar, empaparse de los problemas que surgen ahí para poder contribuir en algo.

Aclaro que los establecimientos educativos cuentan ya con un código de convivencia que tienen que actualizarlo, entonces ahí tendrían que insertar los nuevos mecanismos que obliguen a los padres de familia y demás actores a cumplir con esta responsabilidad académica.

CATEGORÍA: PARTICIPACIÓN

1. **De las actividades académicas que han desarrollado los Estab. Educ. Interculturales Bilingüe del Distrito 14D04, en que actividades ha observado la mayor participación de los padres de familia?**

En actividades culturales, ahí es notorio la presencia de los papás, sobre todo cuando hay eventos como festival de danzas, festival de gastronomía, de culinaria shuar si se nota la presencia de los padres de familia, pero más sentido es cuando hay deportes, o se ese vínculo de las comunidades de los papas hacia los hijos se da cuando hay

deportes. Me parece que antropológicamente el biotipo del niño, del joven o del adulto shuar hace que le guste el deporte pero para temas pedagógicos ahí si cero.

2. **¿Cómo es el acompañamiento de los padres de familias del Estab. Educ. Interculturales Bilingües en el proceso de formación académica de sus hijos?**

Solo cuando entregan notas, cuando entregan los reportes académicos, cuando hay eucaristías. En el sector bilingüe cuando existe alguna fiesta, alguna fiesta local, la escuela forma parte de esa programación y participan los hijos entonces ahí acompañan los padres de familia, a los papás les gusta ver que sus hijos actuar públicamente. Entonces el cómo se le acompaña es a través de este tipo de eventos comunitarios que se hacen o en algunas programaciones que realiza la escuela como el día de la madre, del niño, del padre etc. el papá si acompaña sobre todo en eventos festivos, pero el talón de Aquiles es en el acompañamiento académico ahí si no van y es notorio en los establecimientos bilingües.

3. **Cómo Director Distrital, cómo valora la participación de los padres de familia de los Estab. Educ. Interculturales Bilingües en la categoría: Regular, Bueno y Muy Bueno.**

Regular

CATEGORÍA: COMPROMISOS ESCOLARES

1. **Considera Ud. que los padres de familia y docentes del Estab. Educ. Interculturales Bilingüe, coordinan adecuadamente para resolver las necesidades académicas?
¿Por qué?**

En algunos casos si y en otros no, depende mucho del liderazgo del docente. La razón por que hay profesores líderes y lideresas y otros en cambio son indiferentes, se quedan únicamente con la rutina del trabajo, de la casa al trabajo y del trabajo a la casa, por eso es muy importante el liderazgo del docente.

2. **¿Cree Ud. que los servicios educativos que brinda el Ministerio de Educación apoyan en el cumplimiento de los compromisos escolares de los padres de familia?
¿Por qué?**

Si las herramientas normativas están. Está generada un marco de acción que lo dicen las directrices, los reglamentos, lo dice la Ley, la Constitución, el mismo mandato moral, ético del docente como profesional de la educación lo dicta.

Las herramientas existen, a veces las condiciones no son favorables porque hay comunidades tan divididas, familias que están en pugnas, familias que no se llevan entre si entonces eso genera un ambiente poco favorable para que el profesor pueda desarrollar mecanismos de involucramiento de los papás hacia la escuela.

El trabajo de los papás absorbe mucho del involucramiento, entonces yo juzgo que están dada las condiciones, en el ámbito rural se trabaja mucho mejor que en el ámbito urbano porque si se dan tiempo que no lo hacen pero si se darían tiempo sería mejor pero sí es cuestión a nivel de una sensibilización de los papás, es una tarea que año a año el Ministerio no lo ha podido solucionar y el

Distrito peor, pero el apoyo que el Distrito puede generar es con la permanencia de los Administradores Circuitales, del mismo Director en mi caso que si me invitan a una reunión yo podría ir a tener una charla con ellos y poderles dar una orientación, entonces mecanismos ahí, condiciones ahí, siempre estamos quejándonos de la indiferencia, la apatía y queme-importismo de un gran sector de los padres de familia, entonces le ven al Ministerio y funcionarios como que no hacen nada pero los actores educativos que son los que dan vida a los centros educativos son los papás, el maestro y los mismos estudiantes, nosotros somos acompañantes, mediadores, guías, damos pautas pero hasta ahí llegamos, o sea si existen las facilidades, existen los mecanismos, existen los instrumentos pero como llegar a operativizar todo eso, ese es el problema, entonces ahí vemos un poco de dificultades, como el tema político, tema cultural, el liderazgo del docente, el tema de la misma inestabilidad del docente, hay docentes que no son shuar y están en las comunidades shuar o viceversa, todo esto son elementos que van determinándose para que no se dé una buena corresponsabilidad, la pérdida de la identidad cultural también es un factor fundamental, entonces si hay condiciones, nosotros como Ministerio lo establecemos, no podemos ser juzgadores a raja tabla y sancionadores si un profesor no hace eso, generamos nosotros directrices para que los docentes lideren, que no lo hagan ese es un tema que nosotros necesitamos hacer un seguimiento.

Fuente: Elaboración propia.