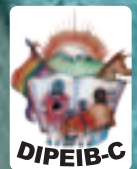




Primera Convención Internacional de Educación Intercultural Bilingüe de Cotopaxi

memoria



© MICC – DIPEIB-C – IEE
Quito – Ecuador, 2008

**Primera Convención Internacional
de Educación Intercultural Bilingüe
de Cotopaxi: Memoria**

Autores:

Margarita Victoria Gómez, María Gorete,
Edgar Guashca, P. Xavier Herrán, Jorge
Herrera, Amable Hurtado, Luis Montaluisa,
Mariano Morocho, Carlos Poveda, Galo
Ramón, José Sánchez Parga, Rocío Sotelo,
Ileana Soto, Ángel Tibán

Transcripción de ponencias:

José Atupaña

Edición:

María Belén Cevallos
Javier Rodríguez S.

Diseño:

Verónica Ávila / Activa

Fotografías:

José Atupaña, Ángel Bonilla, Ana María
Larrea, Fernando Ruiz, Archivo Activa

Auspiciantes:

Unión Europea, Grupo de Voluntariado Civil
(GVC), Ayuda Popular Noruega (APN).

Institución Coordinadora

de la Publicación:

Instituto de Estudios Ecuatorianos

**Movimiento Indígena y Campesino
de Cotopaxi – MICC**

Calle Quito 5818 y Luis Fernando Ruiz
Latacunga – Ecuador
032-800268
miccotopaxi@yahoo.com

**Dirección Provincial de Educación
Intercultural Bilingüe de Cotopaxi –
DIPEIB-C**

Belisario Quevedo 1-115 y Marqués de Maenza
Latacunga – Ecuador
032-801452

Instituto de Estudios Ecuatorianos – IEE

San Ignacio 134 y 6 de Diciembre
Quito – Ecuador
2504496
www.tee.org.ec

Impreso en Imprimax, Quito
Enero - 2008

Primera Convención Internacional
de Educación Intercultural Bilingüe
de Cotopaxi

memoria

6 Basta de héroes. Que nadie se sacrifique, sólo cumplan con su deber.



9 Experiencia educativa del Movimiento Sin Tierra de Brasil



21 Derechos colectivos



24 La pedagogía crítica en el mundo actual



29 Apuntes para la evaluación del sistema de Educación Intercultural Bilingüe de Cotopaxi



37 Presentación de la investigación sobre el Sistema de Seguimiento, Monitoreo y Evaluación (SISEMOE)



45 Transformaciones étnico-culturales y cambio lingüístico en las comunidades indígenas de Cotopaxi



48 Apuntes para el balance del camino recorrido por la educación intercultural bilingüe

53 Testimonio de las escuelas indígenas de Quilotoa



58 Educación e interculturalidad



Panel Perspectivas y desafíos de la articulación entre el movimiento indígena de Cotopaxi y la Educación Intercultural Bilingüe

63 Intervención de Mariano Morocho, Director Nacional de la DINEIB



69 Intervención de Amable Hurtado, Director Provincial de EIB de Cotopaxi



71 Intervención de Jorge Herrera, Presidente del MICC



73 Resoluciones de la I Convención Internacional de Educación Intercultural Bilingüe de Cotopaxi

Anexo 1 Trabajo de Grupos Temáticos

77 GRUPO 1: Eje filosófico político

80 GRUPO 2: Eje socio-organizativo

83 GRUPO 3: Eje técnico-pedagógico

89 GRUPO 4: Eje administrativo-financiero

93 GRUPO 5: Cosmovisión Andina

94 GRUPO 6: Niños



Anexo 2 Apuntes para la evaluación del sistema de EIB

97 Opinión de los maestros de la EIB - Cotopaxi

99 Opinión de los padres y madres de familia

101 Opinión de los dirigentes y líderes de las organizaciones

102 Opinión de los/as egresados/as de los colegios de la EIB - Cotopaxi

Presentación

4 **Un mimeógrafo –de los antiguos, de los que usaban alcohol–** servía para imprimir las cartillas para enseñar y aprender a escribir kichwa. Y las cartillas impresas tenían dibujos, dibujos de las personas; pero no con corbata ni cartera, sino con poncho y sombrero, y con wallka. Hablar de la Educación Intercultural Bilingüe en Cotopaxi es hablar de la formación de un movimiento, es recordar los orígenes de un proyecto político y actualizar la reivindicación de la identidad.

En la década de los ochenta se inauguró el Sistema de Educación Intercultural Bilingüe a nivel nacional. Se trató de un formato alternativo de educación, pensado para brindar cobertura a las comunidades indígenas, y que incorporaba la dimensión de la interculturalidad en el proceso de enseñanza y aprendizaje. En la provincia de Cotopaxi, el Sistema instaurado aterrizó sobre la realidad concreta del proceso de formación del Movimiento Indígena y Campesino. Antes de la EIB, en la década de los setenta, varios lugares de la provincia comenzaron a experimentar con sistemas de alfabetización para indígenas. Gran parte de las comunidades asentadas alrededor del Quilotoa dieron vida a lo que se constituyó como las Escuelas Indígenas del Quilotoa, que eran manifestación del esfuerzo por sostener la riqueza de la cultura, valorar las potencialidades del lenguaje –del kichwa–, y reivindicar una identidad propia. La historia de la EIB en Cotopaxi es la historia de sus protagonistas. Son esos hombres y mujeres quienes cuentan del camino andado, desde las discusiones sobre la fonética del idioma, hasta las disputas por un espacio en la radio para transmitir programas diferentes a los transmitidos en castellano.

La presente publicación recoge las memorias de lo que fue la Primera Convención Internacional de Educación Intercultural Bilingüe de Cotopaxi, realizada en Latacunga entre el 30 de noviembre y el 2 de diciembre de 2006. Durante la Convención fue posible trabajar evaluando las condiciones en las que se encuentra el Sistema de EIB de la provincia. Actualmente la EIB tiene una cobertura de 115 centros educativos comunitarios, 8 colegios del nivel medio y 20 centros ocupacionales y de alfabetización, con una cobertura de población educativa total de más de diez mil educandos pertenecientes al Sistema de Educación Intercultural Bilingüe. El Sistema ha tenido impactos sociales muy importantes, pues ha representado el motor del fortalecimiento de las organizaciones comunitarias y ha permitido el acceso, a varios de sus miembros, a instituciones de educación superior, con un bagaje de pensamiento crítico construido.

5 Lamentablemente, y por diversas razones, el Sistema de EIB de Cotopaxi enfrenta diversos problemas que lo han alejado del proyecto político del que nació siendo parte. El espacio de la Convención sirvió para promover el diálogo entre la Dirección Provincial de EIB de Cotopaxi y el Movimiento Indígena y Campesino de la provincia, entre los diversos actores involucrados en el sistema de educación, y entre quienes vieron nacer la iniciativa alternativa y quienes la manejan en la actualidad. La Convención, además, contó con la presencia de invitados internacionales –entre ellos el Movimiento Sin Tierra de Brasil– quienes brindaron miradas refrescantes sobre el proceso y (re) colocaron debates sobre la educación para la liberación y la propuesta de Paulo Freire.

Queda agradecer a quienes hicieron posible la realización de la Convención. Las memorias recogidas en estas páginas servirán –así lo esperamos– para reencaminar el proceso hacia su objetivo inicial. Lo recogido aquí es al mismo tiempo una llamada de atención y una oportunidad para hacer efectivo el ideal de educación para la emancipación.



Basta de héroes

Que nadie se sacrifique,
sólo cumplan con su deber.

6 José Atupaña/Comunicador Intercultural de la DINEIB

Niños, jóvenes, hombres y mujeres, vestidos de atractivos y diversos colores, se apoderaron hoy de un populoso colegio ubicado en La Laguna, a 20 minutos de Latacunga, provincia de Cotopaxi. Es la señal del inicio de la I Convención Internacional de Educación Intercultural Bilingüe de Cotopaxi. Inmediatamente, los participantes que viajaron horas con ganas de escuchar y compartir sobre la situación de la EIB, recibieron de manos de señoritas que lucían sus “pachallinakuna” (cales) de colores intensos –verdes, amarillos o anaranjados–, las carpetas con los documentos de este evento. Así quedaban habilitados para ocupar una de las sillas en el amplio salón. Abrazos, sonrisas, bromas e inquietudes, se cruzaron entre maestros, estudiantes, dirigentes y autoridades. “No nos pregunten por el cierre de carreteras o el fracaso de los politiqueros, porque ahora vamos a hablar sobre el levantamiento de las conciencias de los ecuatorianos, es decir, de la educación intercultural bilingüe”, decían unos entre bromas.

Cachi Alto, Zumbahua, Maca, Chugchilán, son las comunidades donde se impulsó desde el inicio la EIB en esta provincia. También se unieron otras comunidades como Angamarca, Sigchos, Saquisilí, desde donde acudieron, de manera masiva, participantes a este encuentro. A primera hora de la mañana se confirmó en la comisión de inscripción: 304 maestros registrados, 44 niños, 37 autoridades y 83 padres de familia. Con un sentido acto ritual que lideró Alberto Toaquiza, yachak de la comunidad de Tigua, se dio lugar al acto de inauguración en el que intervinieron dirigentes y autoridades indígenas de la provincia. Amable Hurtado, actual Director Provincial de Educación Intercultural Bilingüe de Cotopaxi, saludó a los participantes y dio la bienvenida a todos los concurrentes; auguró además que lo que ocurre en



Cotopaxi es la señal de que algo va a encenderse a lo largo y ancho del país. Jorge Herrera, Presidente del MICC, resaltó la urgencia de revisar lo que hemos caminado para construir el futuro, y así dio por inaugurado este evento internacional.

Hasta el medio día de hoy, varias ponencias fueron compartidas. Se habló sobre los orígenes de la educación intercultural bilingüe, los principios políticos, filosóficos e ideológicos, a cargo del Dr. Luis Montaluisa. María Gorete, del Movimiento Sin Tierra de Brasil, compartió la experiencia educativa en el Movimiento Sin Tierra. Galo Ramón realizó una presentación sobre concepciones y prácticas de interculturalidad en Cotopaxi. EL Dr. Carlos Poveda –del FUDEKI– se refirió a los derechos colectivos aplicados en educación intercultural bilingüe.

Extracto de la ponencia del Dr. Luis Montaluisa¹

Los orígenes de la educación intercultural bilingüe: principios políticos, filosóficos e ideológicos

Nos queda ahora seguir con las políticas que planteamos al inicio, fortalecer la unidad de las nacionalidades y desarrollar la ciencia, de manera que en cualquier campo podamos contar con el aporte de la ciencia de los pueblos. Aquí una reflexión para los compañeros y compañeras que han sido elegidos para los diferentes cargos. Califiquen tomando en cuenta la sabiduría milenaria de 15 mil años de historia de los pueblos indígenas, porque el Ecuador no comenzó hace 200 años con la pilche independencia de los terratenientes. Esa independencia fue impulsada por Bolívar, que era uno de ellos; por Sucre, que se casó con la Marquesa de Solanda, que era también otra terrateniente. Fue impulsada por Flores, que se casó con Mercedes Jijón, también terrateniente; por García Moreno, que se casó con la Señora de Ascásubi –quince años mayor que él–, en un matrimonio que no fue por amor sino por apoderarse de las tierras y mantenerse en el grupo de esa época. Bolívar aumentó el tributo después de la época colonial. En la colonia pagábamos tributos desde los 18 años hasta los 40 años de edad; según consta en el decreto que él firmó, Bolívar aumentó el pago de tributos hasta los 50 años de edad. Esos son los llamados ‘héroes’ de la independencia. Y qué decir de Montúfar, quien mató descuartizando a líderes indígenas como Lorenza Abimañay y Lorenza Peña, que estaba embarazada. Igual suerte tuvieron los compañeros que hicieron el levantamiento en Chimborazo.

Por eso, y revisando la historia compañeros, les decimos que no hay héroes y tampoco los necesitamos. Todos los héroes que nos enseñan en la historia oficial resultan ser verdugos de nuestro pueblo, si no, sigamos revisando otros nombres. ¿Cuál es la versión de la historia que nos cuentan del Teniente Hugo Ortiz? Preguntemos a los shuar y verificaremos que el mal llamado héroe era el violador de sus mujeres, y por ello le mataron.

Lo único que necesitamos es profesionales responsables. Que nadie se ‘sacrifique’, que cumplamos con nuestro trabajo y con lo que nos han encargado, y que nos preparemos al más alto nivel para cumplir nuestra función con eficiencia. Estuve hace poco en Ambato conversando con un historiador a quien amenazaron, simplemente porque se había encargado de recopilar documentos, desde las notarías y más dependencias, para demostrar que los capos de Ambato son descendientes de los traficantes de

¹ En virtud de no disponer del audio completo de la exposición, se reproduce aquí una nota de prensa que circuló por Internet, referente al evento, en la que se recoge parte de la intervención del Dr. Montaluisa (Fuente: www.dineib.edu.ec)

esclavos. Tiene el acta que firmó Sucre con Aymerich, antes de la Batalla de Pichincha, donde acordaron que cuando Sucre ganaba la guerra, Aymerich debía salir con todos los honores y viceversa. Hoy les pregunto, ¿quiénes eran los de la tropa y los que se murieron?

En nuestras escuelas tenemos que enseñar la sabiduría de nuestros pueblos, acumulada a lo largo de 15 mil años de historia. Para recordarles algo, solamente en la física tenemos el concepto de 'pacha'. Ahora que hay la teoría del Big Bang, ahora que se habla de los últimos descubrimientos sobre cómo ha sido el cosmos; mucho tiempo antes, los pueblos indígenas ya lo sabíamos. Tenemos a un Einstein, célebre por decir que el tiempo no era sino la cuarta dimensión del espacio; pero nosotros, hace 3 mil años, ya sabíamos que *pacha* es tiempo y espacio. Conocimientos como esos, de altísima física y de altísima matemática, ya los manejábamos. Tenemos la lógica trivalente y no la lógica bivalente de verdadero o falso. Tenemos la lógica trivalente de verdadero, falso y quizá; si no, pregunten por qué los europeos ahora vienen a estudiar aquí.

Termino compañeros educadores y educadoras. No nos hemos considerado más o superiores, sino simplemente pueblos con igualdad de conocimientos y con capacidad de aportar. Somos ciudadanos de la tierra, con nuestra propia identidad y nuestro propio ser; no tenemos por qué rebajarnos ante nadie. Hemos contribuido a la humanidad con la ciencia. Hagamos, entonces, educación intercultural bilingüe con nuestra propia mente y hagamos una educación de calidad. Lo único que nos falta es infraestructura, el contar con locales adecuados; y eso que las autoridades lo sepan. En la sierra necesitamos aulas abrigadas, y en la amazonía y en la costa locales frescos. La educación intercultural bilingüe sí es investigadora, porque nos han enseñado una

historia mentirosa, basada en falsos héroes. Ahora nos toca enseñar la historia del proceso de los pueblos, qué comían, cómo curaban, cómo administraban. La historia actual no se hace en función de los héroes, sino sobre la base de un proceso vivo de los pueblos ■



A

chkata yupaychani tukuykunata. Kaypi, ñukanchik makipimi charinchik yachayta, yupaykunata, kawsaykunata, hampikunamanta, mikunakunamanta, alli kawsaymanta.... Chaykunatami ñukanchik wawakunata achakata yachachishpa katina kanchik shina ñawpakman rinkapak imashinami ñawpamanta yuyashkanchik. Yupaychani.



Luis Montaluisa

Lingüista y doctor en Ciencias de la Educación por la Pontificia Universidad Católica de Ecuador. Máster en Seguridad y Desarrollo por el IAEN. Máster en Recursos Naturales por la Universidad Politécnica Nacional. PH.D. *Honoris Causa* por las universidades del Consejo Iberoamericano de Educación. Estudios en música en el Conservatorio Nacional de Música de Quito. Primer dirigente de Educación, Ciencia y Cultura de la CONAIE. Primer director nacional de la Dirección Nacional de Educación Intercultural

Bilingüe DINEIB. Actual director del Programa Universitario del Sistema de EIB para la Paz PUSEIB-Paz de la DINEIB. Profesor universitario de Semiótica.



Experiencia educativa del Movimiento Sin Tierra de Brasil

María Gorete

9

Para mí es un gusto estar con ustedes porque la integración de los pueblos latinoamericanos es importante. Para nosotros, para el *Movimiento Sin Tierra*, la educación y el proceso de formación de nuestro pueblo fue el punto de partida desde el momento en que nos definimos y decidimos, en cuanto pueblo organizado, constituir el Movimiento Sin Tierra.

Cuando decidimos que nuestra forma de lucha, para enfrentar la democracia de facto que vivimos en el Brasil, fuese construida a partir de la democratización de la tierra, o el acceso a la tierra para aquellos que no tienen tierra, al mismo tiempo descubrimos que así como la tierra es un tipo de explotación, así también lo es la educación. Para hacer el proceso de reforma agraria era necesaria la ocupación de la tierra, pero la ocupación de la tierra no era suficiente, era necesario ocupar el latifundio del saber, del conocimiento, porque ahí era que nosotros éramos explotados y nos colocaban en la condición de excluidos de la sociedad brasileña.

Y así comenzamos nuestra experiencia educativa, en la medida en que rompimos el latifundio y construimos nuestras carpas, para construir nuestra vida. La primera acción colectiva que nosotros hacemos cuando ocupamos la tierra es construir una carpa donde nuestros niños y niñas, nuestros jóvenes van a estudiar.

// Para hacer el proceso de reforma agraria era necesaria la ocupación de la tierra, pero la ocupación de la tierra no era suficiente, era necesario ocupar el latifundio del saber, del conocimiento, porque ahí era que nosotros éramos explotados y nos colocaban en la condición de excluidos de la sociedad brasileña. //

Comprendemos, como nuestro gran maestro Florestan Fernandes, a quien rendimos homenaje dándole su nombre a nuestra escuela superior nacional de formación de cuadros, decía que para que un pueblo sea libre, es necesario que exista un proceso de educación de calidad. Para que un individuo, un sujeto, un hombre o una mujer puedan, a partir de esa educación de calidad, ejercer toda su creatividad. Sin creatividad, sin imaginación, un pueblo no puede ser libre, por eso es necesario una educación pública de calidad y nosotros luchamos por eso.

En el *Movimiento Sin Tierra* tenemos algunos principios que guían nuestro proceso educativo, y ahora que escuchaba la charla del compañero Luis Montaluisa de la DINEIB, me doy cuenta de que el movimiento indígena ecuatoriano y los *Sin Tierra* tenemos mucho en común, aunque nunca hemos intercambiado

nuestras experiencias, compartimos muchos principios comunes: Los principios que orientan nuestra práctica, la práctica de todos los militantes, la práctica de todos los educadores y educadoras del *Movimiento Sin Tierra*.

El primer principio es que nuestra *educación debe reconstruir, buscar nuestra identidad como campesinos, como trabajadores rurales del campo*, porque las elites brasileñas nos expulsaron del campo y nos dejaron lejos de lo que era nuestro, nos robaron el derecho a tener acceso a la tierra. Nuestros hijos, los jóvenes, perdieron el sentimiento de querer estar en la tierra, ese sentimiento, el sentido profundo, la vinculación profunda que un campesino, un indígena, tiene con la tierra.

10

Un principio que rescatamos es la identidad de clase con quiénes tenemos que unirnos en cuanto pueblo, porque somos excluidos de todo proceso de educación, de acceso a la tierra, de conocimiento. Y nosotros queremos acceder a todo eso. Para eso es necesario que nosotros, en cuanto campesinos y campesinas, nos unamos y sepamos a qué clase pertenecemos: pertenecemos a la clase trabajadora. Además del sentimiento de pertenecer a una clase, nosotros construimos en nuestro proceso educativo el sentimiento de latinidad, que no es muy fuerte en Brasil. En nuestro Movimiento Sin Tierra intentamos construir todos los días que nosotros somos, en cuanto campesinos brasileños, latinoamericanos. Antes de ser brasileños, somos latinoamericanos y tenemos que unirnos y luchar con nuestros hermanos campesinos indígenas latinoamericanos.

Queremos construir nuestra autonomía, nuestros valores. Es necesario que destruyamos muchos valores que fueron inculcados en nuestras mentes, de generación en generación, porque esos valores no nos sirven. Tenemos que recuperar nuestra historia desde nuestro punto de vista como clase trabajadora, como campesinos, como indígenas, lo que el compañero Luis Montaluisa hablaba hace un momento refiriéndose a la historia de la educación intercultural bilingüe.



La autonomía significa la posibilidad para decidir sobre nuestro destino, nuestro futuro, y la posibilidad de interpretar nuestra realidad. Cuando hablamos de educación, nosotros queremos que el Estado brasileño asuma la educación y defendemos el derecho a una educación pública, y el Estado tiene la obligación de cumplir con ese derecho. Sin embargo, afirmamos nuestra autonomía y nuestro derecho de construir

nuestra propia educación a partir de nuestras realidades. Afirmamos, además, que la educación debe estar vinculada a nuestra visión y a nuestra comprensión general del mundo, desde nuestras particularidades. No podemos transformar nuestra realidad sin entender las otras realidades, porque nosotros no somos los únicos explotados, masacrados históricamente. Tenemos que comprendernos en cuanto pueblo latinoamericano. Y esa división entre los explotados del continente no ha sido provocada por nosotros, sino por las elites colonizadoras de nuestros países.

Queremos y luchamos por una educación con rigor científico. ¿Qué significa ese rigor científico? El estado brasileño y los estados latinoamericanos han ido ofreciendo, a partir de las luchas de nuestros pueblos, acceso a la educación a los trabajadores, a los indígenas; pero es una educación que no es de calidad. Queremos lo mejor y, ciertamente, en nuestras escuelas hay ocasiones en que no tenemos posibilidades de alcanzarlo. Por ejemplo, yo sé que en nuestras comunidades indígenas no hay la infraestructura educativa que nos merecemos, muchas veces no son dignas de llamarse escuelas. Nosotros nos merecemos lo mejor porque somos quienes producimos históricamente la riqueza. Nosotros no podremos compartir esa riqueza, redistribuirla y socializarla, si como movimientos sociales no tenemos educadores del pueblo. Nuestra tarea como educadores y educadoras del pueblo latinoamericano es una tarea profundamente difícil, que implica mucho sacrificio, estudio, dedicación y compromiso. De ahí viene uno de los principios fundamentales del Movimiento Sin Tierra: *la educación tiene que ser para la lucha, para la transformación y para la liberación*.

11

Cuando decimos que la educación tiene que ser para la lucha y para la transformación, ¿qué significa eso concretamente en el día a día de una escuela? Significa que nuestras escuelas tienen que estar vinculadas con nuestras organizaciones populares, con las organizaciones de los movimientos sociales. ¿Qué significa esta vinculación? Significa que las plataformas de lucha de los movimientos sociales, como patrimonio de la humanidad, deben ser discutidas por nuestras escuelas. Nuestras mentes no deben ser de las transnacionales, no deben ser de los gobiernos. Como bien lo dijo el profesor Luis Montaluisa, ¿quien desarrolló todo el proceso de la papa? Fue el pueblo latinoamericano. Entonces, necesitamos recuperar eso. Para ello, nuestros educadores y educadoras tienen que tener ese conocimiento, vinculado a las luchas de los movimientos sociales.

Otro elemento sobre el que hemos reflexionado es el proceso de escolarización de nuestras comunidades. Como Movimiento Sin Tierra tenemos una lucha: todo *Sin Tierra* tiene que estar en una escuela, todo *Sin Tierra* tiene que estar estudiando, desde los cuatro años hasta los noventa años.

¿Y cómo ese proceso de escolarización se vincula al proceso de formación política? Como pertenecemos al pueblo, debemos tener claro cuál es nuestro espacio, qué espacio ocupamos y de qué lado estamos. Tenemos claro que el proceso de formación es un proceso de clase, para el pueblo, del pueblo y desde el pueblo. Es fundamental que la formación política esté vinculada al proceso de escolarización, porque en la escuela formamos, escolarizamos, repasamos contenidos, nos apropiamos de contenidos. Sin embargo, en la mayoría de las veces, no tenemos una interpretación para la transformación porque la escuela es del estado, de las elites de cada país.

Para finalizar y no cansarles, en estos tres días podemos conversar con quienes quieran profundizar sobre nuestra experiencia, a partir de este pensamiento de que es necesario un proceso de formación política, es necesario un debate y una

lucha constante para garantizar la educación de nuestras organizaciones del pueblo brasileño. Nosotros tenemos un debate: la educación del Movimiento Sin Tierra no podía ser una educación solamente para nuestros campamentos y asentamientos, era necesario hacer una iniciativa muy grande. Y nos reunimos con mucha gente para hacer lo que ustedes están haciendo hoy día aquí, y discutimos la educación del campo.

¿Qué significa la educación del campo? En Brasil tenemos un programa de educación rural. La educación rural es una educación para los niños del campo, desde el Estado. Es un programa del estado brasileño. Hicimos una evaluación crítica de que esta educación no servía para las comunidades del campo. La educación del campo significa la educación desde los campesinos, los trabajadores rurales, los afrobrasileños, los pueblos indígenas. Empezamos por construir esa concepción, ese programa, y conseguimos pasarla como ley. Fue el resultado de una lucha, no solamente de los Sin Tierra, sino de todas las organizaciones que luchan en el campo. Ahí están los pueblos indígenas, los trabajadores rurales, los Sin Tierra. Para nosotros, los trabajadores Sin Tierra y todas las organizaciones del campo, conocer la experiencia de ustedes es fundamental. Esta es la oportunidad para que todos quienes hacemos educación, empecemos a discutir una propuesta de educación, no sólo para nuestros países, sino para América Latina. Una educación para todo el continente, desde nuestras realidades, desde nuestra historia, porque aquí construiremos nuestro futuro y ese anhelo de la gran patria latinoamericana podrá ser retomado por los trabajadores, por los que producimos la riqueza. ¿A quién dejar esta tarea si no es a los trabajadores, a los educadores?

// La educación debe estar vinculada a nuestra visión y a nuestra comprensión general del mundo, desde nuestras particularidades. No podemos transformar nuestra realidad sin entender las otras realidades, porque nosotros no somos los únicos explotados. //



María Gorete

Militante del Movimiento Sin Tierra de Brasil, educadora popular, miembro de la Coordinación Político Pedagógica de la Escuela Nacional Florestan Fernandes.

¿Puede brillar el arco iris en Cotopaxi discutiendo la interculturalidad?

Galo Ramón Valarezo

13

Buenos días. *Tukuy kaypi kay warmikuna taytakuna, napani.* A esta exposición la he denominado con una interrogante: ¿Puede brillar el arco iris en Cotopaxi discutiendo la interculturalidad? Este es el nombre y título de mi ponencia.

Desde el mes de marzo, a propósito de las protestas contra el TLC, se produjeron una serie de choques aquí en Latacunga, en Otavalo, en Riobamba. Desde el mes de marzo hasta acá hemos realizado una investigación histórica y una investigación de varias percepciones de los dirigentes, de las personas que han vivido el proceso, tanto indígenas como mestizos, aquí en Cotopaxi. Esta investigación la realizó nuestro compañero Kurikama Yupanki. Hoy la presentamos para que la analicen.

La enorme diversidad cultural en Cotopaxi en el tiempo de los incas

En el tiempo de los incas, es decir más o menos entre 1500 y 1532, había grupos de *mitimaes* –o *mitmas* o *mitmacuna*. Había un total de 18 grupos. Muchos de estos grupos venían de Cañar, otros eran *guayacundos*, es decir, venían del sur o del norte del Perú; otros eran del Cuzco, otros eran los *puruhá* de Quito. Eran 18 grupos distintos instalados por los incas que estuvieron asentados en lo que hoy es el territorio de Cotopaxi. A estos grupos debemos añadir los grupos locales, además de dos grupos importantes: los *ts'achilas*, que en ese momento se les conocía como *yungas* y luego, en la época colonial, como los *yungas colorados*; y también los *quixos*. Estamos hablando de alrededor de 20 grupos distintos viviendo aquí, en Cotopaxi.

Los *mitmacuna* habían sido trasladados principalmente por el imperio, en este caso, por Huaynacapac para la conquista; pero también tenían otro papel que era lo que se llamó la 'incanización', es decir, producir una especie de identidad panandina de todos los grupos andinos que pertenecían al Tawantinsuyo. Yo me imagino, al igual que ustedes, cómo se podrían entender entre los 18 ó 20 grupos que vivían aquí. Aparece, entonces, un problema, porque varios de ellos hablaban distintos idiomas. Los cañaris hablaban el suyo propio, los guayacundos el suyo, los del Cuzco el suyo, los de aquí el suyo, etc. El problema se resolvió generalizando el kichwa.

▼ Vaso cefalomorfo decorado con pintura negativa. Cultura Puruhá.



Por esta razón, cuando llegaron los españoles ya no encontraron ningún idioma anterior al kichwa en esta zona. Se encontró una zona 'kichuizada', es decir, todo Cotopaxi hablaba kichwa.

Sin embargo, también se había producido otro cambio. Los llamados yumbos, ts'achilas o yungas colorados, ya habían sido puestos en situación de inferioridad respecto a los serranos. Se le había encargado al cacique de Sigchos que controle a esos grupos. Esto era un cambio porque anteriormente las relaciones entre serranos y yumbos eran bastante igualitarias. Con los incas estas relaciones empezaron a desbalancearse. Otro cambio importante que se había dado es que a toda la gente de Cotopaxi se le había puesto alrededor de un cacique central, el famoso cacique Tuconango, que luego lo conocimos como el cacique Sancho Acho, el principal cacique de Latacunga.

Los incas se manejaron aquí en la zona de Cotopaxi con estas medidas centralizadas, con la difusión del kichwa y con la declaración de zonas de alteridad, es decir, distintas, subordinadas a los serranos; tanto en el caso de los ts'achilas, como en el caso de los quixos. Sin embargo, como ustedes conocen, cuando llegaron los españoles, el proceso todavía no se había consolidado suficientemente. Precisamente en Sigchos fue donde se capturó a Rumiñahui, y quien lo capturó fue Tucunango, es decir, Sancho Acho. Él fue quien capturó a Rumiñahui y lo entregó a los incas. Este hecho muestra que el proceso no se había consolidado suficientemente. Antes de la presencia española, repito, había una situación de enorme pluralidad en la que se había tratado de normar las relaciones interétnicas entre todos los grupos existentes.

La rigidez racial en Cotopaxi en la época colonial: indios y blancos

Veamos rápidamente lo que pasó en la época colonial. Aquí se produjo una enorme rigidez o, lo que nosotros llamamos, un 'dualismo' entre indios, blancos y negros, que eran las tres grandes identidades que reconocía la colonia. Este proceso de racialización de la sociedad fue un invento –digámoslo así– de los españoles, para controlar a los pueblos americanos. Y a cada uno se le otorgó determinadas características. Por ejemplo, los blancos se definieron como superiores, dirigentes, cristianos antiguos y como 'no tributarios'. A los indios se les definió como 'sospechosos de idolatría', tributarios y 'de menor civilización'. A los negros se los asoció con la esclavitud, 'cristianos nuevos sospechosos de paganismo, de salvajismo y de menor estatus'. Así fue el proceso de racialización de la sociedad que introdujo graves diferencias entre los tres grandes grupos.

Esta racialización de la sociedad coincidió con una propuesta que hicieron varios caciques andinos, que plantearon a los españoles que se queden sólo en la zona urbana y dejen toda la zona rural a los indígenas. Hubo un Congreso en el Perú donde propusieron a los españoles –y al Rey–, que si abandonaban la zona rural, incluso les doblarían el tributo. Entonces hubo una coincidencia entre la propuesta de los



▼ Indígenas shuar, 1950 aproximadamente.

españoles y la propuesta de los caciques. Así se creó lo que se llamó la 'República de Indios' y la 'República de Blancos' como dos repúblicas separadas. De alguna manera, la República de los Indios estaba en la zona rural, y la República de Blancos, en la zona urbana. De esta manera se produjo una racialización, un dualismo, una rigidez estructural muy dura entre blancos e indígenas.

Sin embargo, esta racialización fue un poco cuestionada en el propio proceso colonial. El primer cuestionamiento al proceso colonial fue producido por los propios caciques indígenas, una vez que se dieron cuenta de que era muy difícil mantener esa separación. Los caciques indígenas trataron de incorporarse al mundo colonial, y uno de ellos fue el famoso cacique Sancho Acho. El cacique Sancho Acho intentó vincularse a la sociedad española. Su proyecto fue tan interesante, que no solamente se alió a los españoles, sino que ayudó en la represión contra el levantamiento de los quixos. Más aun, se mandó a hacer el gran escudo de armas que se muestra a continuación.

Aquí una cita textual hallada sobre este escudo (1559):

"Un escudo partido en quatro partes que en la una alta de la mano derecha este un hombre armado con un estandarte real en la mano de azul orlado de oro y las harmas blancas en campo colorado y en la otra parte de la mano izquierda unos indios con sus flechas que vienen de guerra en campo verde y en la otra parte de abaxo de la mano derecha un caballo blanco ensillado y enfrenado con una lanca puesta en el razón que tenga el hasta de oro y el hierro de plata con un indio de su color que le tiene de rienda y en el otro quarto un leon de su color puesto en salto con una espada en la mano en campo de oro y por timble y debisa un yelmo cerrado con un braco de leon con una espada en la mano y follajes de azul y oro"

Sancho Acho mandó a hacer un escudo en el que pone a un lado a los indios considerados salvajes, los pinta desnudos; y, al otro, él se pone junto a los españoles. Es decir, ahí se intenta, través de este proceso, identificarse con los españoles y decir que la alteridad –o la máxima diferencia– no está entre indígenas y españoles, sino entre indígenas serranos e indígenas selváticos. De acuerdo a esto, los únicos que merecían ser sacados fuera del proceso civilizatorio eran los indígenas selváticos. Sin embargo, a pesar de ese esfuerzo, los españoles terminaron despreciando a los propios caciques.

La frontera radical: mundo colonial y selváticos

En el proceso colonial, la diferencia entre serranos y selváticos se consolidó, se amplió. Los españoles dijeron que la foresta tropical, tanto amazónica como de la costa, era un sitio impenetrable, peligroso, malsano, inconquistable. Incluso dijeron que los indios de la selva, de ambos lados de la cordillera, eran caníbales, sodomitas, desorganizados, infieles. Entonces, al haber acusado de esa manera a los indios que vivían en ambos sectores de las cordilleras, se decidió que debían liquidarlos y, en caso de que eso no fuera posible, debían estar bajo de la jurisdicción de los caciques serranos. En esta vez por ejemplo, a los ts'achilas, llamados en ese momento yungas colorados, se los encargó al cacique de Sigchos para que los controle. En la represión contra los

quixos, Sancho Acho utilizó al grupo serrano para sofocar el levantamiento selvático. Es destacable, sin embargo, que esa frontera étnica fue burlada por los ts'achilas. En el siglo XVIII, los ts'achilas aprovecharon que los yumbos que vivían en Santo Domingo de los Colorados desaparecieron, y rápidamente se movieron de la zona que estaba cerca de Sigchos hacia Santo Domingo de los Colorados. Con esto se desligaron de la relación de dominio y sujeción que tenían con los caciques de Sigchos.

Como ustedes pueden ver, las relaciones entre los subalternos, entre los indios de la selva y de la sierra, fueron alteradas con el proceso colonial. Es decir, el proceso colonial no sólo produjo la separación entre blancos e indios, sino que produjo serios cambios al interior del mundo selvático y del mundo serrano. Otro suceso importante en Cotopaxi fue la construcción de una amplia alianza. Una vez que fracasó el intento de Sancho Acho por incorporarse al mundo colonial –intento que no fue posible para todos los caciques–, él personalmente sí se amestizó, a tal punto, que muchos de los descendientes de Sancho Acho han llegado a ser Presidentes de la República del Ecuador. Por ejemplo los Pérez y el mismo Sixto Durán Ballén vienen de Sancho Acho. Sin embargo, como el proyecto de los caciques fracasó en el mundo hispano, lo que se produjo más bien fue esta separación entre el mundo blanco, situado en las ciudades, y el mundo indígena, en el mundo rural.



▲ Grabado del siglo XVII sobre la región amazónica.

La República: crisis de los cacicazgos, mestización y comunalización

A principios del siglo XIX, cuatro grandes familias controlaban las gobernaciones. Los descendientes de Sancho Acho en sus variantes Pullopagsig, Zamora, Espinar, Márquez o Narváez. Ellos manejaban cinco pueblos: San Miguel, Pujilí, Saquisilí, Alaques y San Felipe. En segundo lugar, los Ati en sus versiones Aha y Cañar, que manejaban San Miguel y Sinlivi, Tigualó, Toacazo y Sigchos. Los Cando controlaban Saquisilí, Mulaló y Angamarca. Y finalmente los Chicaiza manejaban Angamarca y Pujilí. Junto a ellos había unos caciques menores como los Ponluisa, Tobanda de Angamarca, los Bastidas, Saragosín, Ruiz, Calahorrano, Suárez de Latacunga, Cáceres de Tanicuchí, Ambumala de Cuzubamba, Moncayo de Jatun Sigchos, Toacazos y Colorados, Tantalla de Alaques, Caisatoa de San Sebastián, Salazar, Cordones, Betanzos, Inga de Pujilí, entre otros.

En el proceso colonial se produjo una separación interesante entre el sector rural indígena, controlado por estas grandes familias de caciques, y los españoles. Este proceso también fue interrumpido. A pesar de la fuerza de las familias de caciques, ya sea por imposición o por negociación, el territorio fue agresivamente ocupado por la hacienda-obraje, que en el caso de Cotopaxi subsistió hasta el siglo XIX. En 1804 se hizo un censo y se observó que el 54% de los indios que vivían en Cotopaxi (4515 de 8282 contabilizados) habían sido incorporados en las 242 haciendas y 27 obrajes de Latacunga, para un promedio de 18,7 indígenas por hacienda-obraje. El porcentaje restante estaba viviendo en los pueblos. En Cuzubamba representaban el 76%, en Pujilí el 73%, y en San Sebastián, el 60%. Los porcentajes más bajos de indios sujetos estaban en Toacazo, Sinlivi y Sigchos, que estaban entre el 26% y el 28%. Así, la hacienda se había tomado, sobre todo, la parte central del valle de Cotopaxi,



▲ Indios urdiendo tela en el obraje.

y había empujado a los indígenas, incluyendo a las cuatro poderosas familias de caciques, hacia las zonas periféricas. Ello provocó, en el siglo XIX, una crisis enorme de los cacicazgos que finalmente se terminaron.

La crisis de los caciques produjo una gran dispersión comunal. Aparecieron, entonces, las comunas, las llamadas 'parcialidades', pero ya sin caciques. Los mestizos crecieron y se apoderaron de los pueblos, de muchas tierras, aguas y negocios. Los mestizos ocuparon el espacio que no había sido suficientemente asumido por los blancos que controlaban a la zona de Cotopaxi desde Quito. Aquí en Cotopaxi sólo había un Marqués, precisamente el Marqués de Maenza, que tiene todavía una de sus hosterías. Los blancos poderosos no se instalaron aquí en Cotopaxi sino en Quito, a tal punto, que Cotopaxi no tenía un sector importante de blancos controlando la zona. Esta zona fue controlada más bien por los 'pinganillos', es decir, por los 'de segunda' que quedaron en esta zona. Yo diría que los mestizos jugaron el papel de blancos aquí en Cotopaxi, y fueron ellos los que heredaron esta relación de dualismo rígido entre indios y blancos.

Cotopaxi hoy: reto al poder e interculturalidad en vilo

Para no excederme en tiempo, abordaré brevemente este capítulo. El avance más importante que ha dado el país en estos últimos años es 'descubrir' que es diverso y que la diversidad puede ser una oportunidad y no un obstáculo, como se pensaba en el pasado. En el terreno institucional, el avance más importante es el reconocimiento del carácter pluriétnico de la sociedad ecuatoriana y del derecho colectivo para los pueblos indios y afroecuatorianos en la Constitución de 1998. Estos dos son los avances más importantes. Pero ya en los hechos, en la práctica, el Estado ecuatoriano procesó la propuesta indígena como la demanda de una minoría nacional a la que había que darle una porción –como la educación intercultural bilingüe. Así lo han hecho otros estados liberales. Sin embargo, en el caso ecuatoriano existe el agravante de que ni se le apoya ni se le da suficiente presupuesto, porque no hay un sistema de derecho; porque hay un sistema judicial corrupto, y todo el sistema político está atravesado

por el clientelismo más burdo. En resumen, a pesar de que se consiguieron los avances señalados, la ausencia de un estado de derecho, de un sistema judicial transparente y de un sistema político democrático; no permitieron el desarrollo de tales propuestas. No estuvieron dispuestos a revisar profundamente el proyecto de nación, a criticar el neocolonialismo interno, la colonialidad del poder reflejada en la dependencia frente a los Estados Unidos. Tampoco se ha producido un nuevo contrato social de inclusión y equidad entre los diversos, ni para respetar la propia Constitución.

El avance más importante que ha dado el país en estos últimos años es 'descubrir' que es diverso y que la diversidad puede ser una oportunidad y no un obstáculo, como se pensaba en el pasado. //

Sin embargo, este proceso es singular. A pesar del acceso territorial totalmente inequitativo producido por la Reforma Agraria (en donde los suelos planos e irrigados se quedaron en poder de los hacendados y los pajonales fueron para los indios), aunque se produjo cierta diferenciación social y diversificación de los indios en función de la altura, principalmente de la cordillera occidental, y a pesar de los procesos de migración de Cotopaxi; uno de los productos más interesantes de la zona es la organización del poderoso movimiento indígena que tenemos aquí en Cotopaxi, y, sobre todo, su alcance sobre los gobiernos locales –la posibilidad de controlar los municipios y hasta

la prefectura. Este acceso a estos gobiernos locales replanteó las relaciones culturales. Para ver cómo las replanteó, vamos a referirnos a la investigación que hemos hecho hasta el momento.

Las percepciones que tuvimos, a través de las entrevistas a los actores sociales, nos muestran que las cosas han cambiado y que hay grandes preguntas y grandes inquietudes aquí en Cotopaxi.

1. El dualismo territorial indios/blancos y blancos/mestizos rurales se ha vuelto difuso. Por ahora no voy a discutir si las percepciones de las personas encuestadas son equivocadas o no, simplemente las recojo. Una entrevistada nos dijo que el 90% de los indios ya no viven en la zona rural sino en Latacunga. Latacunga está llena de indios, lo que implica que ya no hay separación entre la zona rural y la urbana. Nos dijeron ya no hay separación por apellido u origen en los colegios. Un mestizo nos contó que antes, en uno de los colegios, a los mestizos originarios de los pueblos se los mandaba a determinados paralelos, y a los locales 'de sangre azul', a otro paralelo. Esto, al parecer, ya se terminó. Un mestizo nos dijo que le han llamado para presidente de los empleados de la prefectura, lo cual antes era considerando para los 'de sangre azul'; es decir, hubo un cambio también en la composición de esos grupos. Otro entrevistado nos dijo que los jóvenes indígenas comparten con los mestizos en los colegios, y lo hacen todos los días en la parada de los buses, en las clases, etc. Pero también, un dirigente indígena que entrevistamos –que es profesor de una escuela intercultural bilingüe– nos dijo: “nuestros hijos están cambiando rápidamente, no sé si mis nietos seguirán siendo indios”. Es decir, nos insinuó que en la zona urbana, probablemente, los indios van a dejar de ser indios. Estas percepciones nos muestran, entonces, que las divisiones territoriales entre zonas urbanas, rurales y blancas, han entrado en confusión. La gente se ha mezclado. Algunos perciben esto como amenaza; otros, como un cambio.

2. Un segundo problema. Ha cambiado el estereotipo de indio o, al menos, el estereotipo del indio está en cuestión. Como ustedes recordarán, en la República, cuando tuvimos los presidentes criollos a los que se estaba refiriendo Lucho Montaluisa, el indio fue construido. ¿Qué significaba ser indio en el siglo XIX? Significaba ser pobre, rural, sirviente, trabajador del campo, ignorante, sucio, traicionero, mentiroso, monolingüe –y kichwa–, de español imperfecto, dudosamente cristiano, no ciudadano, inculto, de ropa tocada y de modales rurales. Eso era un indígena en el siglo XIX, construido obviamente desde el punto de vista de los blancos. Esta percepción ha cambiado actualmente, se acepta que hay grupos que han roto con ese estereotipo. Muchos entrevistados nos dijeron que hay indios ricos, higienizados, que hablan español en su mayoría, que participan en la política, que han cambiado de ropa y modales, y hasta saludan con beso en la mejilla. Eso

▼ “Bautizo” Retrato familiar tomado en el estudio de Fernando Zapata, de Latacunga, 1942-44.



A pesar de que se consiguieron los avances señalados, la existencia de un estado de derecho, de un sistema judicial transparente y de un sistema político democrático; no permitieron el desarrollo de tales propuestas. No estuvieron dispuestos a revisar profundamente el proyecto de nación, a criticar el neocolonialismo interno, la colonialidad del poder reflejada en la dependencia frente a los Estados Unidos. Tampoco se ha producido un nuevo contrato social de inclusión y equidad entre los diversos, ni para respetar la propia Constitución. //

nos dijeron en una entrevista refiriéndose a uno de los políticos importantes en la ciudad. La gran duda que nos produce este cambio es si en verdad se rompió el estereotipo de los indios, o es que los indios se acercaron más al patrón mestizo.

3. La tercera constatación que hemos hecho, a pesar de que significan prácticas de convivencia intercultural nuevas que no había antes, son las actividades recreativas y lúdicas conjuntas; es decir, cierta alianza de indios campesinos y mestizos urbanos. También la situación clasista los ha acercado, la situación de pobreza, los intereses conjuntos. Un dirigente del MICC nos decía que es más fácil llegar a los mestizos pobres y hacer alianzas. También muchos mestizos han reconocido la buena gestión de algunos indígenas en los gobiernos locales, sobre todo la capacidad que han tenido para mover recursos y para hacer planificación participativa –esto ha sido reconocido por muchos mestizos. También ha sido posible el trabajo conjunto en los gobiernos locales. Por ejemplo en la prefectura, 12 de los 96 funcionarios del Consejo Provincial de Cotopaxi son indígenas. Esto es nuevo porque antes los indígenas hacían de trabajadores y no de funcionarios. Algunos juristas, como el Dr. Poveda, están dispuestos a aceptar el ejercicio de la jurisdicción de temas penales por parte de los pueblos indígenas. Estos

elementos son prácticas nuevas de convivencia que muestran que el arco iris ha comenzado a salir por las cordilleras del Cotopaxi.

4. También se nota un cambio significativo en el proceso unitario entre indios y mestizos hasta 1998. Esto comenzó a cambiar. La contramarcha, los medios de comunicación, las declaraciones, gestos y actitudes, se volvieron intolerantes desde el 2005 y especialmente en el 2006, a raíz de la lucha contra el TLC. ¿Por qué cambió esta relación desde 1998 hasta acá? Los entrevistados plantean las siguientes explicaciones. Dijeron que el acceso al poder de los indios asustó a los mestizos y concluyeron que la interculturalidad finalmente es un problema de poder. Muchos de los mestizos dijeron en las marchas, “queremos ser gobernados por mestizos”; otros dijeron, “el que no salta es hijo de Umajinga”; otros dijeron “queremos recuperar la dignidad de Cotopaxi” –es decir, un gobierno de blancos y de mestizos. Pero hay otra explicación y es que el movimiento indio no logró articular a los mestizos, porque les pidió un voto corporativo y no un voto ciudadano, un voto decidido en organizaciones que el mundo mestizo no tiene. La explicación dice que se pidió aval indio para que los mestizos ingresen a la organización indígena y se polarizó la contradicción urbano-rural y entre indios y mestizos, y por ello se produjo esta reacción mestiza. Y, finalmente, hay una tercera explicación. Se mezclaron los intereses políticos con los elementos del racismo, tal es el problema. Se comenta que la lucha de intereses llegó al propio mundo indígena, donde dos candidatos a diputados se disputaban ‘a dentelladas’ –dijo un entrevistado, a propósito de las últimas elecciones–.
5. Los temores y ausencias de este proceso. “La mayoría de mestizos que hemos apoyado en procesos electorales, nos han traicionado”, señaló en la entrevista un dirigente del MICC. Es decir, ahí hay un temor a una alianza con los mestizos. “La interculturalidad puede hacernos perder nuestra identidad.

Derechos colectivos

Dr. Carlos Poveda

21

Cuando ingresé a la función judicial, una de las prácticas más comunes en estas dependencias era siempre el hecho de una subordinación ante un juzgado. Cuando se trataba un conflicto de una comunidad indígena, la mayor parte de indígenas tenían que quedarse a mirar desde afuera. Incluso se obligaba a la persona que iba a hablar con el juez a lavarse sus manos para poder saludarle. En una ocasión se me planteó un problema educativo, precisamente. A una persona indígena que tenía el cabello largo, se le había obligado a recortárselo porque se le consideraba 'mujercita' y no era adecuado para el centro educativo. Otra cosa típica era el hecho de sacarse el sombrero frente a una autoridad como símbolo o sinónimo de respeto hacia nosotros. Veíamos todas estas situaciones como algo normal, como una posición de poder y de dominio de la función judicial. Recuerdo que en una ocasión, un abogado indígena quiso inscribirse en el colegio de abogados y fue con su vestimenta tradicional. El colegio de abogados no quiso inscribirle y le mandó a que se ponga terno –como estoy yo aquí–, indicando que ese no era el traje de abogado. Cuando los abogados indígenas ingresaban a la función judicial, en muchas ocasiones se les exigía la credencial para saber si eran o no abogados, minimizando la educación a la que podían tener acceso.

Creo que esto está cambiando, en Cotopaxi se ha empezado a dar ciertos visos de una apertura. Creo que, más que educación, se necesita una mentalidad abierta, precisamente de nosotros como actores de una función pública. ¿Cómo entendemos procesos del movimiento indígena y nuestra historia, cuando en la Constitución de la República, el primer artículo indica que somos un estado diverso, un estado pluricultural y multiétnico? ¿Cómo entendemos que el artículo 84 establece diversos derechos colectivos que benefician, no solamente a los pueblos indígenas, sino también a los afroecuatorianos? ¿Cómo entendemos a una función judicial destinada a solucionar conflictos y no a propiciarlos? Y, ¿cómo nos miran ustedes a nosotros? Una de las experiencias más maravillosas que he podido tener con los pueblos indígenas, fue el estar en la escuela de Líderes de Tigua en donde por primera ocasión entendí la cosmovisión que los pueblos indígenas tienen sobre los diferentes temas, y que nosotros interpretamos de diferente forma.

Algo se había comentado del caso La Cocha, en donde la resolución fue respetar el acuerdo al que llegó la comunidad en un caso de homicidio. No hablo de lesiones, fue un homicidio lo que se cometió. ¿Cómo se miraba esa decisión de haber avalado esa resolución indígena en un nivel oficial, en un nivel judicial, en una sede judicial

Con la interculturalidad podemos perder la tecnología y la ciencia indígena", señaló otro entrevistado. Otro señaló, "nos han expropiado algunos rituales, por ejemplo la Mama Negra popular de septiembre que era de mestizos y de indígenas, ahora la celebran los ricachos que buscan plataforma política en noviembre". "No hemos debatido el tema de la interculturalidad", declararon otros. "Está la interculturalidad en estatutos, en reglamentos; pero nadie revisa", señala un dirigente MICC. "Interculturalidad es palabra nueva", dijeron otros, "casi nadie la conoce, menos aun, la entiende". Otros dijeron, "hemos aplicado de manera práctica la interculturalidad, pero no la hemos debatido".

6. Finalmente, ¿cuáles son los grandes ausentes del debate? Los grandes ausentes del debate, que sí involucró a los indígenas y mestizos aquí en Cotopaxi, son los negros –será porque casi no existen. Un entrevistado nos dijo que "a los negros, las mujeres indígenas les corren porque creen que todos los negros les van a hacer daño". Respecto a los ts'achilas, "con ellos no tenemos ninguna relación, muchos de ellos son brujos y nos pueden hacer el mal" se dijo en las entrevistas. Tampoco tienen mucha relación con los *naporunas*, es decir, con los antiguos quixos. "Por aquí pasaron en una marcha, algunos pensaban que venían desnudos", dijeron.

20



En fin, estos son los grandes temores y los grandes ausentes. Nos parece que las investigaciones que se han realizado nos han mostrado percepciones interesantes, y además que la interculturalidad está creciendo, pero que tiene intensos nubarrones que todavía tapan a ese arco iris que está intentando florecer. Muchas gracias.



Galo Ramón

Historiador, Master en Historia Andina y Doctor en Historia Latinoamericana. Autor de diez libros y un centenar de artículos. Su libro *La resistencia andina* obtuvo el premio Francis Howard Kline de la Conferencia Latinoamericana de Historia. Actualmente es Director Ejecutivo de COMUNIDEC y docente en diversos postgrados en Ecuador y América Latina.

y sobre todo, penal? Pues la mayor parte decía, “¡qué chiste!, que alguien le ortigue y le bañe en agua fría, y solucionado el problema”. Este acto, aparentemente secundario, tiene un alto significado en nuestra cultura. Nosotros no entendemos lo que significa para ustedes el agua, lo que significa la ortiga, lo que significa la tierra. Así se genera una serie de deficiencias que tenemos como ecuatorianos, como funcionarios; es un *mea culpa* que hacemos por no conocernos entre ecuatorianos, por no apreciar esa diversidad, esa cultura que tenemos entre ecuatorianos. La incapacidad de reconocer la cultura ecuatoriana es la razón por la que muchas veces desconocemos los derechos que nos asisten.

Una de las proyecciones que hemos desarrollado en Cotopaxi, y que me permite mantener mi aporte, es ir estableciendo ciertas compatibilidades entre la justicia indígena y la justicia ordinaria. Y créanme, me siento sumamente complacido que aquí exista una convención internacional porque hace unos meses también tuvimos un seminario internacional de justicia indígena y de justicia ordinaria. Como ecuatoriano, no puedo entender que en ciertos actos y en ciertas realidades estemos enfrentados, y uno de los temas más delicados es el tema de la justicia: un enfrentamiento entre la justicia indígena y la justicia ordinaria en donde todos perdemos. Sintamos, para analizar estos temas, la *cosmovisión* indígena. Esa palabra engloba diferentes facetas como ciudadanos que somos.

Yo siempre había propuesto que a los funcionarios, especialmente a los jueces, nos lleven a sus comunidades a aprender de sus costumbres, porque no las conocemos. Y muchas veces, aunque las conozcamos, de las experiencias que hemos tenido en resolución de conflictos en comunidades indígenas, se impone el criterio que decía Galo Ramón, el racismo. Cuando se resolvía el caso de La Cocha –y por lo que puedo conversar con ustedes porque viví un proceso de convivencia personal–, una de las respuestas que se dio al respecto fue, ¿por qué dar derechos a los indios?, ¿por qué deben tener derecho los indios?; y, ¿por qué el nivel oficial debe reconocerlos? Este es un planteamiento que todavía ahora se da. También considero que hay un temor del otro sector.

¿Por qué hablar de un estado sobre otro estado cuando se hace un reconocimiento de un derecho colectivo? Así lo señala el artículo 191, inciso 4, de la Constitución Política, con respecto al reconocimiento de la jurisdicción indígena. De ahí viene la necesidad de una compatibilización, de un diálogo intercultural entre todos los ecuatorianos. De lo contrario, puede volver a ocurrir lo que sucedió en marzo y lo que recordaba Galo Ramón, un conato de enfrentamiento entre mestizos e indios, en donde se disputaba por ver quién se lleva más gente. Ojalá esto no se repita en Cotopaxi.

Por eso, me parece importante este tema de educación, porque al igual que ustedes necesitan educación en derechos, nosotros necesitamos educación en asuntos de interculturalidad y cosmovisión. Si no podemos entender lo que significa la tierra, los animales, aquella percepción que ustedes tienen del medio que les rodea; es imposible que nosotros podamos resolver conflictos en mejores condiciones e impartir justicia. Cuando conversaba con diversos dirigentes indígenas, una de las cosas que más me impactaba es que cuando hablamos de tierra, no solamente es un pedazo

// Nosotros no entendemos lo que significa para ustedes el agua, lo que significa la ortiga, lo que significa la tierra. Así se genera una serie de deficiencias que tenemos como ecuatorianos, como funcionarios; es un mea culpa que hacemos por no conocernos entre ecuatorianos, por no apreciar esa diversidad //



o una porción de tierra; es la relación que tienen ustedes con ella, hasta por su supervivencia. Si no conocemos, si no nos han educado; es imposible que podamos reclamarlo.

De ahí que se vuelve esencial, no solamente la educación intercultural bilingüe, sino también la educación en derechos. Si no sabemos nuestros derechos, lo que plantea la Constitución Política sólo son proclamas líricas que no se cumplen. Si no conocemos nuestros derechos, evidentemente seguiremos en este estado de anomia donde no se respeta nada, donde no existe autoridad, y donde no se hacen viables los principios que están en la Constitución. Por lo tanto, me parece sumamente importante que se exija la educación en derechos desde los niños.

Yo recuerdo –espero me permitan compartir con ustedes una experiencia–, que cuando se eligen los consejos estudiantiles en las escuelas, quienes ganan no son los niños que proponen la reivindicación de derechos; son los que ofrecen el teléfono y los 10 basureros. ¿Cómo podemos exigir, luego, que los ecuatorianoselijamos un presidente acorde a nuestras necesidades? Seguirán gobernando los demagogos. Nos están obligando a elegir entre los bienes materiales y la reivindicación de los derechos. Esto me trae a la memoria una reflexión de Eduardo Galeano, cuando decía que ya no hay ni ricos ni pobres, lo que hay es indignos e indignados, porque también se mantienen en una relación de poder.

En todo caso, me parece fundamental que, además de educación en derechos humanos, se incorporen precisamente temas de derechos indígenas. Tal vez desde la Revolución Francesa de 1789 no se incorporan estos derechos, sino que el tema ha sido trabajado con una lógica occidental. Evidentemente, tratar temas como los derechos indígenas era otorgar poder a los indígenas. Ahora debemos discutir sobre cómo hacer para que el respeto a los derechos humanos y el respeto a la educación intercultural no solamente vengan del lado indígena, sino también del lado mestizo. Debemos discutir cómo involucrarnos, cómo compatibilizar; para que entendamos que se trata de un proceso de todos, para formar un nuevo Ecuador. En el tema de derechos colectivos hay que hacer muchos cambios, y se requiere de una predisposición y un emplazamiento a la función judicial, que es la institución a la que me veo representando.

Si los jueces no cambiamos de actitud en el reconocimiento de los derechos humanos, pueden existir graves enfrentamientos. Miren lo que está pasando en la amazonía, donde hay un enfrentamiento con comunidades indígenas, en donde el poder, incluso a través de la fuerza pública, tiende a desalojar a los indígenas de una propiedad colectiva. Ese uso del poder, evidentemente, está contrariando los preceptos constitucionales; y en muchas ocasiones, los mismos jueces estamos involucrados como cómplices de esas actitudes del poder. Finalmente, el mensaje que quiero compartir es que aprendamos a mirarnos como iguales, que aprendamos a vivir en diversidad, que aprendamos a manifestar que somos un estado diverso, y que eso también es democracia. Si no aprendemos de ustedes y, a su vez, ustedes de nosotros, no podremos llegar a una conclusión de país y a establecer un Ecuador con mayor democracia. Muchas gracias.



Carlos Poveda

Doctor en Jurisprudencia,
asesor de la Defensoría
del Kichwa de Cotopaxi,
FUDEKI.

La pedagogía crítica en el mundo actual

24

Margarita Victoria Gómez

Buen día a todos y a todas. En primer lugar agradezco la invitación para participar en la I Convención de Educación Intercultural Bilingüe de Cotopaxi. Considerando que tengo destinado un tiempo para dejar mi mensaje y dialogar con ustedes, les cuento que soy argentina radicada en Brasil, soy profesora y estoy aquí como miembro del Instituto Paulo Freire. ¿Por qué estoy aquí? Aunque me sorprendió la invitación, la cual agradezco a los organizadores, en especial al IEE, al escuchar los debates que aquí se han dado, hallo mucho en común entre la pedagogía crítica y participativa que plantea Paulo Freire y lo que ustedes están proponiendo aquí en las comunidades indígenas del Ecuador.

Paulo Freire fue un educador pernambucano que comenzó en 1963 a actuar en Angicos, una de las regiones más pobres del nordeste Brasileño, en Río Grande del Norte. Pero su formación inicial fue de abogado. En su primer trabajo como abogado, él tenía que iniciar un proceso a un dentista por no haber pagado la cuota de sus instrumentos. Paulo Freire se negó a contribuir para quitarle todos los instrumentos de trabajo como punición y decidió abandonar su carrera de abogado. A partir de ese momento, él se aproxima más a su mujer, Elza, que sería su compañera durante muchos años y que entonces trabajaba en el área de la educación, actuando en educación de adultos. Él asume, en 1947, la División de Educación y Cultura del Servicio Social de la Industria (SESI). Ustedes deben recordar perfectamente que en las décadas de los 1950's y 1960's, en América Latina se dio un proceso de desarrollo nacional y latinoamericano, y Paulo Freire se enveredó por la cuestión de la educación. ¿Por qué? ¿Qué es lo original que él empezó a hacer en la educación? Él se problematizó, analizando por qué, si Brasil estaba progresando, había sectores pobríssimos. Esta realidad no se correspondía con un país riquísimo como Brasil, entonces se adentró a estudiar qué pasaba con la gente que estaba en esa situación. Así, él pensó, observó, habló con la gente y comenzó a alfabetizar, lo que resultó en una metodología de educación conocida como "Método Paulo Freire", invirtiendo la lógica burguesa y elitista de hacer educación. ¿Cómo lo hizo? Colocó como eje articulador del proceso educativo al oprimido y a su cultura, situado social e históricamente, en su lugar y con la diversidad que lo circundaba.

Paulo Freire, entonces, coloca un primer elemento el diálogo: "saber de la gente, saber lo que está pasando con esa gente, dialogar, conocer cuál es la situación y, con ellos, implementar un proceso de cambios. No para ellos, sino con ellos". A partir de ese momento, comenzó a practicar una metodología en lo que se dio a llamar los 'Círculos de Cultura'. Si ponemos atención, no se llama 'círculos de conocimiento',

tampoco 'círculos de competitividad' o 'círculos de talentos'. Se llama 'Círculos de Cultura', porque el interés de Paulo Freire era traer a la gente, al sujeto, traer al profesor, al estudiante; pero junto con su cultura. Una vez que ya se establecía este proceso, ¿qué se hacía? Se problematizaba a partir de la situación actual. Él problematizó las cosas bajo la perspectiva del 'aquí y ahora'. Por ejemplo, frente a una pregunta que podemos hacernos en esta convención, ¿qué está pasando con nosotros?, se circula la palabra entre todas las personas presentes. Hoy, hubiera sido interesante hacer un círculo de cultura donde todos podamos hablar de igual a igual, donde no estuvieran sentados las autoridades en primer lugar y nosotros en la mesa; donde todos pudiéramos mirarnos a los ojos y hablar sin distinción.

Lo que hace Paulo Freire es invertir la lógica donde el eje articulador es el profesor que sabe, hacia una lógica donde el eje es el profesor, el alumno y su cultura. Cuando aquí hablo de 'su cultura' no estoy hablando de hispano, de negro, de indio; estoy hablando de cada uno con su particular cultura, cualquiera que sea. El referencial de esta pedagogía es la articulación por la diferencia y la diversidad cultural, no creer que todos somos iguales –porque efectivamente no lo somos–; es el discurso capitalista el que nos quiere hacer creer que todos somos iguales, pero eso es mentira. El secreto de Freire es su radicalidad respecto a la singularidad de cada persona, respecto a lo que es diferente, a la alteridad en las personas para articular a partir de la diferencia. Él no buscó consenso, no buscó homogeneizar el proceso educativo. Entonces, la originalidad de su propuesta es la criticidad. Nunca se dejó amansar por el capitalismo ni por la elite del proceso militar. Paulo Freire parte, primero, de la lógica de pensar y hacer educación; después, junto con la gente, propone una pedagogía de la emancipación. Aquí no hay una pedagogía del hispano, del indio, del negro; aquí hay dos pedagogías: la pedagogía de la domesticación, y la pedagogía de la liberación o de la emancipación, porque el proceso de hispanización lo sufrimos todos, los blancos, los negros y los indios. El proceso intercultural en Brasil se da a partir del diálogo entre culturas y entre los diferentes. De lo contrario, haríamos los guetos de indios, guetos de negros y guetos de blancos. No es eso lo que se busca.

Creo que hay que radicalizar la educación crítica, radicalizar lo que es singular en nosotros, radicalizar lo que es diferente; y a partir de radicalizar nuestra cultura, vamos a tener elementos para intercambiar con los otros. Si ustedes observan, pueden notar –y aquí sería bueno tomar el discurso del profesor Galo Ramón– que también hay elite de negros, que existe burguesía de indios, elitismo dentro de los indígenas. No podemos negar eso y tenemos que reconocerlo para buscar cambios. Si decimos que todos somos iguales, no estamos resolviendo nada. Paulo Freire nos inspira a que pongamos las cartas sobre la mesa, a que hagamos la lectura de mundo, contextualicemos, critiquemos, seamos creativos y radicales: la educación no es neutra, la educación es un acto político.

Los profesores deben tener la competencia conceptual de saber lo que están enseñando, porque difícilmente pueden enseñar una cosa que no saben. No puedo enseñar kichwa si no lo sé. No puedo enseñar a un chico que sea lector, si yo no lo soy. No puedo enseñar a ser crítico, si sólo estoy amansando a los estudiantes para el capitalismo. La primera cosa, para Paulo Freire, es ser competente. ¿En qué? Competente conceptual, o sea, conociendo lo que enseñamos, viviéndolo; porque él dice así: "más que vivir, la gente necesita existir; más que existir, la gente necesita dar resistencia, a partir de nuestra situación social e histórica". Él considera la filosofía de la educación a partir del oprimido, a partir del hombre que no habla, a

25



partir de la cultura del silencio, pues allí están las semillas para la transformación. Él considera que una metodología dialógica y los círculos de cultura, como lugar y estrategia de aprendizaje, van a contribuir para superar el sistema que llamó de 'la educación bancaria'.

¿Por qué 'educación bancaria'? Porque la idea es que el profesor viene con sus conocimientos que deposita en los alumnos. Así, el profesor es el que sabe y el alumno es el que no sabe y tiene que repetir aquello que se le enseñó en un momento determinado. Esta educación, para Paulo Freire y para nosotros, es una 'educación bancaria', una educación que domestica, que amansa a las personas; entonces, el proceso educacional es el que toma la educación emancipadora. En el círculo de cultura no hay profesor dueño del saber y del conocimiento. El conocimiento no es transferencia. Lo que tiene que hacer el profesor es generar espacios donde el conocimiento pueda ser construido en conjunto. No hay ningún conocimiento por anticipación, y si hay alguien que viene a decirnos que 'x' es una cosa, pues pronto hay que sospechar. Hay mucha información, conocimiento, historia. El conocimiento y el sujeto se hacen en el proceso, se hacen en una construcción colectiva. Así, no hay educación, conocimiento, ni profesor por anticipación. En este sentido, la pedagogía de Paulo Freire es crítica y participativa. Si pensamos esta pedagogía en la actualidad, coincido con las palabras del Profesor Galo Ramón cuando dice que a partir de la década del 90 fue necesario repensar la interculturalidad.

Desde que tomé el avión en San Pablo para venir aquí, fui recortando diarios. Una revista fashion, una revista que estaba en el avión, mencionaba un programa de educación intercultural indígena en Colombia, subvencionado por una empresa de carbón –de la cual ganaron un premio, ¡el 12 de octubre! Hay que sospechar de esas cosas. También, cuando estuve en México –trabajando–, hace dos semanas, en la ciudad de Tepic, en otro diario, la misma cuestión: la comunidad de indígenas de México, 72 grupos indígenas y toda la opresión que sufren. Otro diario, las comunidades indígenas en Brasil. En Brasil hay 220 pueblos indígenas resistiendo, entonces, ¿qué pasa hoy cuando el indígena es colocado aquí? Cuando es colocado en el discurso por empresas multinacionales es muy sospechoso, ¿verdad? Paulo Freire ya lo dijo, en la década del 90, la gente sufrió todo el proceso de invasión del Banco Mundial, porque este banco está prestando dinero para los políticos, y orientando respecto a la educación. Sospechen de aquel que venga decir "voy a hacer por vos". Hay que sospechar y yo sospecho por toda esta información. Hay que desvendar los hechos que están por detrás de esto, y eso es parte de la educación.

¿Qué pasa con toda la situación indígena? ¿La estamos considerando como si fuera un gueto aparte? De dónde surge, en Ecuador, por ejemplo, crear una Universidad Indígena, para indígenas, privada –la UINPI. ¡Van a privatizar la educación! ¿Qué pasa aquí que estamos privatizando la educación para los pueblos indígenas? Ustedes con seguridad conocen los entretelones, pero cuando nosotros hablamos de invertir la educación colonizadora, hablamos de tornarla pública, invertir estas lógicas, colocando al oprimido y su cultura como eje articulador. La interculturalidad no es un proceso natural, se da cuando se invierte la lógica burguesa de hacer educación y se aceptan las diferencias, la identidad cultural. La interculturalidad es un proceso social e histórico, no es una imposición que viene del Banco Mundial, o que viene de cualquier institución que esté financiando la educación.



▲ La educación bancaria

Ahí tenemos algunas funciones y principios básicos de la educación. Como principio filosófico, o sea, como el principio filosófico de la Pedagogía de Paulo Freire, la educación parte de lo obvio, de lo cotidiano, de lo más común. No busquemos grandes cosas, sino lo más simple. Segundo, vamos a pensar en una metodología para hacer eso. Ahí, Freire propone la educación como comunicación y diálogo en los 'círculos de cultura' con momentos específicos, y propone problematizar, tematizar para una acción transformadora. Hoy podemos pensar lo que sucede con el neoliberalismo y con la mercantilización de la educación. Paulo Freire diría que hace 500 años fuimos colonizados por los españoles, en el proceso de la década de los 1960's sufrimos las consecuencias del proceso militar; y ahora, a partir de la década del 90, la dictadura del mercado. ¿Qué pasa con la mercantilización de la educación? La educación se ha vuelto un negocio. La educación bancaria coloca al alumno y al profesor como *capital humano*, y al conocimiento como *materia prima*. ¿Cuál es la ética de este modelo educacional? Es la ética instrumental, del negocio, porque según ellos, cada uno puede tener su banca y tener información, es decir, vender y comprar conocimiento. Ante esta situación, desde esta perspectiva tenemos también una cuestión antropológica. ¿Qué ser humano queremos formar? Aquí no hablamos de *qué tipo*. No estoy pensando en el hombre aristotélico, o el hombre ideal, aquel hombre que no tiene conflictos, aquel hombre que no piensa en las diferencias. Tampoco estoy pensando en el hombre que se rige por este sistema donde se le dice que debe hacer lo que la sociedad le manda, o que no debe hacer aquello porque el Banco Mundial le manda; es decir, en el ser humano determinado solamente por la cuestión económica. Paulo Freire dice frente a esto: "yo soy un hombre que se está haciendo". Y cuando él dice, "yo *estoy siendo* un educador, un educando", está diciendo que es incompleto, inconcluso, inacabado. No está diciendo lo que no es, sino asumiendo que no está terminado; y por ello, aprende permanentemente, es un sujeto en proceso. Cada día que pasa nosotros aprendemos con las novedades e incorporamos nuevos aprendizajes también.

En la propuesta freireana es el *sujeto* concreto y no simplemente la idea de ser lo que interesa ¿Qué alumno estoy formando? Freire dice que se pueden considerar tres dimensiones del sujeto, por lo menos. Una dimensión *oprimida*, sea por la situación social, sea por los sistemas de educación financiados por el Banco Mundial, sea por los modelos educacionales propuestos. Otra dimensión de ese alumno o de ese profesor es la dimensión de la *praxis*: reconozco que el hombre puede estar oprimido, pero también reconozco que hay una dimensión –que es la *praxis*– donde yo

puedo cambiar esto. Puedo, porque el capitalismo tiene muchos agujeros, es decir, la pared del capitalismo cede frente a la presión de indios, blancos, negros y de todos los colores. El capitalismo tiene agujeros y nosotros traspasamos por ellos. Todo acaba, todo cae, y el capitalismo también caerá en su momento. La opción, entonces, es reconocer que estamos formando un sujeto que tiene tres dimensiones: la del oprimido, la del sujeto de la *praxis* (porque puede producir una transformación); y la más importante, la del sujeto en *potencia*, aquella que le permite *notar lo que hay que cambiar*. Ahí está la riqueza de cuando ustedes notan que hay una cosa errada. Después de destacado, hacerlo realidad es una obligación ética y política. Quien se da cuenta de que algo tiene que cambiar y no hace nada, está confabulando con la opresión, con la hispanidad, y con todo el sistema de opresión que estamos viviendo blancos, negros e indios.

Paulo Freire dice: "yo soy un hombre que se está haciendo". Y cuando él dice, "yo estoy siendo un educador, un educando", está diciendo que es incompleto, inconcluso, inacabado. No está diciendo lo que no es, sino asumiendo que no está terminado; y por ello, aprende permanentemente, es un sujeto en proceso. //

Ustedes notan qué sujetos estamos formando, qué hombres estamos formando, es una cuestión social e histórica. Sin olvidar que otra dimensión destacada es la otredad, la alteridad total. La interculturalidad contesta a la homogenización, al amansamiento de las personas y la captación de la gente para el capitalismo. Paradójico pensar: “ya que no pudimos acabar con los indios, los vamos a comprar, vamos a negociar con ellos o los vamos a tornar consumidores”. Entonces, hay que tener cuidado. Nosotros como blancos y oprimidos también, lo primero que analizamos es la situación del sistema educativo bancario que se nos ha instalado hoy y aquí en este proceso. El discurso de la UNESCO, del Banco Mundial y la Organización Mundial del Comercio (OMC), reconoce la educación con el concepto de mercadería. Esta puede ser vendida/comprada de país a país.

Básicamente, en la Pedagogía de Paulo Freire se habla de un sujeto concreto, situado social e históricamente; no de un sujeto ideal, sino de un sujeto oprimido, de la praxis, en potencia. Esta pedagogía tiene una fundamentación filosófica, tiene una metodología, que es el círculo de cultura; y se articula a la ética de la emancipación que nos lleva a cuestionar. No se fundamenta en la ética aristotélica idealista, ni en la ética kantiana del ‘deber ser’; no se fundamenta en la ética del marxismo, que solamente está determinada por lo económico. Se fundamenta en la ética de la emancipación humana. En este sentido, considero que es muy positivo lo que el movimiento indígena y el movimiento de educación intercultural bilingüe están haciendo. Pues, para ello se necesita de una ética de la responsabilidad educativa sustentada en el respeto por la diferencia y la diversidad entendiendo que la ética necesaria derivada de una decisión, de una voluntad política, de la movilización y organización de la gente, su cultura, saberes y relaciones. La pluralidad cultural demanda una práctica educativa que considere tanto el origen cultural, como sus influencias, las imposiciones sufridas por cada cultura, sus imbricaciones y paradojas en la organización y en la construcción social del conocimiento, manteniendo siempre viva la curiosidad.

Dichas estas palabras, podemos entender que la interculturalidad es un fenómeno, resultante de un proceso histórico, vinculada a la situación y temporalidad de la gente. No es dada por decreto, es la unidad construida en la diversidad social, histórica, cultural, lingüística, étnica, subjetiva, entre otras. La abertura respetuosa a los otros (como totalmente diferentes), la tolerancia, nos torna aprendices y posibles de tener una actuación ética desde que entendamos que no hay determinismo histórico y sí una historia posible (de ser hecha por nosotros), y por tanto una educación crítica e intercultural también como posibilidad.

Debo aclarar que nosotros no repetimos a Paulo Freire, él nos incentiva, su propuesta de pedagogía crítica a la participación nos despierta a hacer cosas diferentes; y en este sentido, también puede despertarlos a ustedes para hacer/continuar haciendo cosas diferentes. Finalmente, debo decir que hay que continuar reflexionando y profundizando sobre la interculturalidad bilingüe y me encantaría seguir discutiendo sobre estos temas con ustedes. Agradezco la invitación y a los organizadores, y les agradezco a ustedes por permitirme compartir estos momentos. Me encantó estar aquí. Gracias.



Margarita
Victoria Gómez

Miembro del Instituto Paulo Freire de Brasil. Profesora del curso Paulo Freire ofrecido en el Campus Virtual de CLACSO y profesora en la Maestría en Educación de la Universidad Valle Río Verde. Licenciada en Ciencias de la Educación y post-graduada en Educación por la Universidad de Sao Paulo. Con experiencia en el área de educación, formación de profesores, educación red y a distancia, nuevas tecnologías, Paulo Freire, memoria e identidad docente y pedagogía crítica. mvgomez@usp.br

Apuntes para la evaluación del sistema de Educación Intercultural Bilingüe de Cotopaxi

Ángel Tibán 29

Buenos días. En la siguiente presentación voy a transmitir lo que han dicho los compañeros profesores y profesoras del sistema de educación intercultural bilingüe. También voy a repetir –y he hecho un resumen¹– lo que han manifestado los líderes y dirigentes de las organizaciones, con respecto a la educación intercultural bilingüe. Hicimos, además, un rápido paneo de los usuarios de la educación, que son principalmente los padres y madres de familia. Incluí una breve síntesis de lo que piensan los egresados de los diferentes colegios interculturales bilingües de Cotopaxi, para ver cómo se sienten hoy cuando son bachilleres y, sobre todo, cómo están enfrentando su situación en las universidades. Aquí haré la presentación de un resumen, y espero que ustedes puedan acceder a la documentación completa. Este breve informe fue realizado por un pedido del Movimiento Indígena y Campesino de Cotopaxi y el Instituto de Estudios Ecuatorianos (IEE), quienes han encargado a un equipo de técnicos que sistematicemos la información y hagamos un balance del sistema de educación intercultural bilingüe, a la vez que planteemos algunas perspectivas.

De lo que he resumido, y para entrar picando el escenario, debo decir que hay inconformidad con el Sistema de Educación Intercultural Bilingüe en todos los actores entrevistados. Esta inconformidad se detecta en las aulas escolares, es una inconformidad en los resultados que se observan en los niños, niñas, y en los estudiantes de los colegios. En la documentación completa, ustedes van a poder observar toda una lista de aspectos agrupados en temas: aspecto pedagógico, uso de idioma, administración, relación de los padres de familia con los profesores, relación de los docentes con las organizaciones, etc. Sin embargo, para ganar tiempo, quiero hacer un breve comentario y síntesis de todas las consecuencias registradas en las escuelas y en los colegios. Aparentemente, el fundamento y las causas de esto están en la administración del sistema educativo. Voy empezar, entonces, analizando y sintetizando el aspecto administrativo de lo que dijeron los maestros y maestras.

El primer aspecto es el referente a la planta administrativa. ¿Qué opinión tienen los compañeros sobre la planta administrativa? Debo aclarar que la presentación no está en orden de prioridades, pero los entrevistados comienzan diciendo que “la educación intercultural bilingüe, hoy día, es de propiedad de los de clanes y *ayllus* enquistados”. Este es un punto que se debería analizar. También han dicho que “la educación intercultural bilingüe se maneja con intereses políticos y con intereses personales”. Esto, según dicen, se visualiza básicamente en la distribución de partidas docentes, tanto

1 El texto completo se encuentra como anexo.

en escuelas como en colegios. Uno de los colegios que más se ha quejado de la marginación y asignación de partidas es el colegio Jatarishun. También se ha dicho que “hay un uso indiscriminado de partidas”, que “se sacan las partidas de las comunidades sin consultar ni a las comunidades ni a los educadores”, y que “estas partidas no se devuelve a las comunidades”.

Se ha encontrado consenso en la mayor parte de los educadores que dicen que al inicio, los educadores se sentían acompañados del personal técnico y administrativo de la educación. Hoy, según los compañeros, se encuentran totalmente abandonados. Por ejemplo, en los eventos, en los encuentros deportivos que se realizan en las zonas, los profesores bilingües no tienen el respaldo de los supervisores de educación intercultural bilingüe. Quieren *o tienen que* apegarse a los supervisores hispanos, dicen.

También se ha dicho que “al interior de la planta administrativa hay demasiadas pugnas de poderes y demasiados amarres”. Muchos funcionarios de la planta central cumplen funciones incompatibles con sus cargos. De lo que entendí, es que hay personal al que no le corresponde, por ejemplo, ser administrador; o no les corresponde ser técnicos, porque cuando llegan a las escuelas, en vez de ayudarles, les confunden. Para evidenciar esto, en los informes que han presentado los administradores de educación intercultural bilingüe en los congresos y en las reuniones de las organizaciones; solamente se presenta un listado de problemas, no hay logros que puedan visualizarse. Los administradores no toman decisiones porque no quieren ganarse enemigos. Todas las actuaciones que se hacen, o las relaciones entre educadores y funcionarios de planta, se realizan en función de amenazas y chantajes. No se respeta las jerarquías entre la dirección de la escuela o colegio, y los administradores.

Los entrevistados reconocen que ha habido capacitación de la planta administrativa hacia los docentes, pero ojo, todas las capacitaciones han sido solamente para presentar a última hora justificativos de los presupuestos que seguramente existen en la Dirección de Educación Intercultural Bilingüe. Se ha constatado que hay personas de la Dirección de Educación Intercultural Bilingüe que, dejando los cargos que están cumpliendo en las direcciones, se han ido a trabajar en otras instituciones. Se acusa que los certificados de bilingüismo son un negociado. Además, dicen, “es injusto, porque el certificado de bilingüismo solamente se exige a los profesores, mientras que al interior de la planta no se cumple con ese requisito”. Creo que los compañeros docentes ya estaban pensando en la designación de un nuevo Director de Educación Intercultural Bilingüe, y plantearon que ya se ven desde ahora los amarres entre dirigentes y organizaciones para nombrar al nuevo director. Una pregunta que plantean, “¿cómo así los funcionarios de planta se han hecho dueños del cargo de Director Provincial?”; y plantean que “los que designan al director deben ser los educadores, en coordinación con las organizaciones”. Esto es lo que se destaca de las opiniones respecto a la planta central.

Con respecto a la administración de las escuelas, muchos compañeros y compañeras han planteado que “más de la mitad de los profesores-directores de las escuelas vienen trabajando varios años sólo con un simple encargo, y ni siquiera son remunerados como profesores”. Eso causa que los directores encargados no asuman con responsabilidad la gestión de las escuelas. También se ha dicho que los profesores-directores de **las escuelas** no tienen capacidades en la gestión administrativa, y por eso hay permanentes pugnas entre profesores y directores de escuelas.

Sobre los supervisores se dice que asisten a las escuelas “en calidad de pesquisas”.

“Llegan a las escuelas a desmotivar el desempeño docente, actúan amenazando a los profesores, en vez de dar soluciones, arman problemas y no pueden buscar salidas al mismo tiempo”. Existe la percepción de que hay carencia de capacidades de asesoría y guía en el campo pedagógico. Por su parte, los profesores también asumen una autocrítica en el sentido de que tampoco ellos toman con responsabilidad la planificación de las clases, para que por lo menos los supervisores revisen y corrijan sus actividades.

Sobre las *Redes Amigas*. En general, todos están en desacuerdo con las *Redes Amigas*. ¿Por qué? Primero, dicen que ya se ha acabado el proyecto *Redes Amigas* y se desconoce su impacto; están deseosos de conocer a dónde se llegó con este proyecto. El proyecto *Redes Amigas* provocó la división entre docentes y comunidades, cada escuela y cada comunidad viven su mundo tratando de solucionar sus problemas por su cuenta. Las *Redes Amigas* han destruido la institucionalidad de la educación intercultural bilingüe de Cotopaxi, han provocado inestabilidad en los docentes. También dijeron que en la misma planta administrativa no están de acuerdo con las *Redes Amigas*, sin embargo, las impusieron a las escuelas. Con las *Redes Amigas* hay un retroceso en el campo técnico y pedagógico, los profesores son humillados –y por eso se han convertido en personas resentidas. La designación de los directores de las redes es altamente politizada por parte de las comunidades y organizaciones.

Como aspecto positivo, se destaca el mejoramiento de la infraestructura y equipamiento de las escuelas. Los entrevistados también señalaron que “se ha demostrado que los indígenas también sabemos administrar instituciones”.

En cuanto a la relación con las organizaciones, los compañeros maestros y maestras manifiestan que en Cotopaxi, la organización nació con la educación intercultural bilingüe. La educación intercultural bilingüe nació para fortalecer a las organizaciones.



Lamentablemente, las organizaciones son utilizadas únicamente para ocupar cargos, a tal punto que las OSG's y el MICC no saben nada de lo que pasa en la educación intercultural bilingüe. Los compañeros enfatizan que, para trabajar en educación intercultural bilingüe, sí se debe recibir el aval del MICC; pero el movimiento no debe dejarlos sueltos. Es necesario y urgente que las organizaciones y el MICC realicen permanentes evaluaciones del desempeño y resultados de la educación. También dicen que “si el

MICC no da importancia a la educación intercultural bilingüe, ¿por qué los maestros y maestras tienen que dar importancia al aval?”

Sobre el dirigente de educación, opinan que esta figura debe ser imparcial y dedicarse a tiempo completo; debe también conocer la realidad educativa y apoyar a la iniciativa de los educadores, porque actualmente eso no ocurre. Sobre el apoyo de los maestros a las organizaciones, se dice que los maestros sí apoyan al fortalecimiento de las organizaciones, porque con los alumnos están tratando temas relacionados a las luchas del movimiento indígena, a los levantamientos y a los resultados de los levantamientos. Apoyan y conducen a las comunidades. A nivel de las organizaciones de segundo grado (OSG's), los entrevistados manifiestan que prefieren no meterse, porque en su interior hay pugnas de poderes y conflictos internos entre dirigentes.

Sobre las relaciones políticas de los educadores, se dice que “en educación intercultural bilingüe no hay libertad de pensamiento”. Los dirigentes quieren poner a los educadores en un solo saco. Les obligan a trabajar a los maestros por un partido político. Ser maestro bilingüe –este es tema para el debate– no equivale a ser Pachakutik. Los maestros respaldan y apoyan a la organización, pero no así a Pachakutik; lo que significa que no necesariamente pertenecen a Pachakutik. Los compañeros dicen que los maestros no deben incluirse en el campo ‘político’ sino dedicarse únicamente al campo pedagógico.

Sobre la formación de los maestros. Los resultados del sistema de educación intercultural bilingüe son consecuencia del proceso acelerado de formación de maestros. En contrarréplica, otros compañeros manifiestan que “¿por qué se echa la culpa a la formación acelerada, si ahora casi todos son licenciados en ciencias de la educación y han concluido estudios universitarios?” También afirman que muchos educadores se encuentran mejorando su formación profesional, pero no en educación; se están formando en otras carreras que no tienen que ver con la educación, pensando en mejorar su condición de trabajo. En las entrevistas se aceptó que muchos compañeros profesores son irresponsables en su gestión al interior de las aulas.

Sobre los aspectos pedagógicos, hay todo un paquete de elementos para el análisis del aspecto pedagógico. Se dice que las escuelas actualmente están debidamente equipadas, es decir, tienen equipos, mobiliarios, material didáctico; pero los maestros y maestras no están en condiciones de utilizar este material y estos equipos con los niños y niñas. Por eso solicitan capacitación para el uso y manejo de esta dotación. Esto es una contradicción que yo no logro entender. Están conscientes de que la misión del docente intercultural bilingüe es aplicar el MOSEIB. Aceptan que las clases, en su mayoría, son teóricas. En algunas escuelas se han implantado proyectos productivos para trabajar con los niños, pero en la mayoría no se hacen con los niños sino con los padres de familia. Otra tema interesante es que, a pesar de la existencia de materiales de educación intercultural bilingüe, éstos no son usados y se termina utilizando materiales hispanos.

Finalmente, los maestros opinan que las comunidades ya no son las mismas del año de 1990. Hoy, las comunidades incluso hablan de la globalización. Las comunidades están solicitando la enseñanza del inglés, de la informática. Los padres de

Los compañeros enfatizan que, para trabajar en educación intercultural bilingüe, sí se debe recibir el aval del MICC; pero el movimiento no debe dejarlos sueltos. Es necesario y urgente que las organizaciones y el MICC realicen permanentes evaluaciones del desempeño y resultados de la educación. //



familia piden que a los niños y niñas se les prepare para la migración. Este tema no puede escapar de un análisis serio. Los padres de familia tienen desconfianza de la educación intercultural bilingüe, porque los mismos maestros no tienen a sus hijos en escuelas de EIB sino en escuelas hispanas. Hasta aquí el punto de vista de los maestros, a continuación, la opinión de los dirigentes.

Con respecto al tema pedagógico, inicialmente, la educación intercultural bilingüe estuvo fundamentada en que la población indígena y campesina iba a salir de la pobreza. La educación intercultural bilingüe estaba planteada para la liberación de los hombres y las mujeres. Hoy, los dirigentes analizan y dicen que en algún momento se perdió esa visión. Al inicio el proyecto fue novedoso pero hoy nadie toma en cuenta ese principio. Plantean que es necesario revisar y definir nuevamente los objetivos y fines de la educación bilingüe. Manifiestan que es necesario actualizar los contenidos de la educación bilingüe.

Los dirigentes se preguntan, “¿cómo es que las *Redes Amigas* tienen oficinas en Latacunga, cuando éstas deben funcionar en las comunidades?” Un problema que destacan los dirigentes es que no hay una secuencia educativa de los estudiantes, porque cuando pasan de las escuelas bilingües a los colegios hispanos, hay fracasos en los estudios. Los dirigentes plantean que debe haber una secuencia, los estudiantes deben pasar a colegios bilingües, y de éstos a universidades interculturales bilingües. Los colegios de educación bilingüe ya vienen trabajando alrededor de 15 años con las mismas especialidades y no se han mejorado. Han crecido en número pero no en calidad.

Según plantea un dirigente, “los maestros deben ponerse frente a los alumnos con el ejemplo, con testimonio; pero los maestros terminan enamorándose de las alumnas, lo cual es un mal ejemplo para los padres de familia y para la comunidad”.

En los aspectos administrativos, se dice que los padres de familia de las escuelas no tienen autoridad frente a la escuela ni frente a los profesores. Por ello, los dirigentes plantean que la escuela debe ser asumida por la comunidad, que se les debe dar a los comuneros todas las atribuciones para que puedan ayudar a los docentes, para que evalúen y para que sean parte del proceso educativo. Hablan de la revocatoria del mandato, “¿por qué no se aplica este recurso en educación intercultural bilingüe

tanto a profesores como a personal administrativo?” Coinciden los dirigentes al decir que los administradores de la Dirección de Educación Bilingüe sienten miedo de actuar con autoridad. La Dirección de Educación Intercultural Bilingüe debe estar más cerca de las escuelas, incluso se sabe que hay escuelas que nunca son visitadas por los administradores. Se repite la historia de las direcciones hispanas, porque tampoco en la Dirección de Educación Bilingüe hay agilidad en los trámites administrativos, tanto en la DINEIB como en la DIPEIB-C.

Hay maltrato a los dirigentes, especialmente a las comisiones que vienen de sectores lejanos. Los entrevistados plantean, por lo tanto, que debe haber una depuración total en el personal administrativo, en el personal docente a nivel provincial y hasta nacional; porque hay maestros que están por más de 25 años en estas comunidades. Sobre la situación de los maestros, los dirigentes opinan que hay que valorar la profesión de los maestros y no considerarlos como la última rueda del coche. Las organizaciones y las autoridades deben plantear estrategias para dignificar la función del maestro comunitario, principalmente debido a que están mal pagados. Las organizaciones deben plantear en sus agendas un presupuesto para la educación. La remuneración debe ser cancelada de acuerdo a los resultados obtenidos en la sala de clases.

En la actualidad, los dirigentes se han dado cuenta de que ya no se debe hablar de que el educador sea de la propia comunidad; incluso consideran como privilegio el hecho de que algunos educadores pasan varios años en la misma comunidad –siendo de la misma comunidad. Plantean que estos educadores deberían ir rotando por otras zonas y no quedarse en sus propias comunidades. Los maestros no saben casi nada sobre los objetivos y fines de la educación intercultural bilingüe, lo cual significa que no se han apropiado del sistema educativo. En los colegios se observa que los profesores indígenas son utilizados solamente para dar clases de kichwa.

Sobre la relación de los educadores con sus organizaciones, los maestros que solicitan el aval del MICC para ingresar al magisterio terminan en otros partidos políticos. Esto demuestra que muchos maestros asumen el papel como un paso para tener un trabajito. También los dirigentes señalan que hay sectores de poder enquistados en la educación bilingüe, que no permiten la participación de los dirigentes y las comunidades en la toma de decisiones. Los dirigentes dicen que no se han apropiado de la educación, han visto que es cuestión de un grupo de profesores y quizá de unos cuantos dirigentes. Si la educación bilingüe presenta dificultades es porque el Movimiento Indígena y Campesino de Cotopaxi la ha descuidado –en años pasados, los dirigentes eran considerados como los supervisores del sistema de educación bilingüe. Plantean también que antes, efectivamente, había mucha necesidad de tener líderes. Hoy hay demasiados líderes y eso genera pugna de poderes.

El MICC y el AIEC deben tener la capacidad de nombrar al Director, pero también de destituirlo. Hay que despolitizar la designación de los directores provinciales. Las organizaciones no deben nombrar al director solamente para tener una cuota de poder, sino seleccionar a una persona por su trayectoria. Además, no deben permitir el compadrazgo para proteger espacios de poder. Hay un tema interesante. Los entrevistados plantean que se debe crear un Consejo Superior de Educación Intercultural Bilingüe, tanto a nivel provincial como nacional, con funciones de asesoría articuladora, veedora del proceso educativo, monitoreo y evaluación, conformado por representantes de varios sectores. Sin embargo, hay que evitar que este consejo superior se constituya en una estructura burocrática sin dirección política.

// También dijeron que muchos maestros bilingües no hacen uso adecuado del castellano, a pesar de que ya no son licenciados. Padres y madres comentaron sobre el trabajo en las horas laborables, muchos maestros trabajan de martes a jueves y a ‘medio gas’ //

Los dirigentes reconocen, en otro aspecto, que hay muchos logros de la educación intercultural bilingüe. La educación intercultural bilingüe ha sido un hilo conductor para tener organizaciones fortalecidas, para tener profesionales, para tener técnicos; y hasta para tener políticos que ocupen cargos a nivel nacional y local. El proceso de educación intercultural bilingüe es importante desde el inicio de los centros de alfabetización, hasta la creación de las escuelas y colegios. Ahora incluso hay una universidad para los pueblos indígenas. Esto es en resumen el planteamiento de los dirigentes. Finalmente, quisiera rescatar lo que opinaron los compañeros padres y madres de familia.

Los padres de familia han visto en sus escuelas que, al principio, los profesores estuvieron muy motivados y así motivaban a las comunidades. Pero hoy, con el pasar del tiempo, se han desmayado totalmente. Según los padres y madres, a la educación bilingüe le falta calidad. “Mi hijo que es egresado de la escuela bilingüe no puede defenderse en el colegio”, dijo un padre de familia. Hay vacíos en el área de comprensión, metodología de aprendizaje, uso del lenguaje y escritura. Hace 30 años las escuelas no tenían infraestructura, hoy están debidamente equipadas. Los padres y madres de familia ven que hay televisores, VHS, computadoras, pero falta conciencia, falta puntualidad y lo que es más, falta dedicación por parte del profesor. Los equipos son utilizados para ver solamente los videos de Ángel Guaraca y del Cholo Juanito.

Se constata que, en las escuelas bilingües, muchos alumnos sacan el certificado de primaria pero no saben leer ni escribir. Aquí también los padres de familia insisten en que los profesores bilingües no ponen a sus hijos en escuelas bilingües, eso significa que lo que ellos hacen no vale. También dijeron que muchos maestros bilingües no hacen uso adecuado del castellano, a pesar de que ya son licenciados. Padres y madres comentaron sobre el trabajo en las horas laborables, muchos maestros trabajan de martes a jueves y ‘a medio gas’. Les preguntamos, además, como padres de familia, ¿qué no quieren que enseñen a sus hijos? Primero, antes de las respuestas, debe decirse que los padres de familia no logran entender la metodología. Ven que sus hijos están jugando en la chanchita y muchos no logran entender que muchos profesores enseñan jugando. Aquí hay un tema para el análisis. ¿Por qué unos padres de familia piensan que se debe enseñar jugando y otros no? Los padres y madres dicen que no se debería enseñar a mentir. Consideran que los profesores les enseñan a mentir a sus hijos, porque cuando piden cuotas las utilizan en otras cosas. Dicen que no deben enseñar la impuntualidad. Aquí una madre de familia dijo, “mi hijo va a la escuela cuando llega el profesor, o sea a las 9 de la mañana”. “Los niños y niñas están aprendiendo a ser irresponsable porque los profesores no revisan las tareas de los alumnos”. “Hay corrupción en los maestros, piden cuotas permanentemente pero no rinden informes”.

En los aspectos administrativos, los padres de familia opinan que el MICC se ha descuidado totalmente de la educación bilingüe. El MICC debe ser padre y madre del sistema de educación bilingüe. Los profesores bilingües no se involucran con la organización comunitaria, trabajan con horarios establecidos, no se adecuan a la dinámica de las comunidades. Los padres también manifiestan que los profesores bilingües que están trabajando en sus comunidades y que son miembros de la propia comunidad, son criticados; se cumple el dicho, ‘nadie es profeta en su propia tierra’.



Los padres y madres tienen la percepción de que los maestros se olvidan de que gracias a la lucha de las organizaciones se creó la educación bilingüe, y gracias a ello tienen un trabajito. Otros padres de familia también señalan que no se debe desconocer la gran labor organizativa que han cumplido algunos maestros, pero igual dicen que a muchos hay que llamarles la atención. Algunos padres y madres de familia señalan que los maestros no necesariamente deberían ser partícipes en el campo político de Pachakutik, pero sí de la organización. Aquí, a un compañero le preguntamos si está conforme con la educación bilingüe. Su respuesta fue: “no hay más, no tengo otra opción. Incluso cuando quisimos cambiar a la hispana nos quisieron sancionar”.

Los padres y madres de familia consideran que no se debe permitir que los dirigentes ‘sigan hablando de educación bilingüe ‘a control remoto’ desde las ciudades’. ¿Cómo es posible que las personas que viven en las ciudades sin autoridad sigan hablando de educación bilingüe? //

Les preguntamos, ¿cuál es el futuro de la educación bilingüe? La respuesta fue que el futuro de la educación bilingüe será muy difícil, porque los altos dirigentes deben dar el ejemplo de poner a sus hijos en las escuelas bilingües, y ahí nombraron algunos dirigentes de la provincia. También a mí me acusaron diciendo, “compañero Ángel, ¿dónde va a poner a su hija, en la escuela hispana o bilingüe?” Dicen que la escuela bilingüe está dirigida para los más pobrecitos y así, entonces, la EIB terminará siendo para los más pobrecitos. Los padres y madres de familia consideran que no se debe permitir que los dirigentes “sigan hablando de educación bilingüe ‘a control remoto’ desde las ciudades”. ¿Cómo es posible que las personas que viven en las ciudades sin autoridad sigan hablando de educación bilingüe? Otro entrevistado vio el futuro de la educación bilingüe muy difícil, porque no se está dando solución a los problemas que tienen las comunidades. Muchos piensan que en los próximos 20 años, la mayor parte de los padres de familia tendrán a sus hijos en las ciudades. Dicen que en la actualidad hay muchos niños y jóvenes estudiando en Latacunga, sin el acompañamiento de sus padres. Plantean por ello una reingeniería total del sistema de educación bilingüe. Insisten además en que no se debe seguir creando más escuelas y colegios; más bien, hay que fortalecer a las existentes.

Por último, los egresados manifiestan que los colegios bilingües –los colegios semipresenciales– sólo piensan en crecer en cantidad y no en calidad. Un compañero dijo, “yo pasé de año gratis, porque al rector del colegio le interesaba el número de alumnos”. Los estudiantes dicen no estar preparados para manejarse óptimamente. En la universidad encontraron problemas con matemáticas, contabilidad, química y física. Otro estudiante dice sentirse frustrado porque su afán era estudiar medicina, pero como no sabe química, pues ya no pudo continuar. También plantea que el sistema de educación semipresencial debe ser rediseñado, porque la educación a distancia no da suficientes bases. Algunos manifestaron que “la gran ventaja de la educación bilingüe es que enseñan a ser críticos, reflexivos, y enseñan la historia de los pueblos indígenas”. También reconocen que la educación intercultural bilingüe se diferencia de la educación hispana en el trato: “nosotros no tratamos por el título ni muchos menos, y ahí comienza la diferencia”.



Ángel Tibán

Educador y técnico dedicado al desarrollo rural de las comunidades indígenas y campesinas de Cotopaxi. La presente exposición corresponde a la investigación realizada sobre *Educación Intercultural Bilingüe en el Ecuador: historia, balance y perspectivas*, para cuyo efecto se trabajó una extensa cantidad de entrevistas a profesores, alumnos, dirigentes, padres de familia, administrativos, egresados y demás personas vinculadas al sistema de educación intercultural bilingüe.

Presentación de la investigación sobre el sistema de seguimiento, monitoreo y evaluación (SISEMOE)

Edgar Guashca



Tukuykunata alli puncha nipani. Yupay-chanchik kunan puncha kay yachaykunata, willaykunata uyankapak shamus-hkamanta kay sayllapi ashtawanpash ñuka willachikrini, imashina ñukanchik kay chunka pusak watata yallishkanchik ñukanchik kay ishay shimi yachaymanta. Uyashlanchikmi ña maíz Ángel Tibán willachishkata. Wakin yuyaykunataka ashtawanpash chayllatak ñukanchik kay taripay llamkaypi tapuykunata rurashkamantaka chaskishkanchik. Chaymanta mashikuna mana pitapash maykanwanpash piñarinkapak kay llamkaytaka rurashkanichu. Tukuykunami kay yachaytaka makita kushpa, wankurishpa, shuklla yuyaywan, shuklla shunkuwan, llamkashpa ñawpakman apana kanchik mashikuna.

Distinguidos amigos, amigas, compañeros y compañeras, muy buenos días. Gracias por permitirme participar para hablar, en esta ocasión, sobre el proceso que se ha encaminado durante los 18 años de vida nuestro sistema de educación intercultural bilingüe. Hemos realizado un trabajo investigativo, pensando superar algunas limitantes, dificultades, problemas, que hemos tenido en estos 18 años de vida. Como maestro, educador, como compañero, he caminado en este proceso y fui uno de los iniciadores de la educación bilingüe en el año 1988. Acá en la provincia, fue necesario saber cómo estamos, cuánto hemos caminado, qué hemos hecho y qué nos queda por hacer. Por ello, les invito a escuchar en breves palabras la situación del Sistema de Educación Intercultural Bilingüe en nuestra provincia.

Sabemos que nuestro sistema legalmente nació en el año de 1988. Era necesario proveer de algunas herramientas, proveer de algunos instrumentos, que nos permitan viabilizar y encaminar el sistema educativo; por ello, con Acuerdo Ministerial No. 234 del 7 de septiembre del 2004, se oficializa el Sistema de Seguimiento, Monitoreo y Evaluación, SISEMOE. Ha sido un proceso que hemos tenido que caminar. Creo que la experiencia y el camino que hemos hecho nos ha permitido construir herramientas para seguir y tener un horizonte a dónde llegar. Por eso, la DIPEIB-C, con el apoyo de Plan Ecuador,

PDA, TUEP, FEPP; procedió a aplicar estos instrumentos para verificar el avance de nuestro sistema educativo. Fue importante saber cuánto hemos avanzado sobre el dominio de la lengua, tanto del español como del kichwa; cómo hemos avanzado en matemática y principalmente, cómo estamos preparando a esos niños y niñas que por primera vez llegan a un centro educativo. Todo depende de cómo los formemos para el resto de su vida, y por ello, un área así es importantísima; es como los pilares y los cimientos para construir una casa.

La evaluación necesariamente debe ser confiable y para ello se organizó equipos multidisciplinares con la colaboración del personal técnico de la DIPEI-C. En esto debo reconocer también a los directores, a los rectores, a los docentes, que colaboraron para realizar este trabajo. Los resultados nos permiten saber cómo estamos. Estos resultados también nos permitirán tomar ciertos correctivos y reorientar nuestro sistema educativo.

Como objetivos generales y específicos del Sistema de Seguimiento, Monitoreo y Evaluación, lo que queríamos es lo siguiente. Determinar los logros y fracasos de la calidad educativa de nuestros centros educativos, CECIB's –creo que algunos argumentos y algunos elementos analizados anteriormente coinciden con esto. De la misma forma, hemos creído necesario determinar las relaciones de los índices de calidad y los logros de aprendizajes de nuestro sistema. Verificar el uso del kichwa en los procesos del inter-aprendizaje. Verificar el avance en la organización, condiciones físicas, saneamiento y ambientación de nuestros centros educativos –esto fue otro de los objetivos fundamentales. Nos propusimos también saber cuál es el ambiente afectivo en el que se desarrollan nuestros niños y niñas en los centros educativos y docentes que prestan sus servicios. De la misma forma, conocer el perfil de la formación académica de nuestros compañeros que prestan servicios en la educación intercultural bilingüe.

Para ello hemos empleado una serie de tipos de evaluación. Hemos revisado la evolución de los índices de calidad de los centros educativos; también, los logros de aprendizaje deseable en aprestamiento, kichwa, matemática y español. Los métodos utilizados en esta investigación –porque necesariamente tenemos que recurrir a una serie de metodologías para poder determinar, describir, interpretar y valorar los resultados de esta investigación–, han sido los métodos científico, inductivo, descriptivo, analítico, sintético y dialéctico; procesos que nos ha permitido tener una serie de argumentos, una serie de valoraciones con las que obtenemos estos resultados. Como técnicas hemos utilizado la observación, la encuesta y la entrevista. Los instrumentos de investigación que hemos utilizado fueron las fichas para verificar los índices de calidad, y las pruebas de aprestamiento para aplicar a los estudiantes de los primeros niveles en kichwa, matemática y español, así como a los niveles terminales de tercero, sexto y noveno. En cuanto a la población y muestra, para verificar los índices de calidad de los centros educativos el universo corresponde a 126 centros educativos. Para verificar los logros de aprendizaje deseables, hemos seleccionado 21 centros educativos de la provincia como muestra. Partiendo de la matrícula que obtuvimos desde el año 2005, tuvimos una población de 1593 estudiantes. Para mayor comprensión compañeros, esta aplicación la realizamos en los meses de enero y febrero del 2005. Hemos procesado la información y por ello hoy informamos cómo hemos realizado esta investigación. Este trabajo de procesamiento no es una tarea de la noche a la mañana, la sistematización e interpretación de resultados han requerido tiempo; pero hoy podemos dar a conocer los hallazgos ante ustedes.



Como muestra provincial, para la evaluación, del total de estudiantes del primer nivel de 1408, hemos seleccionado a 122 estudiantes en equidad de género, tres hombres y tres mujeres (uno de los elementos importantes que tiene esta evaluación es la equidad de género). En el tercer nivel, de 1233 estudiantes, hemos aplicado las pruebas a 143 estudiantes; mientras que en el sexto nivel, de 858, hemos evaluado a 94 estudiantes. En el noveno nivel, de 446 estudiantes, hemos evaluado a 108 estudiantes. En total la evaluación fue aplicada a 467 estudiantes. Como ustedes podrán observar en el cuadro, tenemos la muestra provincial con el porcentaje respectivo resultante de una fórmula aplicada.

Muestra provincial para la aplicación de logros de aprendizajes	Nivel	Total provincial	Muestra	Porcentaje
	1ro.	1408	122	8,66
	3ro.	1233	143	11,60
	6to.	858	94	10,96
	9no.	446	108	24,22
	Total	3945	467	11,84

Aquí también tenemos un promedio de centros educativos clasificados (CEC) por redes, zonas y el nivel medio que son los colegios.

CECs aplicados logros de aprendizajes por zonas y redes	Zonas / Redes	Aprestamiento		Primer tramo		Segundo Tramo		Tercer Tramo	
		No. CEC	%	No. CEC	%	No. CEC	%	No. CEC	%
	Zona N. 1 (colegios)	0	0	0	0,00	0	0,00	4	66,67
Maca Grande	4	19,05	5	23,81	3	21,43	2	33,33	
Bajío	2	9,52	2	9,52	2	14,29	0	0,00	
Chugchilán	2	9,52	5	23,81	4	28,57	0	0,00	
La Cocha	4	19,05	3	14,29	0	0,00	0	0,00	
Mons. Leonidas Proaño	1	4,76	1	4,76	0	0,00	0	0,00	
Panyatug	0	0,00	0	0,00	0	0,00	0	0,00	
Pujilí-Salcedo	6	28,57	4	19,05	3	21,43	0	0,00	
Zumac	2	9,52	1	4,76	2	14,29	0	0,00	
Total	21	100,00	21	100,00	14	100,00	6	100,00	

Para muchos de ustedes, el sistema de evaluación que hemos aplicado ha sido lo usual, lo que está esquematizado y lo que está normado a nivel del país. Pero como nuestro sistema está en camino, en proceso, hemos creído necesario adoptar otro sistema de evaluación, otra forma de evaluar; porque a veces hemos caído en el plano de solamente medir al estudiante y no evaluar sus aprendizajes, y por ello, el enfoque de competencias. ¿Qué quiere decir 'competencias'? Nosotros entendemos competencias como logros o adquisición de capacidades, de habilidades y destrezas, que muestren las condiciones de saber hacer. Esta es la teoría con la que nos hemos manejado en el enfoque de competencias.

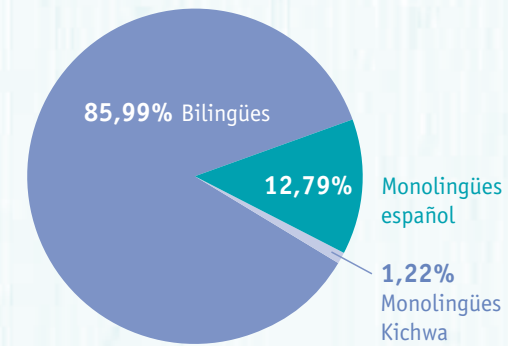
Para entender de una mejor forma qué aspectos son necesarios verificar, observar, y saber cuánto hemos caminado; uno de los primeros aspectos fue tener estudiantes clasificados según el bilingüismo. Esto quiere decir, cuántos manejan kichwa-español, cuántos manejan sólo kichwa, cuántos manejan sólo español. Hemos intentado hacer eso según los datos que han remitido los directores de los centros educativos y rectores a la Dirección Provincial, como estadística al inicio del año escolar. En este sentido en la provincia, estudiantes bilingües que manejan las dos lenguas son 9109. Pero también tenemos 129 estudiantes que solamente son kichwa-hablantes por tener al kichwa como su lengua materna. Monolingües españoles, es decir, que su lengua materna es el español y que están en proceso de aprendizaje del kichwa como segunda lengua, son 1305 estudiantes de un total de 10593.

Estudiantes según bilingüismo y condiciones	Bilingüismo			Según condiciones						
	Bilingües	Monolingüe Kichwa	Monolingüe español	Matriculados	Abandonos	Aprobados	Reprobado	A crédito	Presentes	Presentes
A Cotopaxi	9109	129	1355	10593	952	8854	788	0	9629	0
B Zona N. 1 (colegios)	1871	17	492	2380	274	1906	200	0	2106	0
C Maca Grande	1038	0	140	1178	126	969	76	0	1052	0
D Bajío	327	0	15	342	57	257	28	0	285	0
E Chugchilán	1134	0	0	1134	98	917	119	0	1036	0
F La Cocha	1709	43	77	1829	137	1507	184	0	1671	0
G Mons. Leonidas Proaño	652	45	172	869	69	793	16	0	809	0
H Panyatug	460	1	103	564	40	484	40	0	524	0
I Pujilí-Salcedo	836	23	346	1205	30	1142	33	0	1175	0
J Zumac	1073	0	0	1073	113	868	92	0	960	0

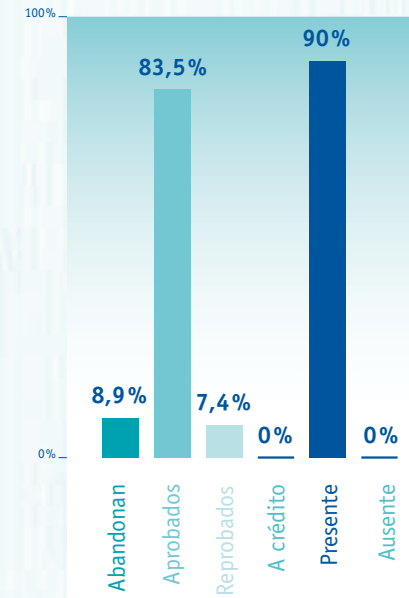
Veamos ahora cuántos estudiantes son promovidos al nivel siguiente, cuántos abandonan los estudios, cuántos han reprobado. En el año 2005, hemos tenido el abandono de 952 estudiantes, han aprobado 8854 estudiantes. Los que han reprobado, esto es, que no han alcanzado sus destrezas, habilidades, y que no pudieron ser promover al siguiente nivel; suman un total de 788 estudiantes. Estos son los resultados que hemos obtenido de la promoción del año 2004-2005. Así se puede apreciar en los siguientes datos divididos por zonas y redes existentes en la provincia.

Con los datos arriba señalados, en porcentajes, podemos demostrar que a nivel de la provincia tenemos un 85,9% de estudiantes que son bilingües; es decir, que manejan las dos lenguas. Hay un 1,22% de monolingües, es decir, que su lengua materna es el kichwa; y un 12,79% de estudiantes cuya lengua materna es el español. Concluimos con esto que del total de matrículas, el mayor porcentaje de estudiantes son bilingües,

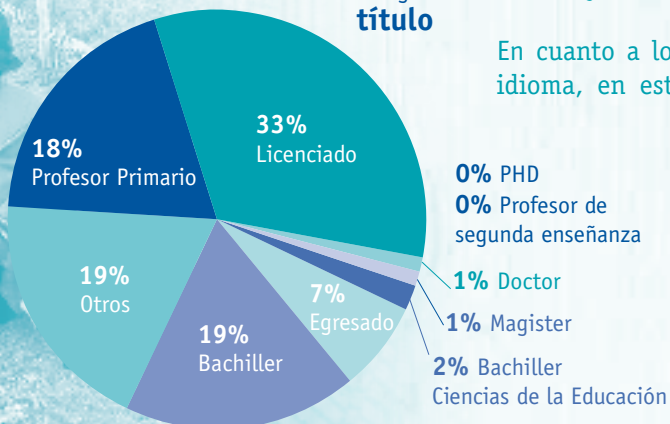
Estudiantes según dominio de la lengua



Estudiantes según condición



Docentes según título



mientras que un mínimo porcentaje son monolingües y tienen como lengua principal el kichwa. También, como se puede apreciar, tenemos estudiantes que son monolingües pero del idioma español. El alto índice de estudiantes monolingües de español se debe a que muchos de los centros educativos están cerca de centros urbanos, pero también otro de los factores es que los estudiantes, por razones de comercio, migración, entre otros; han tenido mayor contacto con la lengua española. Son estos los factores que podemos determinar de este resultado.

De los estudiantes que aprueban, abandonan y reprueban, como podrán darse cuenta; hay un 8,9% de estudiantes que abandonan y que no concluyen sus estudios por múltiples factores. De la misma forma, existe un 7,43% de estudiantes que reprueban o no son promovidos al nivel siguiente. En el modelo hay lugar para los datos sobre los estudiantes que están a crédito. Aún no hay ningún estudiante que esté en esta condición, y eso nos lleva a pensar que todavía es necesario encaminar acciones para implementar el sistema a crédito.

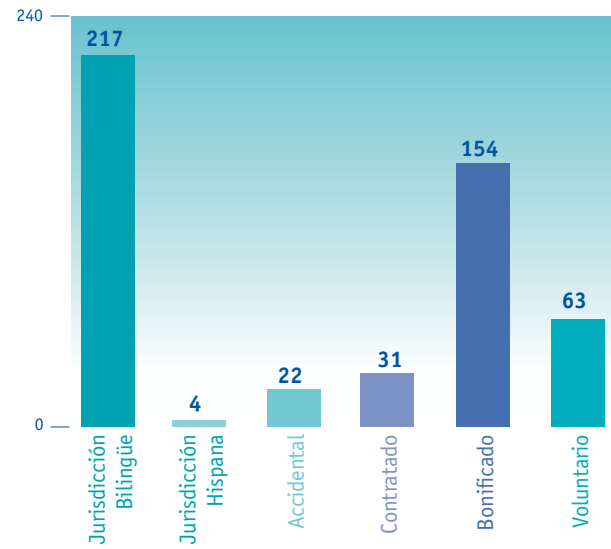
Veamos el cuadro de docentes según títulos. Cuando inició la educación intercultural bilingüe, los docentes iniciamos siendo bachilleres en distintas especialidades, y eso demandó esfuerzo y preparación permanente. Eso ha hecho que en estos momentos, en su mayoría, los docentes ya sean profesionales de tercer nivel –en algunos casos profesionales de cuarto nivel y con maestrías. En este sentido, en nuestro sistema tenemos bachilleres, bachilleres con especialidad en educación, licenciados en ciencias de la educación, y podemos apreciar cuánto hemos caminado profesionalmente. De ninguna manera esto significa que hayamos concluido nuestra formación.

En cuanto al aspecto laboral, la mayoría de profesores tienen nombramientos de nuestra jurisdicción y unos pocos de la jurisdicción hispana (aunque perciben sus partidas presupuestarias, administrativamente pertenecen a nuestra jurisdicción). Pero también tenemos una gran cantidad de voluntarios y bonificados que prestan sus servicios en los distintos niveles y modalidades de nuestro sistema.

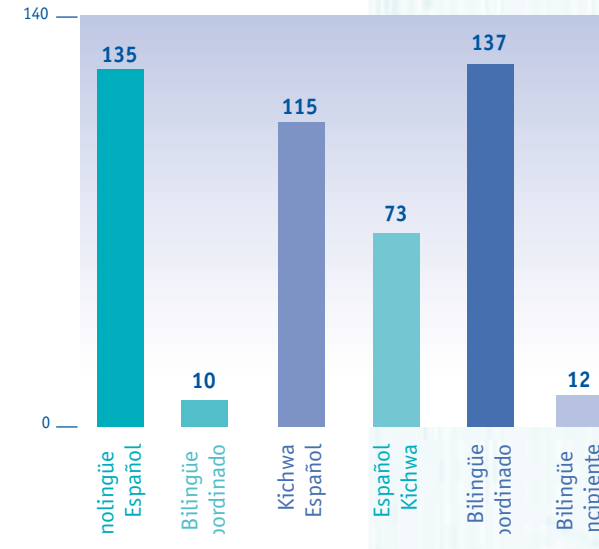
En cuanto a los datos sobre docentes según el manejo del idioma, en este caso existen maestros bilingües y monolingües de español en cantidades casi similares.

Quiero referirme al porqué del desprestigio de los compañeros y el desprestigio de la educación bilingüe, y a la poca valoración de la lengua kichwa. Es que no hemos estado haciendo un verdadero proceso de nuestro sistema.

Estudiantes según situación laboral



Estudiantes según manejo de la lengua



Respecto a las condiciones físicas de nuestros establecimientos educativos, creo que la mayoría de los establecimientos cuenta con mobiliarios y equipamiento adecuados, pero eso no implica tener resultados satisfactorios en la educación. Existen aulas que están construidas con pisos de baldosas, con lozas de cemento, techo de eternit. Considerando la altura a la que se encuentran nuestros establecimientos, resulta que esas construcciones no son espacios adecuados que brindan las comodidades –no constituyen un ambiente agradable– para que el estudiante se sienta satisfecho durante el proceso de inter-aprendizaje.

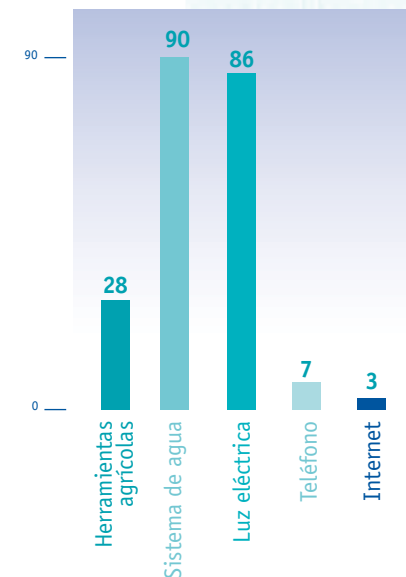
Dentro de los servicios básicos, la mayoría de centros educativos cuentan con el sistema de agua entubada, pero esa no es agua segura. No sirve de nada que los centros reciban la alimentación escolar que entrega el programa desde el Ministerio de Educación, si no hay agua segura. Los alimentos no son nutritivos, de ahí el bajo rendimiento de nuestros estudiantes.

Sobre los materiales educativos que poseen los centros educativos, la oportunidad de captar recursos con las redes educativas ha sido más que importante en el mejoramiento de la infraestructura, en el mejoramiento del equipamiento. Ciertos planteles cuentan con equipos tecnológicos, pero eso no ha sido un factor preponderante para mejorar la calidad educativa, para mejorar el rendimiento académico en nuestros estudiantes. Creo que los equipos tecnológicos están guardados y no son utilizados por los estudiantes; y cuando se usan es para ver películas. Estos equipos deberían estar utilizados para requerimientos de carácter pedagógico.

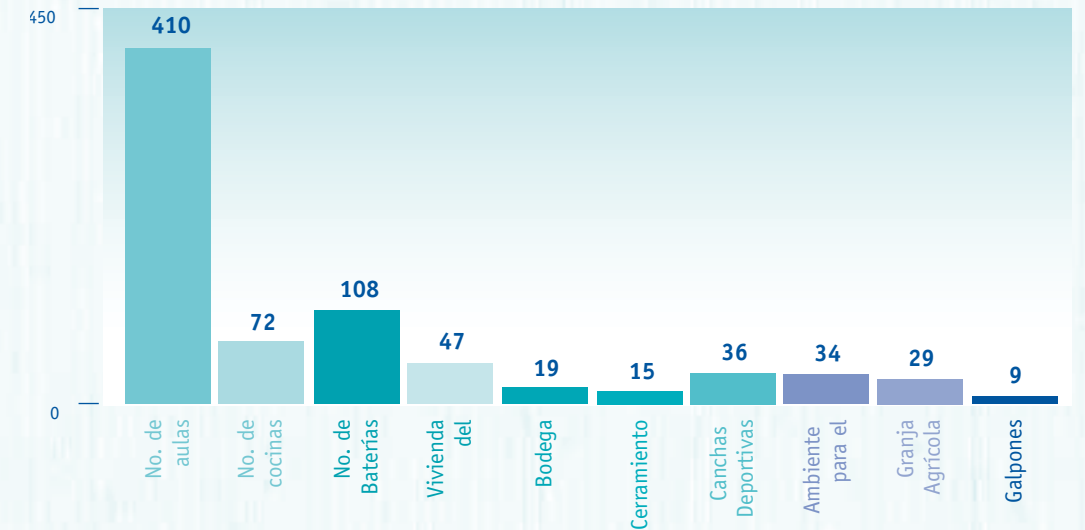
Quiero referirme ahora al tema de la calidad educativa y los logros de aprendizaje de nuestros estudiantes, sobre cómo estamos en nuestros centros educativos, cómo estamos a nivel provincial según los índices de gestión escolar, cómo estamos organizados



Centros educativos, dotación de servicios básicos



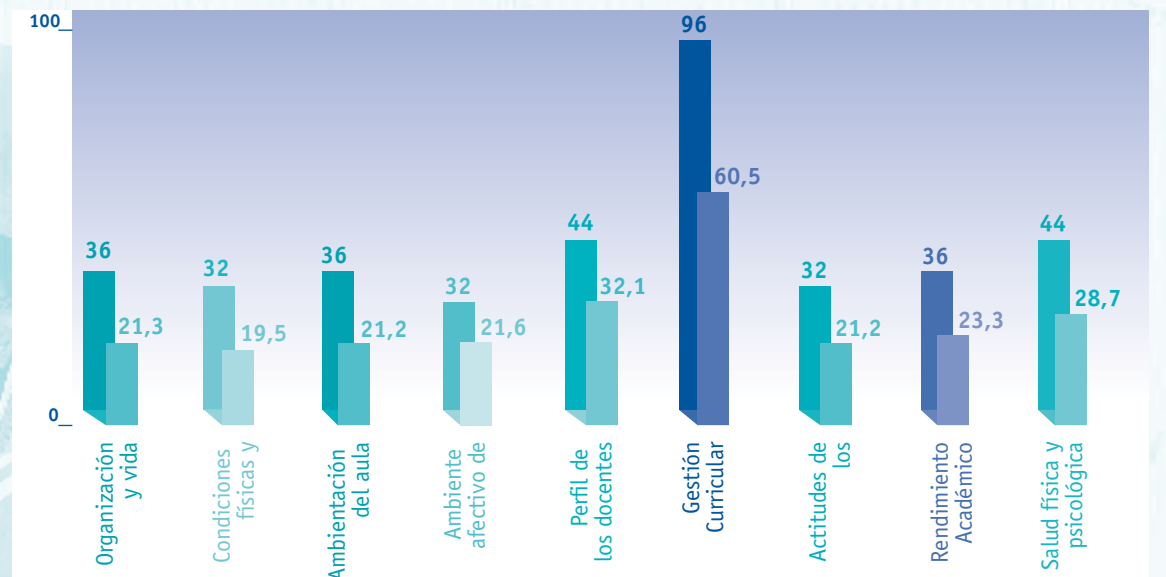
Condiciones físicas de los CECIBs



en los centros educativos, cómo estamos en la aplicación del rediseño curricular, en la aplicación de las guías, en la aplicación de los textos que posee la educación intercultural bilingüe. En este sentido, a pesar de tener gran cantidad de materiales, estos son muy pocos utilizados y en muchos casos son guardados bajo seguridades, de modo que nadie tenga acceso a esos materiales. Esa es la realidad que estamos viviendo y esa es la realidad en que se encuentran nuestros centros educativos.

Gráficamente les queremos demostrar cómo estamos en aprestamiento. Hay resultados de aprestamiento de los centros que tienen jardín y de los otros que son de primer nivel. Esto significa que en la categoría A, 'haber desarrollado en su totalidad

Índices de calidad escolar en el ámbito provincial



sus competencias', tenemos un 13% de estudiantes que cumplen con el desarrollo de todas sus funciones básicas. En la categoría B, 'desarrollo sobre sus funciones básicas', tenemos un 46% de estudiantes, y un 34% de estudiantes tienen el desarrollo inicial; esto significa que aún les queda por desarrollar algunas funciones. En la categoría D, el 7% de estudiantes aún no han desarrollado en lo absoluto sus funciones básicas. Este es el resultado en lo que concierne a aprestamiento.

En el primer tramo que corresponde al dominio de la lengua kichwa, en la categoría A tenemos 0% de los que han desarrollado sus habilidades y sus destrezas. En la categoría B, 0%. En la categoría C que corresponde al desarrollo inicial, tenemos un 26%; esto es, 12 estudiantes del tercer nivel se encuentran en esta categoría. Y en la categoría D, esto es, que no han desarrollado las artes del lenguaje, hablar, escuchar, leer y escribir; tenemos un total de 34 estudiantes que corresponden al 74% de la muestra seleccionada. En conclusión, la lengua kichwa no está siendo utilizada como un instrumento de transmisión y tratamiento del contenido científico. Por eso es que estamos como estamos. Realmente compañeros, no es que no hayamos hecho nada, lo que pasa es que muchos centros educativos de estos niveles están a cargo de los docentes monolingües españoles. Por eso no han desarrollado la metodología de la enseñanza para el aprendizaje de la lengua kichwa. Creo que en todos los niveles tienen estos mismos resultados, no varían mucho; y por ello hay mucho que hacer para mejorar el uso de la lengua. La razón fundamental para la existencia de nuestro sistema educativo es la lengua. Si no es por la lengua, creo que más bien deberíamos pensar ya en unirnos al otro sistema. Por ello, les invito compañeros maestros y maestras, dirigentes, padres de familia, y a todos quienes estamos inmersos en este proceso, a responsabilizarse. La tarea no es responsabilidad sólo del maestro. La tarea educativa es responsabilidad absoluta de todos, empezando desde los mismos niños, padres de familia y administradores del sistema de educación bilingüe.

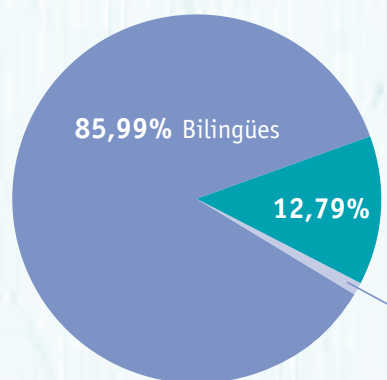
En honor al tiempo quiero concluir esta intervención diciendo que solamente la conciencia nos dirá qué hemos hecho y cuánto nos falta por hacer para superar esas dificultades. Por ello compañeros, he hecho una serie de materiales, todos contruidos desde nuestra experiencia, y que muchos centros educativos ya tienen, los *kukayos pedagógicos*. Espero que estos materiales se apliquen y no se los lleve como un material de reciclaje, como sucedió con los textos anteriores en kichwa cuando hicimos la entrega. Por lo tanto, compañeros y compañeras, si queremos tener un mañana mejor, un futuro y un presente mejor para nuestros niños, niñas, jóvenes y señoritas; esto dependerá mucho de qué hagamos y cómo lo hagamos. Muchas gracias compañeros y compañeras.



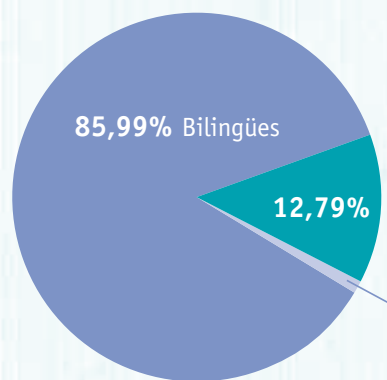
Edgar Guashca

Licenciado en Ciencias de la Educación: Especialización Pedagogía. Profesor y Técnico Docente del Sistema de Educación Intercultural Bilingüe de Cotopaxi. Ex-Director Provincial de la Dirección Provincial de Educación Intercultural Bilingüe de Cotopaxi. Coordinador del Programa de Implementación del Sistema de Seguimiento Monitoreo y Evaluación SISEMOE. Secretario de Educación de la Unión de Organizaciones y Cabildos de Tigua UNOCAT.

Categorización de logros de aprendizaje de aprestamiento



Logros en el área kichwa, primer tramo



Transformaciones étnico-culturales y cambio lingüístico en las comunidades indígenas de Cotopaxi

José Sánchez Parga



Agradezco mucho la invitación de los organizadores. Para mí siempre es una alegría volver a mi *llakta*, donde viví mis primeros años.

Quería tratar con ustedes tres puntos, resultado de unas investigaciones que hicimos en la provincia. El uno es el cambio cultural, el otro es el cambio lingüístico; y el tercero, algo que nosotros hemos llamado las 'inercias educativas' o las 'parálisis educativas'. En este último campo se ha avanzado mucho menos y, más bien, no ha habido cambios.

En primer lugar, en la provincia de Cotopaxi y en todo el país ha habido lo que podríamos llamar, o lo que parece ser, un *cambio étnico*. Durante la época de la colonización, en el Ecuador había 64% de indígenas. En la época de la República, el porcentaje de indígenas pasa del 64% al 46%. En el siglo pasado, en el censo de casi medio siglo, el número de indígenas constituía el 14% de la población nacional. Según las estimaciones, hace 15 años, el número de indígenas en el Ecuador representaba el 4% de la población nacional. Pero en el último censo, donde a los ecuatorianos se nos pidió que declaráramos por primera vez nuestra condición étnica, el resultado fue del 7%. ¿Qué ha ocurrido? Puede pensarse que los indígenas hemos dejado de ser indígenas. En el caso de Cotopaxi, la situación es exactamente la misma –en Cotopaxi hay el 8% de indígenas.

Los indígenas no hemos dejado de ser indígenas a lo largo de los siglos y, sobre todo, en estos últimos años. Lo que ha ocurrido es que los indígenas hemos descubierto que nuestra condición no es un asunto racial. No somos indígenas porque ser indígena implique una raza diferente. Tampoco somos indígenas porque vivimos en una comunidad indígena; de hecho, ahora casi el 30% de los indígenas viven en las ciudades. Lo que los indígenas han ido descubriendo poco a poco, es que su condición indígena es una condición cultural. Han descubierto que son una cultura, que además esa cultura está hecha en un marco de relaciones y de interculturalidades, y que la interculturalidad no se aprende ni se enseña. La interculturalidad no es una acción ni una actividad.



La interculturalidad es una cualidad dentro de nuestra cultura. Creo que esto es lo más importante, que el idioma es lo más importante de aquello que aparece como una suerte de cambio étnico o cultural.

El otro fenómeno que quería tratar brevemente es el *cambio lingüístico*. Hoy en el Ecuador, sólo el 63% de indígenas hablan una lengua aborígen. Más del 36% de indígenas –que se declaran indígenas–, no hablan una lengua aborígen. Esto significa que no hay una relación entre hablar kichwa y ser indígena. Una cosa es la cultura y otra cosa es la lengua; son dos cosas muy diferentes pero están relacionadas. Pero un indígena no es indígena porque habla kichwa, y no deja de serlo si no habla. Esto en el Ecuador es mucho más importante, porque nuestra cultura no es una cultura kichwa. El kichwa comienza a hablarse en el Ecuador 150 años antes de la llegada de los españoles. Los pueblos que había en el Ecuador, en los Andes septentrionales, tenían sus propias lenguas. Es el dominio inca el que va a quichuizar a toda la población indígena; por consiguiente, el kichwa fue adoptado como lengua por los pueblos indígenas en el Ecuador, un siglo antes de que llegaran los españoles. Sin embargo, aunque el kichwa no era nuestro, era una lengua de un gran pueblo y de una gran cultura de los Andes. Por esta razón, el kichwa expresó muy bien –y sigue expresando muy bien– la cultura de los pueblos andinos. Eso no va a ocurrir con el castellano, el español o el inglés. ¿Por qué? Porque esas no son lenguas propias del área andina.

Actualmente, el 11% de indígenas son monolingües. De ellos se dice que son indígenas ‘no alfabetizados’, porque hoy el monolingüismo es sinónimo de analfabetismo. Se dice que los indígenas que hablan kichwa, u otra lengua aborígen, no están alfabetizados; y es que la alfabetización y la instrucción escolar hacen a los indígenas bilingües, pero también hacen que los indígenas pierdan su lengua aborígen. En este sentido, el cambio lingüístico en el Ecuador y –si ustedes quieren–, las deficiencias del aprendizaje del kichwa, incluso en las escuelas bilingües, se deben a una serie de factores, a una serie de razones. Primero, más allá de los defectos de la formación de los profesores, una escuela donde se habla kichwa no hace kichwa a una sociedad. Al contrario, es una sociedad bilingüe, o una sociedad que habla kichwa, la que hace kichwa a una escuela. Tenemos una idea de lo que está ocurriendo en nuestro medio desde hace 15 años, porque hicimos una investigación hace 15 años y podemos realizar una comparación. Hace 15 años, en las familias y en las comunidades de Cotopaxi, el 90% de la conversación era en kichwa. Actualmente, como señalaban algunos compañeros, en las familias no se quiere hablar kichwa para preparar a los niños, como dicen, para una mejor migración o una mejor integración a una sociedad

// Más allá de los defectos de la formación de los profesores, na escuela donde se habla kichwa no hace kichwa a una sociedad. Al contrario, es una sociedad bilingüe, o una sociedad que habla kichwa, la que hace kichwa a una escuela. //

// Una cosa es enseñar en kichwa y en castellano, y otra cosa muy diferente es enseñar la lengua kichwa y la lengua castellana. La educación bilingüe intercultural, en nuestro país, no enseña la lengua kichwa ni la lengua castellana; se enseña en kichwa o en castellano en el mejor de los casos, y esto es muy grave. Los niños pueden aprender a hablar castellano y pueden seguir hablando kichwa, pero no conocen la lengua, no saben escribirla y tampoco saben construir discursos. //

mestiza. Por consiguiente, hasta hace un tiempo, eran las comunidades –más que las familias comuneras– las que sostenían la comunicación y el habla kichwa.

Lo que ha ocurrido en estos últimos 8 años es este proceso que llamamos ‘descomunización’ de la comunidad indígena. Este es un proceso en el que las formas organizativas se pierden, las autoridades comunitarias y los cabildos ya no tienen autoridad. Los conflictos ya no se resuelven en los cabildos, ni siquiera en la tenencia política, sino en las oficinas de los abogados de Latacunga. Así, hoy tampoco la comuna es un espacio de reproducción y conservación de la lengua kichwa. Esta es una de las causas para que el kichwa se pierda.

Una tercera causa tiene lugar en la misma escuela. Una cosa es enseñar en kichwa y en castellano, y otra cosa muy diferente es enseñar la lengua kichwa y la lengua castellana. La educación bilingüe intercultural, en nuestro país, no enseña la lengua kichwa ni la lengua castellana; se enseña en kichwa o en castellano en el mejor de los casos, y esto es muy grave. Los niños pueden aprender a hablar castellano y pueden seguir

hablando kichwa, pero no conocen la lengua, no saben escribirla y tampoco saben construir discursos. Para esto, la razón, la causa y el culpable, no es la educación intercultural bilingüe; es el mismo Ministerio de Educación. Algo que no he visto en ningún sitio del mundo, el ministerio dice que la lengua se aprende sin necesidad de la gramática, y eso es un error colosal.

Por último, me voy a referir a nuestras deficiencias educativas y pedagógicas. Estas deficiencias son generales para todo el país, pero están agravadas por la precarización de la educación indígena. El 90% de los maestros y profesores en nuestro país creen que los niños aprenden lo que los maestros y profesores enseñan, y esto es pedagógicamente falso. No hablo de los maestros y profesores de las escuelas indígenas y bilingües, sino de todos los maestros del país; peor aún, incluso –y es mi experiencia– los profesores de la universidad creen que ellos enseñan y los estudiantes aprenden. En la Universidad, esto está todavía más equivocado, porque la ciencia no se enseña; la ciencia se explica, y el estudiante tiene que comprenderla para él mismo y explicarla. Este defecto, o déficit pedagógico en el país, es muchísimo más grave en las condiciones precarias en las cuales se desarrolla la educación intercultural bilingüe.

Para terminar, un dato que es muy grave pero que nos concierne a todos, y que refuerza un poco lo que les acabo de exponer. En 25 años de educación bilingüe intercultural, en 25 años de una cobertura escolar que no tiene ningún otro país andino; el analfabetismo en el medio indígena se ha reducido del 70% al 38%. Esto es una sentencia muy negativa para la educación en nuestro país y, en particular, para la educación indígena. Gracias.



José Sánchez Parga

Doctor en Filosofía, antropólogo, primer director de la Revista *Ecuador Debate*, investigador del Centro Andino de Acción Popular (CAAP).

Apuntes para el balance del camino recorrido por la educación intercultural bilingüe

48

Ileana Soto

Me invitaron a participar en este importante evento para hablar sobre el balance del camino recorrido por la educación intercultural bilingüe. Dije que no soy quien debe hacer dicho balance, pero sí puedo compartir algunas reflexiones con las propias personas que trabajan en educación intercultural bilingüe: las personas que trabajan en las aulas, en la parte administrativa, en la parte técnica; o siendo padres de familia o dirigentes. Así que he traído unos puntos de reflexión para que sean ustedes quienes hagan un balance. Dentro de este balance, también podrán tocar el aspecto filosófico, conceptual, y de inspiración de la educación intercultural bilingüe. Todo eso tiene que entrar en una reflexión, en un análisis; no sólo el aspecto pedagógico –que es importante, sino también los postulados iniciales de la educación intercultural bilingüe: qué fue lo que motivó y por qué se luchó para su creación, bajo qué principios, con qué conceptos. Ahora, luego de los 18 años, es necesario volver a pensar al respecto.

Esta mañana hemos escuchado algunos elementos sobre el tema. Tenemos que volver a pensar en los principios que inspiraron la lucha por la educación intercultural bilingüe, y ver si se mantienen o si han cambiando; si es necesario cambiarlos, y para dónde debe dirigirse el cambio. Pero si no hacemos un alto, como este, por ejemplo –el *Jatun Tantanakuy*–, si no hacemos un alto para pensar un poquito y reflexionar; no podemos seguir caminando.

Me permito compartir con ustedes un material que he preparado. Quiero referirme en plural: ‘balances’ y no un sólo ‘balance’. Creo que es necesario hacer diversos tipos de balances, análisis y reflexiones; pero desde diversos puntos de vista. No puede haber una sola persona que, con autoridad única, venga a decir, “así están las cosas”. Se han hecho balances sobre educación intercultural bilingüe en el país con bastante frecuencia. Hay personas extranjeras que han hecho balances, hay personas nacionales que han hecho balances, hay personas de la propia educación bilingüe que han hecho balances; pero, personalmente, creo que un proceso tan complejo como la educación intercultural bilingüe, necesariamente debe ser mirado desde diferentes ángulos. Esa es la explicación de por qué se puso la palabra ‘balances’, en plural.

¿Cuándo hacemos balances de la educación bilingüe? Generalmente cuando ya tenemos suficiente experiencia y no estamos seguros si la experiencia está bien o hay que mejorarla. ¿Para qué nos sirven los balances? Casi siempre, sirven para mejorar y valorar los logros; pero no es bueno quedarnos solamente en los logros. Claro que

La educación bilingüe es una propuesta política porque intenta definir un determinado camino de vida. Intenta, por ejemplo, romper contra la injusticia, contra la discriminación; intenta vivir en una sociedad de derechos.

es interesante darnos cuenta de lo que hemos avanzando, de las cosas buenas que hemos logrado hacer; pero es importante también comparar el pasado con el presente. Ustedes son jovencitos y creo que yo soy la abuelita de este grupo, y sí sé cómo era la educación de los pueblos indígenas antes de la educación bilingüe. Era totalmente otra cosa. Hemos avanzado muchísimo, y si comparamos el pasado y el presente, nos podemos dar cuenta de valores innegables; pero también tenemos deficiencias. Tenemos cosas que aún no funcionan bien, reconocemos errores, reflexionamos sobre todo el proceso, hacemos ajustes, asumimos retos, identificamos aliados en el camino, es decir, gente que va caminando junto con nosotros. A veces cometemos el error de pensar que solitos podemos, solitos sabemos; pero al final no es así. Nos damos cuenta de que requerimos un compañero, una compañera, unos aliados.

49

También podemos decidir simplemente cambiar de rumbo, decir “no, esto no es para nosotros, no hagamos lo que no nos conviene y elijamos otro rumbo”. Aquí destaco una comparación que hace un compañero que hizo uno de los últimos balances de la educación bilingüe. Él se llama Matías Abraham, estimo que alguien de ustedes debe haberlo conocido –o haber escuchado hablar de él– cuando aún estaba en el Ecuador. En su último balance, en el 2004, es decir, hace apenas 2 años, él establecía los siguientes enunciados.

Antes, los niños y niñas indígenas repetían los años frecuentemente en las escuelas castellanas. Había una temprana deserción. Las niñas, sobre todo, desertaban más temprano y salían de la escuela. Los niños y niñas manifestaban una baja autoestima y una identidad muy frágil. Había poca participación de la comunidad, un modesto aprendizaje del castellano y un analfabetismo secundario. Con la aparición de la educación intercultural bilingüe se avanzó en aumentar la capacidad de retención. Las niñas se quedan más años en la escuela. Hay una mejor autoestima y una identidad fortalecida. La comunidad participa más, o hay mejores posibilidades de participación de la comunidad. Hay un alto porcentaje de niños y niñas que continúan con la secundaria, después de acabar la primaria.

Uno de los puntos de reflexión es que la educación intercultural bilingüe no es un caso aislado del contexto socio histórico; al contrario, es parte y consecuencia de la historia. No puede andar por su cuenta, la educación intercultural bilingüe es parte de un nuevo proyecto de vida que debe alinearse, necesariamente, con un proyecto político. Esta mañana estaba escuchando cómo la política se ha enredado un poco con la educación bilingüe, y muchas veces es la política partidista, la política de los partidos. No hay que confundir la política de los partidos con la política en general. La política es la postura que cada persona tiene frente a la vida, aunque no esté afiliada a ningún partido. La educación bilingüe es una propuesta política porque intenta definir un determinado camino de vida. Intenta, por ejemplo, romper contra la injusticia, contra la discriminación; intenta vivir en una sociedad de derechos. La educación bilingüe también abre las puertas para que las culturas originarias locales se expresen. Es una cultura política, pero no necesariamente corresponde a un partido; a pesar de que hoy en la mañana me decían que los partidos políticos están metidos en los puestos, en las funciones, en los carguitos, en fin.

Hay, entonces, tres ejes de reflexión para un balance: el ámbito conceptual, el de ejecución y el ámbito político. En el ámbito conceptual tenemos algunas vertientes



de reflexión. Primero, el *fortalecimiento de la identidad cultural*. Este es uno de los puntos fundamentales que sostienen la educación intercultural bilingüe, por lo tanto, cuando hacemos un balance, deberíamos reflexionar sobre esto: cuánto hemos avanzado en este campo, es decir, en fortalecer la identidad de los pueblos indígenas y en el desarrollo de las lenguas. Cabe preguntarnos cuánto hemos avanzado en el desarrollo de nuestras lenguas ancestrales. Respecto a esto último, una cosa es el bilingüismo; y otra, el bilingüismo *sustractivo*. Todo el mundo tiene el derecho a ser bilingüe, y no sólo bilingüe, multilingüe. Una persona puede nacer hablando su idioma materno y puede seguir aprendiendo dos, tres, cuatro idiomas; eso no importa tanto. Lo malo es el bilingüismo *sustractivo*.

El bilingüismo *sustractivo* es, en lugar de incorporar más lenguas además de la lengua materna, sacrificar la lengua materna para adquirir otra lengua. Ese bilingüismo conocido como ‘*sustractivo*’ va en detrimento de la identidad de las personas. Si nací hablando castellano y luego aprendo inglés, gano. Y si después del inglés aprendo kichwa, gano. Si después aprendo francés, gano cada vez más. Pero si ocurre lo contrario, si nací hablando castellano y luego cambio el idioma de mis padres por el inglés; ahí se mata la identidad. Por lo tanto, en la educación intercultural bilingüe debemos trabajar por un bilingüismo *aditivo* y no *sustractivo*, como está pasando actualmente.

Otro concepto importante es la *interculturalidad*, que se refiere a fomentar las relaciones interculturales. Este no es un espacio que ya está trabajado, al contrario, es un espacio débil. Cuando hablamos de la interculturalidad, generalmente la respuesta cerrada es: “vea, nosotros sí somos interculturales, ¿vieron que el 12 de octubre nuestros niños presentaron una danza de indiecitos?” Eso no es interculturalidad. Manifestaciones como la danza, la música, entre otras, son pequeñas partes de una cultura. Ser intercultural implica todo un proceso complejo, implica la reafirmación de la propia identidad, primero; para luego poder considerar y valorar a los otros.

En otro aspecto, uno de los principios fundamentales en los que se inspiró la educación intercultural bilingüe en nuestro país, fue el fortalecimiento y desarrollo organizativo. Sin en ese sustento de la organización popular, la organización de los pueblos y nacionalidades, la educación intercultural bilingüe no puede permanecer con su propia misión. No voy a detenerme sino sólo para enunciar el ámbito de la ejecución, puesto que esto será abordado por otros grupos. Esto se refiere fundamentalmente al aspecto administrativo y financiero, al aspecto pedagógico, que tiene que ver con la formación y capacitación de maestros para el trabajo en el aula, el sistema de supervisión, seguimiento y adaptación curricular según los contextos, y la disponibilidad de materiales de enseñanza y aprendizaje. Detengámonos un poco en el ámbito político que guarda relación, fundamentalmente, con el poder.

La educación intercultural bilingüe también se enfrenta con el poder, un poder que está a veces en las autoridades, aunque no siempre. El poder está generalmente en otro sector de la sociedad. Lo que se trata es que la escuela reconozca su poder en la comunidad. Dentro del sistema de educación intercultural bilingüe del país existen los CECIB; no son escuelas, son los Centros Educativos Comunitarios Interculturales Bilingües. La palabra ‘comunitario’, sin embargo, a veces queda solamente como una etiqueta; y eso es algo que tampoco hemos evaluado. En el ámbito político hablamos de empoderamiento social, de la participación comunitaria

// Si nací hablando castellano y luego aprendo inglés, gano. Pero si ocurre lo contrario, si nací hablando castellano y luego cambio el idioma de mis padres por el inglés; ahí se mata la identidad. Por lo tanto, en la educación intercultural bilingüe debemos trabajar por un bilingüismo *aditivo* y no *sustractivo*, como está pasando actualmente. //



en todos los hechos educativos. La difusión, comprensión y aceptación del modelo de educación intercultural bilingüe, es uno de los problemas con los que estamos enfrentados gravemente los pueblos indígenas. Esto no sólo en el Ecuador sino en todos los países donde se impulsa este sistema educativo; nos referimos a México, varios países de Centroamérica, Perú, Bolivia, entre otros. Actualmente se hace educación intercultural bilingüe en todos los países de América Latina, y con una fuerza extraordinaria.

El problema principal radica en que no se conoce qué es educación intercultural bilingüe. Si la sociedad circundante no conoce qué es educación intercultural bilingüe, la comunidad tampoco lo conocerá. Esta es la explicación para la falta de apoyo y los obstáculos; se desconoce la propuesta y hacia dónde apunta el sistema de educación intercultural bilingüe. Muchos de los padres y madres de familia dicen, “¿para qué vamos a mandar a nuestro hijo o hija a aprender kichwa si ya nosotros lo hablamos? Nuestros abuelos también lo hablaban y no ha servido para nada. Lo que queremos es que nuestros hijos e hijas progresen, que se olviden del kichwa y se pongan a aprender otras cosas útiles”. Lo señalado indica que no ha habido la suficiente difusión de la propuesta de educación bilingüe. Creo que en este aspecto hay que trabajar muchísimo, porque si la comunidad no comprende en qué consiste el proyecto, claro, no lo va a apoyar. Así, la primera en oponerse sería la propia comunidad.

La dimensión política tiene varios aspectos, uno de ellos es el de la incidencia en la política pública. No sé si en esta sala se encuentra alguien del Ministerio de Educación, de la Dirección Hispana, por ejemplo. Quiero referirme al Plan Decenal que lanzó el Ministro de Educación –incluso en la consulta popular incluyeron una pregunta referida al Plan Decenal. Precisamente, en ese Plan Decenal, que va a durar hasta el 2016, no se toma en cuenta la educación intercultural bilingüe, no se dice ni siquiera una palabra. La pregunta que hacemos es, ¿qué pasa con los planes del MEC respecto a educación intercultural bilingüe?, ¿por qué nosotros permitimos que en nuestras propias narices pase una propuesta como esta? Ahora la propuesta del MEC ya tiene nuestro consentimiento, porque en la Consulta Popular pusimos todos que ‘sí’. Paradójico, pusimos que sí nosotros mismos, quienes trabajamos en educación intercultural bilingüe. Hemos dejado pasar la tremenda oportunidad de que el derecho de los pueblos y nacionalidades a su propia educación intercultural bilingüe, conste como política pública para 10 años. Se nos fue.

En lo referente a la articulación con las organizaciones para sacar un proyecto de una sociedad plurinacional, he traído los objetivos iniciales de la educación intercultural bilingüe para recordarlos. Ellos constan en el MOSEIB y fueron publicados en el libro verde –sólo quiero recordarlos porque hace falta, porque fueron fundamentales. Eriense, en 1993, año en que fue publicado el MOSEIB, ya se dijo, “buscar los mecanismos para que las lenguas indígenas sean empleadas en los medios de comunicación”. Preguntémosnos, después de 13 años, ¿qué se ha logrado? Otro de los objetivos fue “fortalecer las formas organizativas de los pueblos indígenas”, “fomentar la relación intercultural entre los pueblos”, “desarrollar la educación intercultural bilingüe de acuerdo a la realidad de cada nacionalidad” –es decir, la adaptabilidad de los contenidos. Cito brevemente estos elementos y tengo algunas preguntas para las que no encuentro respuestas. Ustedes serán quienes las tengan, o hasta podríamos conseguirlas juntos mediante esta conversación y reflexión.

Respecto al fortalecimiento de la identidad cultural, ¿los contenidos que se trabajan en las escuelas bilingües han sido elaborados según la cosmovisión indígena?

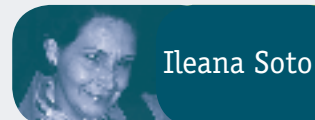
¿Se investiga y profundiza contenidos pertinentes y significativos para la cultura originaria? ¿Cómo fortalecemos la identidad cultural de nuestros niños y niñas?

En el campo del desarrollo de las lenguas originarias tenemos otras inquietudes, por ejemplo, ¿la lengua indígena es usada para transición al castellano? Sí, en algunas escuelas, y en los primeros niveles, están usando algo de kichwa, pero sólo como puente para pasar al castellano. Con esto, lo que tenemos es un modelo de transición, no un modelo de desarrollo de las lenguas; este no es un modelo de enriquecimiento de las lenguas. ¿Se han asumido neologismos en las diferentes áreas del currículo? Los neologismos son esas palabras nuevas que la educación intercultural bilingüe buscaba ir aportando al vocabulario de las lenguas indígenas. ¿Hay un nivel de coordinación con la Academia de la Lengua Kichwa (ALKI)? La Academia de la Lengua Kichwa camina por otro lado. Hay personas que ni se han enterado de la existencia de la ALKI. ¿Se ha desarrollado el nivel oral al igual que el nivel escrito?

En el campo de las relaciones interculturales, ¿se confunden ciertas *manifestaciones* culturales con las *relaciones* interculturales? ¿Se visualiza la construcción de un proyecto social que se fundamente en la vigencia de la diversidad y en el respeto mutuo? ¿Se ha superado la discriminación? Y cuando hablamos de discriminación nos referimos a ambos lados, los indígenas discriminan a los mestizos y los mestizos discriminan a los indígenas. Hay prejuicios de lado y lado, hay problemas de comunicación. Si no superamos estas cosas, no podemos hablar de respeto, ni tampoco de relaciones interculturales.

Por último, en cuanto al desarrollo organizativo, ¿las experiencias de la educación intercultural bilingüe fortalecen a las organizaciones indígenas? ¿Las organizaciones están comprometidas con la educación de sus pueblos? ¿Qué nivel de involucramiento tienen las organizaciones indígenas en la ecuación intercultural bilingüe? Al respecto, en la mañana decía que algunos dirigentes ni siquiera saben de qué se trata el sistema. Para la consolidación de la comunidad educativa, ¿se ha valorado el principio cultural del trabajo comunitario en la gestión del sistema educativo? ¿Se trabaja permanentemente en la constitución y fortalecimiento de comunidades educativas? En esta parte, existen comunidades educativas. ¿Por qué nuestros centros se llaman 'comunidades'? ¿Los diversos miembros de las comunidades conocen de qué se trata la propuesta de la educación intercultural bilingüe? ¿Se cuenta con un fuerte respaldo comunitario que defienda y sostenga el sistema educativo?

Finalmente, ¿se ha consolidado la educación intercultural bilingüe como una política pública? ¿Existe la articulación necesaria entre las organizaciones indígenas y el sistema de educación, orientada hacia un proyecto de sociedad plurinacional? ¿Los recursos formados en el sistema aportan para su fortalecimiento? Hay muchos licenciados, doctores, magísteres, entre los miembros de las nacionalidades y pueblos indígenas, comparando con años atrás. En eso hemos avanzado muchísimo, pero ¿será que la capacidad formada de estos compañeros sirve para fortalecer a la educación intercultural bilingüe? ¿Se han identificado aliados que, estando fuera del proceso, estén en capacidad de apoyar a su fortalecimiento?



Ileana Soto

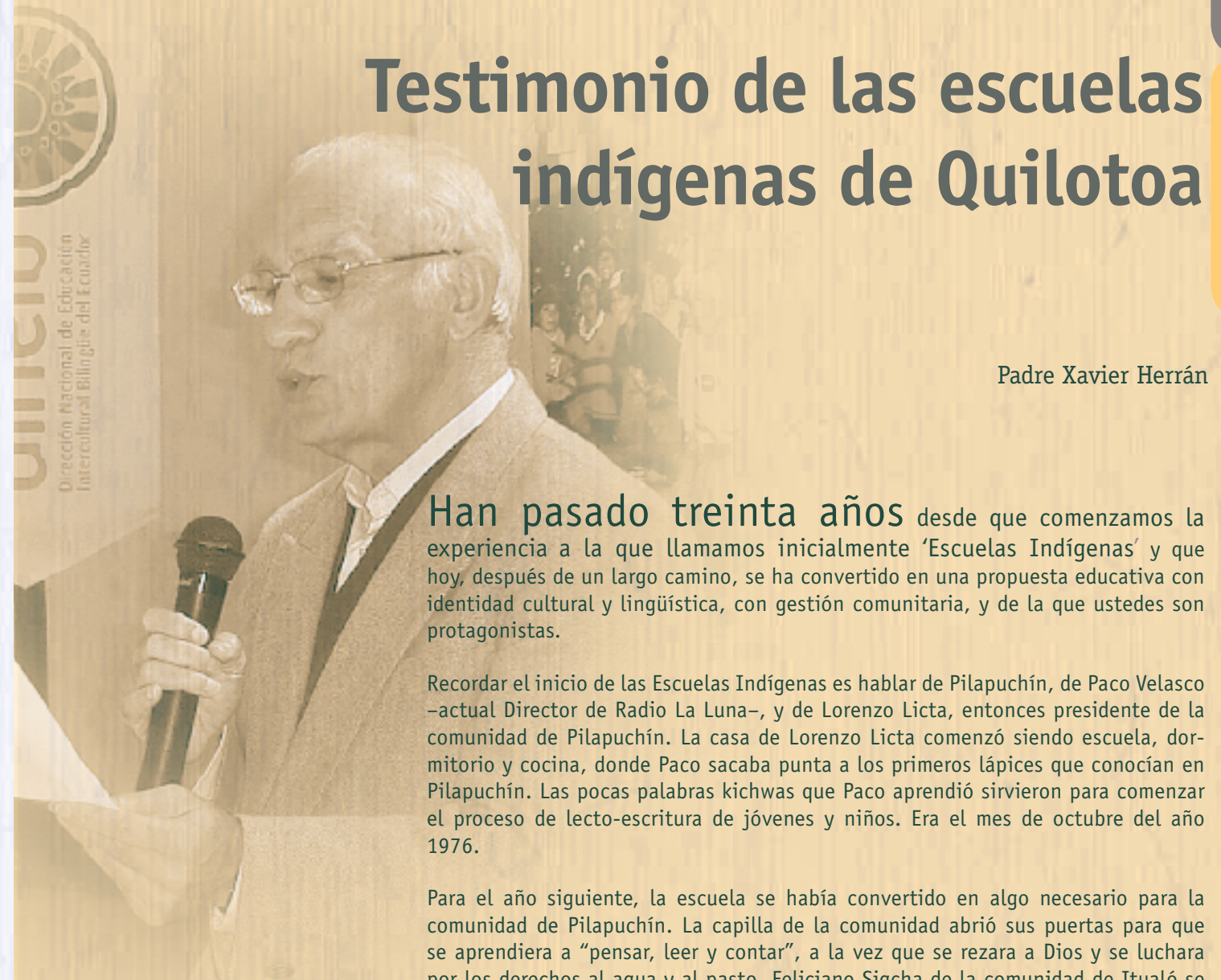
Lingüista y educadora. Magíster en Comunicación y en Docencia Universitaria. Ha trabajado junto con el movimiento indígena ecuatoriano desde mediados de los años 70. Profesora principal de la Pontificia Universidad Católica del Ecuador. Autora y co-autora de libros de texto de Castellano como Segunda Lengua en el Ecuador, Guatemala y Nicaragua. Actualmente Asesora de EIB de IBIS Dinamarca, Programa Ecuador.

// Estas son las preguntas que les he traído para compartir. Mi intención no era sino provocar, motivar y continuar con la reflexión que ustedes empezaron. Eso es todo. Gracias. //

Testimonio de las escuelas indígenas de Quilotoa

Padre Xavier Herrán

53



Han pasado treinta años desde que comenzamos la experiencia a la que llamamos inicialmente 'Escuelas Indígenas' y que hoy, después de un largo camino, se ha convertido en una propuesta educativa con identidad cultural y lingüística, con gestión comunitaria, y de la que ustedes son protagonistas.

Recordar el inicio de las Escuelas Indígenas es hablar de Pilapuchín, de Paco Velasco –actual Director de Radio La Luna–, y de Lorenzo Licta, entonces presidente de la comunidad de Pilapuchín. La casa de Lorenzo Licta comenzó siendo escuela, dormitorio y cocina, donde Paco sacaba punta a los primeros lápices que conocían en Pilapuchín. Las pocas palabras kichwas que Paco aprendió sirvieron para comenzar el proceso de lecto-escritura de jóvenes y niños. Era el mes de octubre del año 1976.

Para el año siguiente, la escuela se había convertido en algo necesario para la comunidad de Pilapuchín. La capilla de la comunidad abrió sus puertas para que se aprendiera a “pensar, leer y contar”, a la vez que se rezara a Dios y se luchara por los derechos al agua y al pasto. Feliciano Sigcha de la comunidad de Itualó se comprometió a continuar con el trabajo de Paco. Los voluntarios italianos del Mato Grosso pagaron las primeras bonificaciones a Feliciano, y este servidor de ustedes era el capacitador, autor de cartillas, pedagogo bilingüe, cura, promotor de desarrollo, y ‘segundo dios’, como solía molestarme taita Lorenzo.

En el año de 1978 ya no era sólo Pilapuchín, sino también Chuapi, Guayama-Cuisana, Quindigüa y Sarahuasi. A Feliciano se sumaron Manuel Guamangate, Benedicto, Francisco y Pedro Cunuhay; todos de la comunidad de Itualó –que en ese tiempo era como la Universidad del Páramo. Esa era la única comunidad donde muchos jóvenes habían acabado la primaria. Ellos eran los señores intelectuales del Páramo de Chugchilán –se llamaba Itualó. De ahí salieron algunos de los presentes de hoy, a quienes he tenido el gusto de saludar. Después vino Luis Cunuhay, al que muchos de ustedes recordarán en Radio Latacunga; Pedro Guamangate –el hijo, no el mayor–; y la señorita Emiliana de la Operación Mato Grosso. Y comenzamos a llamarles ‘Escuelas Indígenas del Quilotoa’, porque todas estaban alrededor del Quilotoa, en la parroquia de Chugchilán.

Con el regreso a la democracia, en 1979, se inició la campaña de Roldós, *Alfabetización Bilingüe*. En ese tiempo, la iniciativa pretendía ser bilingüe y no intercultural. Simultáneamente, en Zumbahua apareció el FODERUMA –Fondo de Desarrollo Rural Marginal– que constituyó una esperanza para las comunidades indígenas, y que estaba manejado por el Banco Central del Ecuador. En esa campaña y con esos apoyos conocimos a la Dra. Consuelo Yáñez de la Universidad Católica. Con la doctora, en el Proyecto de Educación Bilingüe del CIEI de la Universidad Católica, comenzó la primera discusión técnica sobre cómo debíamos escribir el kichwa, con ‘k’ o con ‘c’. Decíamos que con ‘k’ no porque es gringa y suena feo, el kichwa es suave, dulce. Entonces después de un tiempo pasamos de la ‘k’ a la ‘c’, de la ‘c’ a la ‘j’ y de la ‘j’ de vuelta a la ‘k’. Fueron los procesos técnicos. Las Escuelas Indígenas del Quilotoa apostaron a la técnica y apostaron a 19 letras. Con 19 letras éramos capaces de escribir todos los fonemas del kichwa, y los niños y jóvenes empezaron a aprender con gran rapidez.

Esta experiencia se repitió en Tigua, en las comunidades de Chami, con los pintores, con la familia Toaquiza, con los cuadros *naifs* que hoy están por todo el mundo para validar las primeras cartillas. Las cartillas eran de dos clases: una grande que hacía el CIEI con harta plata del Estado; y otra chiquitita y pobre que elaborábamos en Chugchilán con un mimeógrafo de alcohol que ustedes seguramente no llegaron a conocer. El volumen máximo que lográbamos producir era de 40 copias por cada matriz. Ahí conocimos a un grupo de indígenas que fueron los primeros en este país en pasar por la Universidad, sin quitarse el poncho ni el sombrero. Años antes, muchos indígenas habían pasado por la Universidad, pero entraban con poncho y sombrero y salían con leva y corbata. Estos eran diferentes. Empezamos a conocer indígenas que entraban con poncho y salían con poncho, entraban con sombrero y salían con pensamiento indígena. Entre ellos está el Dr. Luis Macas, a quien ustedes conocen. Con ellos empezamos a trabajar en la primera propuesta técnica de educación bilingüe intercultural.



Las Escuelas Indígenas de Chugchilán eran una experiencia comunitaria donde el proceso de enseñanza-aprendizaje era personalizado. Estudiábamos por módulos. Había chicos y chicas que eran capaces de trabajar y aprender los módulos más rápido de lo que yo conseguía formularlos y diseñarlos. El Padre Tone, a quien muchos de ustedes conocieron y que hablaba muy bien el kichwa, hacía las correcciones necesarias. El Padre Segundo ilustraba los módulos con dibujos, no de un papá con corbata, ni de un carro a la puerta; los dibujos se inspiraban en las fotografías que tomábamos en las comunidades –la mamá con *walkka*, con falda–, y así se comenzaba a dar una identidad cultural con los dibujos. Eso comenzó a hacer el Padre Segundo, desde las posiciones, desde las formas de sentarse, desde las formas de ponerse el sombrero; eran simplemente copias de las fotografías que tomábamos en las comunidades.

No logramos trabajar los módulos de Ciencias Sociales en kichwa. Para la enseñanza de las Matemáticas contábamos con la suerte de tener como consultor al Dr. Ivon Vache de la Misión Francesa. Cuando él estaba formando la Escuela de Matemáticas Puras en la Universidad Politécnica Nacional, a la vez que preparaba sus clases con los ingenieros, los sábados en la noche ayudaba a diseñar los folletos de matemáticas para los chicos de las escuelas. Ahí descubrimos que el sistema decimal coincide con el sistema kichwa de contar. *Chunka, chunka* y

// Fueron momentos inolvidables de amistad, trabajo y discusiones pedagógicas, de antropología cultural y de principios matemáticos. //

chunka. Aplicando los mismos conceptos, logramos que las matemáticas no fueran el cuco de las escuelas, que no fueran lo difícil sino lo fácil; porque lo único que tenían que hacer los chicos era expresar en números lo que ya tenían claro en el pensamiento, es decir, expresar la lógica matemática en la lógica del pensamiento kichwa. Fueron momentos inolvidables de amistad, trabajo y discusiones pedagógicas, de antropología cultural y de principios matemáticos. Todo esto fue lo que compartimos en talleres y reuniones con la Dra. Consuelo y su equipo del CIEI de la Universidad Católica.

Es así como las Escuelas Indígenas del Quilotoa se enriquecieron con la propuesta técnica del CIEI y sus materiales didácticos. Niños, jóvenes y adultos compartían los tucos de palo de balsa que trajimos de Quevedo, que eran las sillas de nuestras escuelas. Unas tablas del monte eran los pupitres. Algunos de ustedes recordarán que en las tablas del monte se abrían unos huecos y los lápices se iban para adentro. De esos años recuerdo, entre otros, a José María Pilaguano, hoy Coordinador de la Red Chugchilán.

La rapidez en el manejo de nuestra trilogía “pensar, leer, y contar”, nos animó a aspirar a un Certificado de haber terminado la primaria para poder encontrar un puesto de trabajo en las plantaciones de tabaco en la zona de Quevedo. Así hicimos el primer curso de nivelación en el año 1981. Mery Martínez, estudiante del Colegio Simón Bolívar de la especialidad de Confección e Industria Textil, era la mayor atracción: poder tener una máquina de coser y poder arreglar la ropa convocaba a los jóvenes de Zumbahua. Con el apoyo de FODERUMA conseguimos financiar unas 40 máquinas de coser para unos cursos de nivelación. Ese mismo año, el Padre José Manangón –joven salesiano y estudiante de filosofía en Quito– comenzó a venir los veranos para trabajar en el curso de nivelación. Ese fue su primer contacto con las Escuelas Indígenas.

En ese año yo me valí del poder que implicaba el nombramiento de promotor de FODERUMA en Cotopaxi, y así aprovechamos el poder del Banco Central para formular un proyecto, el Proyecto Quilotoa. Con este proyecto hicimos otra versión educativa del desarrollo. Conseguimos el financiamiento para una impresora Ricoh que ya producía mejores textos y que sustituyó a nuestro viejo mimeógrafo de alcohol con el que comenzamos a hacer las cartillas para las escuelas. Así también –puede ser que algunos de ustedes recuerden– imprimíamos los folletos de las Asambleas del Movimiento Indígena de Cotopaxi. Conseguimos algunas bonificaciones para que los jóvenes que comenzaban a casarse pudieran asegurar el sustento de su hogar. Conseguimos empezar algunas construcciones de escuelas con estructuras metálicas. Conseguimos iniciar, desde la educación, la organización indígena.



En ese año se dio lo que llamamos el Primer Encuentro del Movimiento Indígena de Cotopaxi. Primero fue en Cachi Alto, después en Chugchilán, Zumbahua, Angamarca, Pujilí, Salcedo, Planchaloma –ahí se incorporó Leonidas Iza–, Saquisilí. Recuerdo más o menos unos 16 encuentros antes de la Gran Concentración en aquella enorme noche indígena en La Cocha, esperando al Papa Juan Pablo II. Ahí empezó la madurez del Movimiento Indígena de Cotopaxi, con la intervención del compañero Aurelio Vega, primer presidente indígena, y miembro de la comunidad de Cuturibí Grande.

Bueno regresemos a la educación, a los cursos de nivelación. Hice los trámites en la Dirección Provincial de Cotopaxi, donde encontramos personas que confiaron en las personas del páramo. Encontramos también resistencia, pero un hombre llamado Estuardo Cerda fue la persona que nos dio la mano y su confianza; y que se arriesgó por esos adolescentes y jóvenes que querían obtener un certificado de haber terminado la enseñanza primaria con apenas tres años de estudio, para pasar de ser analfabetos a ser ciudadanos letrados.

Esos jóvenes lo lograron. El examen en castellano cumplió con las exigencias de la Dirección Provincial y cuando tocó el turno para que los aspirantes demostraran sus conocimientos científicos y su capacidad de escribir, leer y contar en kichwa; los resultados fueron sobresalientes. El ansiado certificado llegó a sus manos. Los delegados de la Dirección Provincial quedaron admirados porque, de alguna manera, habían ido predispuestos para decir que eso no funcionaba y que la Dirección Provincial de Cotopaxi no estaba dispuesta a dar un certificado de haber terminado la primaria a unos indios analfabetos. Tuvieron que callarse y firmar los certificados. Desde ahí el camino quedó abierto para las licenciaturas, posgrados y doctorados, que muchos de esos chicos hoy día tienen. Bueno, ya no son chicos porque algunos de ellos ya son abuelos.

Para entonces ya se habían añadido otras comunidades de Zumbahua –Sarahugsha, Talatac, Guangopolo, Yanashca, Iracunda, Pucaugsha–, y otros nombres de jóvenes con gran capacidad de dirigentes y amor por su gente. En ese tiempo ya no eran solamente Escuelas del Quilotoa, sino Escuelas Indígenas y Movimiento Indígena. Por eso, ser educador significaba tener la capacidad de dirigir a la comunidad. Aparecieron Ernesto Baltasaca, Daniel Ushco, José Tigasi, Ricardo Toaquiza, Miguel Pilalumbo y Baltazar Umaginga. Con ellos comienza una nueva etapa en esta provincia. Con esto comienza un desafío, el desafío de la organización para tener presencia en el quehacer local, y el desafío de seguir con la propuesta educativa para tener derecho como cualquier ciudadano ecuatoriano.

En todo este proceso no podemos olvidar a Radio Latacunga y en especial a su programa *Rikchari*. Con ese programa, con Luis Cunuhay, Lourdes Tibán y después con Jorge Guamán, animando todas las noches el proceso de identidad cultural y de orgullo de la propia lengua que tan bonita sonaba en la frecuencia de 1080 Khz; ya no solamente se escuchaba el castellano: se escuchaba el *kichwa* con la misma potencia, con la misma claridad. No podemos olvidarnos de los discos dedicados a los que apoyaban el proceso de un pueblo que buscaba camino propio, de sus convocatorias a reuniones, asambleas, cursos y talleres, así como de los programas de las cabinas de grabación de las casas comunales. En Zumbahua, Salcedo, Saquisilí, Pujilí, cada día iban saliendo al aire sus noticias locales, lo que pasaba en esos sectores. Sin ese apoyo de todas las noches no estoy seguro de que hubiéramos sido capaces de vencer a la cantidad de enemigos internos y externos que salían al paso a cada hora. “No ha de valer. El kichwa no vale. De indio ya somos bastante. No queremos que nos marquen. Queremos ser igual a los demás. ¡Fuera estos! Estos no saben nada. A estos guaguas mocosos hay que quitarles el medio. Estos son comunistas, son evangélicos, hay que sacarles”.

¿Cuántos de ustedes que están hoy sentados aquí ya botaban

/// Aprendimos a vencer primero a los enemigos internos, que son los más duros, los más difíciles, los que no creen en su propia cultura, los que tienen otros modelos de educación, los que quisieran haber nacido con otra cara y otro rostro, los que al mirarse en el espejo quieren aparecerse zucos y con ojos azules. ///

/// Son ya treinta años de hacer camino y crear oportunidades, treinta años de lucha por la dignidad y los derechos ciudadanos del pueblo kichwa de Cotopaxi. Esta Convención Internacional de Educación Intercultural Bilingüe de Cotopaxi es el mejor testimonio de la capacidad de un pueblo cuando cree en sí mismo y ama su cultura, donde tiene sus raíces de persona y ciudadano de un país multiétnico y pluricultural. ///

la toalla? Amigos, vecinos, los mestizos del pueblo, la presión política. Se acordarán ustedes de la gran manifestación cuando ingresó el Ing. Febres Cordero y amenazó con acabar toda la experiencia. Fue un día sábado, el día de la toma de la plaza de Zumbahua. De ahí aprendimos a vencer primero a los enemigos internos, que son los más duros, los más difíciles, los que no creen en su propia cultura, los que tienen otros modelos de educación, los que quisieran haber nacido con otra cara y otro rostro, los que al mirarse en el espejo quieren aparecerse zucos y con ojos azules. Esos son los primeros enemigos, porque son la primera traición a la propia identidad. Aprendimos a vencer a los internos, ¿y los de afuera? Los de afuera siempre han estado en contra y es más fácil vencerlos. A los de afuera, las realidades y los éxitos les hicieron cambiar de opinión.

Las escuelas indígenas ya no se llamaron Escuelas del Quilotoa, sino Escuelas Indígenas de Cotopaxi, pues ya cubríamos todo el cantón de Pujilí y algunas comunidades del cantón Saquisilí.

Fuimos capaces de lograr la organización del Movimiento Indígena de Cotopaxi. Hicimos pensar a las autoridades de turno que había un pueblo en pie.

Llegamos a cumplir diez años en 1986 con una gran credibilidad y renombre en la Dirección Provincial de Cotopaxi. Fuimos base social, organización escolar con capacidad técnica, y punto de referencia en el inicio de la Educación Intercultural Bilingüe, que comenzó el estado ecuatoriano en el gobierno del Dr. Rodrigo Borja. No podemos olvidar que el impulsor de esta apertura del gobierno de la Izquierda Democrática hacia los pueblos indígenas, fue el Dr. Alfonso Calderón, quien recorrió muchas veces los páramos de Zumbahua y Guangaje, midiendo casas, sacando fotos y hablando de cultura indígena.

Estimados amigos, para terminar, son ya treinta años de hacer camino y crear oportunidades, treinta años de lucha por la dignidad y los derechos ciudadanos del pueblo *kichwa* de Cotopaxi. Esta Convención Internacional de Educación Intercultural Bilingüe de Cotopaxi es el mejor testimonio de la capacidad de un pueblo cuando cree en sí mismo y ama su cultura, donde tiene sus raíces de persona y ciudadano de un país multiétnico y pluricultural. Gracias por vuestra confianza y por haberme permitido aprender con ustedes el valor de la comunidad y la solidaridad; por haberme ayudado a valorar mi propia cultura en la medida que respeta y amaba la vuestra.

Felicitaciones por los logros alcanzados y augurios por vuestro compromiso para continuar abriendo caminos y afrontando desafíos de nuevos modelos sociales globalizantes, nada comunitarios y menos solidarios. Seguro que en vuestra fuerza sopla el espíritu de Jesús para reconoceros como hijos y hermanos en un mismo Padre, que está presente en vuestros trabajos, esperanzas, alegrías y sufrimientos de cada día. Gracias por vuestra invitación y recuerdo.



Padre Xavier Herran

Misionero salesiano. Ha trabajado en Zumbahua desde 1977. Fue promotor de las Escuelas Indígenas de Cotopaxi y apoyó el proceso de nacimiento del Movimiento Indígena de Cotopaxi. Se desempeñó como Director de Radio Latacunga e impulsó el proceso de Educación Intercultural Bilingüe de la provincia.

Educación e interculturalidad

58

Rocío Sotelo

Alli mashikuna, alli puncha wawakuna. Mi nombre es Rocío Sotelo. Soy de Perú, pero no voy a contar lo que hace la educación bilingüe en mi país; voy a contar lo que como peruana hago aquí con gente de Ecuador. Represento al Centro de Estudios Pluriculturales –el CEPCU–, una ONG que fue creada por un grupo de compañeros de la cultura indígena, en su mayoría otavalos. En esta ONG, que queda en Otavalo, trabajamos personas de diferentes nacionalidades. Muchos de ustedes conocen a Fernando Ruiz. Él ha trabajado conmigo en Otavalo y es también el protagonista de esa experiencia que voy a compartir con ustedes el día de hoy.

CEPCU tiene aproximadamente 10 años de trabajo en la cuenca del *Imbakucha* o cuenca del Lago San Pablo. Trabajamos para recuperar la cultura de los pueblos que conforman esta cuenca, y también para fortalecer la organización de estas instancias, de las escuelas, de las comunidades, de la cultura de los pueblos que conforman la cuenca del *Imbakucha*. La experiencia que CEPCU va a compartir hoy a través de mi persona, es cómo la institución trabaja con las comunidades, con las escuelas, con las instituciones, con las organizaciones comunales, y con las instituciones que norman el ámbito educativo –me refiero a la Dirección Provincial de Educación Intercultural Bilingüe de Imbabura.

Hemos ido construyendo una propuesta de educación ambiental que no sólo considere el ámbito formal, es decir, que considere no sólo la escuela como el espacio de educación sino que considere la vida misma como escuela: poder aprender de las personas, poder aprender de lo que hacemos en la vida cotidiana y cómo esto está inmerso en la institución de la escuela. Voy a contarles un poco sobre cómo, desde el año 2000 que se inicia el CEPCU, se ha ido construyendo este entendimiento de trabajar por el ambiente. El trabajo de educación ambiental no ha sido fácil.

Para la institución y para todos los que hemos estado involucrados en esta experiencia tan maravillosa y tan retadora, este trabajo ha supuesto tres fases. La primera fase inició en el año 2000 y se trabajó hasta el año 2002. A esta primera fase la denominamos ‘El florecimiento de nuestras visiones’, porque fue el inicio de la comprensión de lo que es la educación ambiental. Conjuntamente con todas las personas involucradas en la cuenca, empezamos a identificar nuestros entendimientos, nuestras prácticas, nuestros códigos sobre lo que significaba trabajar por el ambiente. Identificamos lo que se hacía en la práctica por el cuidado del ambiente, identificamos lo que significaba el trabajo ambiental desde las ciencias naturales. Trabajar por el ambiente era igual a sembrar árboles, botar la basura en su lugar,

// Empezamos a entender que el lenguaje también tenía que cambiar, y quienes tenían que cambiarlo eran los técnicos; teníamos que cambiar la escuela. Teníamos que cambiar la concepción y reentender el ambiente desde esta cosmovisión. Así, ya no hablábamos de ‘reforestar’ sino de ‘restaurar’, de devolver la vida a la Pacha Mama. //

tener sitios muy lindos. Sin embargo, la educación ambiental no sólo hace referencia al trabajo desde las ciencias naturales; hay otros componentes importantes que están dentro del ambiente. Identificamos, entonces, que trabajar por el ambiente sólo se restringía a trabajar por el *Allpa Mama* –los otros aspectos quedaban fuera. Se limitaba solamente a hacer cosas tangibles, que se puedan mirar, que se puedan tocar. Lo político, lo económico, lo cultural, no estaban dentro de este entendimiento. Así, las prácticas también estaban poniendo énfasis en las ciencias naturales. Se reforestaba de una sola y de manera homogénea, se colocaban tachos de basura en las escuelas; y si se usaba esos tachos, decíamos que se estaba trabajando por el ambiente.

59

En esta primera fase fuimos intentando analizar la vida de la cuenca. Este análisis para entender la dinámica de la vida de las personas que vivían en este lugar, supuso mirar más allá de las ciencias naturales; supuso entender cómo piensan, cómo sienten, qué desean, qué es lo que quieren y cómo conciben el ambiente. Entonces descubrimos, desde el equipo técnico de CEPCU, que el ambiente no se restringe sólo a trabajar por la *Allpa Mama*, sino que había que tomar en cuenta a la persona. Había que tomar en cuenta su cultura, su política y lo que espera de la vida; sus aspiraciones en comunidad, como cantón, como provincia. Con la misma gente fuimos entendiendo y aprendiendo lo que es la *Pacha Mama*, y esta no entendida como un contenido sino como expresión de vida que está en las personas, en los elementos que se encuentran en la cuenca, que están en la cultura, que están en los sembríos y en todo aquello que rodea la cuenca.

Es así como fuimos emprendiendo las primeras acciones de trabajo, pero acciones que aún no vinculaban la comunidad con la escuela. Se hicieron acciones con la comunidad por un lado, y con la escuela, por otro; lo cual evidenciaba que la escuela no era considerada parte de la comunidad, era una instancia muy alejada de la comunidad. Por ejemplo, se entendía por ‘comunidad’ el grupo de los que tenían un vínculo sanguíneo, los que habían nacido en ese lugar, o los que tenían algún parentesco; sin embargo, el maestro que trabajaba ahí y que era mestizo, no podía ser considerado parte de la comunidad.

La segunda fase fue del año 2002 al año 2005. A esta fase se la llamó ‘Sembrando nuevos entendimientos y nuevas prácticas’. En base a la primera fase fuimos entendiendo que el trabajo de educación ambiental tenía que abrir sus horizontes, tenía que mirar al ambiente de manera integral, de manera holista. También había que hacer énfasis en lo que significaban los entendimientos de las personas que vivíamos allí. Cuando hablamos de vivir no hablamos de instalarse en el lugar, el vínculo afectivo también es una forma de vida. Fuimos descubriendo con las comunidades y con la gente que vivía en el lugar –y que además eran líderes de la cuenca–, que ellos entendían el trabajo ambiental de otra manera. Veíamos que nosotros, a nivel técnico en el mundo occidental, por decirlo de alguna manera; llamamos ‘reforestar’ a la siembra de árboles de una misma manera y a cierta distancia. Ellos no lo entendían de esa manera, hacían la restauración de la vegetación en la práctica y de manera natural. Ahí no había medida, ahí se restauraba según lo mandaba la naturaleza, sin medida. Entonces empezamos a entender que el lenguaje también tenía que cambiar, y quienes tenían que cambiarlo eran los técnicos; teníamos que cambiar la escuela. Teníamos que cambiar la concepción y reentender el ambiente

desde esta cosmovisión. Así, ya no hablábamos de ‘reforestar’ sino de ‘restaurar’, de devolver la vida a la *Pacha Mama*.

Otra cosa que fuimos entendiendo era que ya no debíamos insistir en los abonos orgánicos, sino que debíamos recuperar el saber de la comunidad y trabajar con abono natural. Esta, que es una práctica antiquísima y que la Revolución Verde la planteó como algo novedoso, es una práctica que se ha venido haciendo desde hace muchos años. Así empezamos a entendernos con las personas que vivían en la cuenca, hablando un mismo lenguaje. Cuando hablábamos de ‘calidad de vida’ nos referíamos a tener garantizadas las necesidades básicas. Eso estaba marcado por el mundo económico, por la producción; pero entendimos que calidad de vida no sólo era eso. Desde la educación ambiental, empezamos a entender lo que es el *Sumak Kawsay*, es decir, el bienestar de la persona, el bienestar físico, espiritual y emocional de la persona –el sentirse bien consigo mismo, con su familia, con su comunidad. *Sumak Kawsay* es tener lo suficiente y lo necesario, y eso implica que no sólo es para la persona sino también para la *Pacha Mama*: tomar lo que se necesita y no malgastar.

Otro aspecto importante era mirar la función de la escuela, pensar cómo la escuela entra en esta reflexión. Veíamos que los modelos educativos con los que se trabajaba en la cuenca consistían en instruir, tecnificar y uniformar, mirando a todos los niños y niñas como iguales. Fuimos descubriendo, a través de la misma Dirección de Educación Intercultural Bilingüe de Imbabura en este caso, que lo que se busca es el *sumakyana*¹; es decir, formar con una base de humanidad, para que la persona pueda ser realmente integral. Vimos que era necesario mirar desde la escuela qué significa formar, para qué formar y cómo hacerlo; de manera que esos niños y niñas que estaban siendo parte de esta experiencia, pudieran tener las herramientas suficientes para defender su cultura y poder comunicarla, compartirla y enriquecerla. Esto nos llevaba a encontrar en algunos maestros –no en todos– el sentirse el ‘súper maestro’, el que todo lo sabe, de quien su palabra es ley, el único que manejaba la información. Era necesario, entonces, trabajar sobre el rol y el significado del maestro. Si decíamos que la escuela había empezado a ‘deformar’, a coartar la cultura e imponer modelos; era necesario devolverle su verdadera función, era urgente la revisión del papel del maestro y maestra del aula. Era necesario entender que sólo se construye saber de manera colectiva. Lo que cada niño y niña trae debe ser un motivo para compartir –el poder aprender en minga, el poder aprender de manera colectiva. Ningún saber se impone sobre el otro sino que todos son válidos, todos sirven; todos deben tener cabida. Mirando todo esto, era necesario volver a ser verdaderas hijas e hijos de la *Pacha Mama*. En kichwa, *pachamamapak wawakunami kanchik*.

Un compañero de la comunidad nos decía que, generalmente, los occidentales tienden a personificar los elementos de la naturaleza, poniéndoles ojos, boca, en fin; haciéndolos similares al ser humano, cuando realmente son otros seres con características propias y vida particular. Esta reflexión era muy importante, pues no podemos personificar a la *Pacha Mama* porque es un ser distinto que, dentro de la cosmovisión andina, es el eje, la columna vertebral. Eso tenía que ser aprendido y compartido en las escuelas.

// Era necesario entender que sólo se construye saber de manera colectiva. Lo que cada niño y niña trae debe ser un motivo para compartir –el poder aprender en minga, el poder aprender de manera colectiva. Ningún saber se impone sobre el otro sino que todos son válidos. //



De las 10 escuelas con las que hemos trabajado, 9 son bilingües y una es hispana. La Dirección de Educación Intercultural Bilingüe plantea que los maestros de los primeros niveles deben ser kichwa-hablantes, sin embargo, la mayoría de los profesores que teníamos nosotros en el primer nivel, eran mestizos. Cuando un niño va a aprender a leer y escribir, lo hace en su primera lengua, tiene las bases para aprender en su primera lengua. Cuando aprende a leer y escribir en una segunda lengua, sus estructuras lingüísticas sufren un proceso en el que, al momento de aprender a hablar y escribir, se impone la primera lengua. Algunos maestros me decían, por ejemplo, “este niño no habla bien”. “Este niño, en vez de decir ‘pero’ dice ‘piro’. No habla bien, tiene problemas de lenguaje”. De esta forma, fuimos descubriendo con los mismos maestros que no era problema de lenguaje, sino que las estructuras lingüísticas de su primer idioma –que es el kichwa– estaban predominando. Entonces, los maestros tenían que informarse sobre este tema y aprender herramientas y estrategias para poder enseñar a leer y escribir en kichwa, y no en una segunda lengua. Estas eran las reflexiones que fueron saliendo de los talleres, reflexiones que también eran un proceso y que no salieron de la noche a la mañana.

Este proceso es lo que nos llevó a una tercera fase, que es precisamente la que estamos trabajando ahora, y corresponde del año 2005 al 2007. A esta fase la llamamos ‘Andando por nuevos caminos’, porque, como resultado de la reflexión de la segunda fase; construimos con los maestros un documento que, además de ser un documento, es una expresión de vida. El documento es el Diseño Curricular de Educación Ambiental, donde los contenidos no son necesariamente lectura, escritura, matemática; los contenidos son: autoestima, convivencia, *Yachana wasipak sumak chakra*, *Uksha allpa*, *Pugyo*, *Kikin kawsaykuna*, porque son la expresión de vida de la cuenca.

Entonces, para los maestros que están en un modelo todavía tradicional, todavía con énfasis en educación bancaria; se ha construido un documento que está rompiendo esquemas y paradigmas. Se ha hecho un documento que no únicamente tiene que ver con la educación mirada desde lo formal, sino desde lo que es la vida. Contenidos como ‘páramo’, ‘vertiente’, ‘huerta’; quizá no tienen sentido para muchas otras experiencias. Para nosotros, representan la continuidad de la vida de la cuenca del *Imbakucha*. Los aprendizajes están expresados aquí, están organizados por niveles. Por ejemplo, el contenido de ‘páramos’ considera trabajar desde los cinco años hasta los doce. El maestro sabe qué tiene que trabajar con los niños de cinco años, sabe qué tiene que trabajar con los niños de 5 a 6 años, de 6 a 7, de 7 a 8, de 8 a 9, de 9 a 10, de 10 a 11 y de 11 a 12 años, respectivamente. Lo curioso de esto es que no está organizado por contenidos, sino por desempeños. Así, si un maestro puede hacer una propuesta que expresa lo que ambas direcciones –tanto hispana como bilingüe– buscan como ‘desempeño’; entonces se logra un proceso intercultural.

Un maestro está siempre yendo y viniendo en su proceso de aprender. Esto demuestra que un maestro de la zona rural es tan capaz como un maestro de la zona urbana, que puede construir iniciativas que sirvan para la reforma educativa de este país. No hay aprendizajes para la zona andina, no hay aprendizajes específicos para la zona amazónica ni para la zona costera; eso sí sería discriminar, sería no ser equitativos. La educación es una sola para todos. En la zona andina, en la amazonía y en la costa, todos tienen que aprender lo mismo; y, como el mundo es globalizado, tienen que estar en capacidad de enfrentar los retos de la vida de hoy.

¹ Un hombre del público hizo una acotación en este punto, indicando que *sumakyana* significa ‘renovarse’ o ‘mejorarse’; aunque su traducción literal es ‘negro hermoso’ o ‘buen negro’.

En esta tercera fase estamos iniciando la validación de este documento y estamos procurando abrirnos a la crítica. Queremos poner a disposición el documento y la experiencia, para que las personas puedan mirarlo, puedan revisarlo y puedan hacernos llegar sus impresiones sobre lo que hemos podido hacer en colectivo. Así mismo, esta fase supone seguir trabajando en minga, seguir trabajando con los niños, con las niñas, con los padres, con los directores, con los maestros y con la DIPEIB-I; porque, de alguna manera, solamente de esta forma podremos realmente sensibilizar nuestros corazones, es decir, sensibilizar nuestros entendimientos –lo que la comunidad llama *'shunkupi takarina'*. Si sensibilizamos nuestro corazón, podremos sensibilizar también nuestros conceptos, porque la vida se hace desde lo que se hace, y no solamente desde lo que se teoriza.

62

Como institución, hemos considerado que una de las características de lo intercultural es el compartir saberes desde todos los espacios, poder analizar y discutir lo que cada persona trae, lo que cada persona tiene y conoce por la experiencia, y en función de eso, construir las propuestas e iniciativas que puedan servir para fortalecer una educación intercultural. Es un proceso en construcción. Esto es lo que en nuestra institución, con mucho cariño, hemos venido trabajando. Todavía hay muchas cosas por hacer y hay muchas cosas por rehacer. Creemos que tenemos que seguir en la apuesta de lo que es mejor para la comunidad latinoamericana y para los niños, quienes son finalmente los que van a estar a cargo de lo que hoy vivimos. Muchísimas gracias, pongo nuestra experiencia a su disposición.



Perspectivas y desafíos de la articulación entre el movimiento indígena de Cotopaxi y la Educación Intercultural Bilingüe

63

Moderador

Jorge García

Participantes

Mariano Morocho, Director Nacional de la DINEIB

Amable Hurtado, Director Provincial de la DIPEIB-C

Jorge Herrera, Presidente del MICC



Intervención de Mariano Morocho, Director Nacional de la DINEIB

Tantanakushka yachachikkuna, yayaku-na, mamakuna, shinallatak tantanakuyta pushakku-na. Kallariypika Ecuador Mama Llaktapak Ishkay Shimi Kawsaypura Yachaypak shutipi kikinkunata sumakta napawani. Alli punchata, alli punchakunatapash charishkankichikman nishpa.

Katika yuyani, tukuyllami kichwa shimita rimanata yachapankichik, chaymanta yachaymanta rimashpaka tukuylla rimana kanchik, chaymanta chawpitaka ñukanchik shimipi rimasha, shinallatak chawpitaka castellano shimipi rimashun kayshuk mana ñukanchik shimita hamutakkuna hamutachunkuna. Shina kashkamanta kallariya ñukanchik yachaymanta rimashpa.

¿Ñukanchik kay sumak yachayka imamantatak kallariyka? Kay yachayka mana kallariyachun ñukanchik runa kashkamanta, ñukanchik llaktakunapi kawsashkamanta, mana kashpaka ñukanchik wakchakuna kashkamanta, wakinpika shitashka urkupi mana kashpapash shitashka llaktapi kawsak kashkamanta. Kay yachayka kallariykami ñukanchik shimimanta nishpa, ñukanchik kawsaykunamanta, ñukanchik ima ruraykunata yachakkuna kashkamanta. Chaymantami ishikay shimi kawsaypura yachayka kallariyka. Shimi rimaymanta rikushpaka ninchik ñukanchik yuyay, ñukanchik imashina kashka, imashina purinchik, imashina kawsanchik, chay tukuyta rikuchin ñukanchik shimi rimaywanka.

Ñukanchik shimi rimaywanka mana yuyayllamanta rimanata yachanchik, ashtawankarin yachaykunamantapish rimanata yachanchik. Chakra ruraymanta, ayllupi imashina kawsanamanta, wawakunata imashina wiñachinamanta, warmintin kusantin imashina kawsanamanta, kayshukwan chayshukwan apanakunamanta, makita kunakunamanta, shinallatik wiwakunata wiñachinamanta, yurakunata pukuchinamanta, shuktak yachaykunamantapish. Chay tukuyta ñukanchik shimipika rimanchik. Chay tukuy yachaykunamantami ñukanchik tantanakushka runakuna, ñawpa watakunamanta kay yachaytaka rurashpa shamurkakuna.

Shinaka, imata rurashkanchik kaykama. Yachana wasikunata wiñachimushkanchik, yachachikkunata yachachishkanchik, yachachikkuna tukuchun yachachishpa katishkanchik. Kamukunata rurashkanchik, ima shuktak yuyaykunata tantachikkunatapish rurashkanchik. //

64

Kaykama yuyarinkuna ñukanchik runa yachaykunata. Shinapish kusan kawsak runakunata mana yuyarinkuna. Wakinpika paykuna mana kawsashkata, shuklla shina kashkata mana yuyankuna. Shinapish yachana wasipika mishu kashpa runa kashpapash yuyarinkuna ñawpa kawsak runakunata, kutin ñukanchik kawsakkunata mana yuyarishun ninkuna. Chaymi ñukanchik kay yachayka karka ashtawanka. Kawsaymanta rimapika yallimana sumak yachaykunami tiyan. Wiñarirka kay yachayta apankapak shuk hatun uku, mama llaktapi, markakunapish. Chayka wacharirkami ña chunka pusak wata ñawpaman. Shinami ña chunka pusak watakunata yuyarinakumushkanchik, kawsamus-hkanchik, shinallatak munanchik may achka watakunawan kawsashpa katinata.

Shinaka, imata rurashkanchik kaykama. Yachana wasikunata wiñachimushkanchik, yachachikkunata yachachishkanchik, yachachikkuna tukuchun yachachishpa katishkanchik. Kamukunata rurashkanchik, ima shuktak yuyaykunata tantachikkunatapish rurashkanchik. Chaymantami kushikuni kikinkuna kayshina tantanakuypi yuyarinakunkichik imatatak rurashkanchik, imatatak kunanmantaka rurashpa katishun.

Ñawinchita rurakunchik. ¿Imapak? Kayka ima alli mana allita rurashkata rikunkapakmi kan, shinallatak chimpapurankapak ñukanchik yuyaykunawan kayshuk ñawpa yuyaykunawan. Chimpapurankapak imakunata rurashkawan ima mana rurashkawanpish. Chaypakmi ñukanchik kay yachayka kan. Shina karpika kikinkuna yachankichik kay yachashkawanka imatatak rurashun ninkichik kayaminchaka. Ñukanchik runakuna, ñukanchik wawakuna kayamincha katichun kallariypika ñukanchik shimita ama chinkachishpa, chay washaka rurakashkata ama pinkashpa katichun, shinallatak kayshukwan chayshukwan apanakushpa, chakrurishpa purinata yachankapak, chayta munanchik mama llaktapipash chashnashina yachay tiyachun, chashnashina runakuna tukunkapak. ¿Imapak? Shuk shina llaktata wiñachinkapak. Hatun yuyay tukuylla chakrurishka, runakuna, mishukuna, yanakuna ima shuk runakunapish tantarinakushpa ñawpakman rinkapak yachaywan shinallatak ruraykunawanpish. Llaktakuna sumakta kawsankapak. Chay tukuy yuyaywan wiñachirkanchik ñukanchik kay yachayta. Kaykama ashata kichwapi yuyarinkapak nirkani kikinkunapak.

Kaypi rikukuni wakinkunaka ñawilla rikukunkuna, yuyani chay kunukunashina puñukukkuna yuyachin. Yachanchik imashina kunu puñun, ñawi paskashka puñun, rinrinta shayachishpa. Kaypika wakinkuna rinrinta shayachishkakuna, shinapish mana uyakunkuna, mana hamutakunkuna, amamanta, mana ñukanchik kichwa shimita rimanata yachashkamanta. Chaymanta munani kunanmanta wichimanka kashna shina shimikunata sinchiyachishpa katinata yuyanchik. Ashtawanka maypipash rimana kanchik. Villakunapi, antawakunapi, pikunawanpish, ñukanchikpura, pikunawanpish. Shuyanchik tukuy ñukanchikwan llamkakkunapish kichwata yachachunkuna. Chaywan katinkapak.



65

Compañeros y compañeras, maestras y maestros que están presentes, madres y padres de familia, niños que también están presentes, jóvenes y señoritas estudiantes que también están presentes, y todas las autoridades que nos acompañan. Quiero expresar el saludo cordial de la Dirección Nacional de Educación Intercultural Bilingüe. He dado una breve introducción y el significado de la educación intercultural bilingüe en la lengua kichwa, pero según estoy observando, muchos de los que están aquí no entendieron lo que expresé. Aspiro que de aquí a 10 años, a 20 años, únicamente hablemos en la lengua kichwa; mucho más todavía cuando se trata de un evento como este, que es de educación intercultural bilingüe.

La educación intercultural bilingüe, en principio, es una propuesta de vida, una propuesta de vida en la vida, una propuesta de vida para la vida; esto es la educación intercultural bilingüe. La educación intercultural bilingüe es producto de la lucha organizada de los pueblos y nacionalidades. No es dádiva de ningún gobierno, tampoco producto de la iniciativa de tal o cual persona. Es, definitivamente, producto de la lucha organizada. ¿Por qué se crea, existe y se desarrolla la educación intercultural bilingüe? La razón fundamental radica en la lengua y cultura de las nacionalidades. Nuestro sistema educativo no es así porque simplemente somos indígenas o que vivimos en las comunidades más alejadas. No es –como nos hacen creer– una educación para los pobres, ni mucho menos para dar trabajos en estos espacios. La educación intercultural bilingüe es para el desarrollo de la lengua y la cultura, porque didácticamente hablando, la lengua es la expresión inmediata de la cultura. Por lo tanto, la existencia de la futura generación de los pueblos y nacionalidades va a depender mucho de cuánto hagamos nosotros como maestros o como administradores, para el desarrollo de la lengua en los centros educativos comunitarios. Si nosotros no desarrollamos la lengua en los centros educativos de educación básica, de educación secundaria, bachillerato, de educación superior, después de 10 ó 20 años, a lo mejor vamos a estar recordando que alguna vez tuvimos nuestra lengua, en este caso, el kichwa.

Podemos hacer una educación rural, una educación de los pobres, podemos hacer inclusive una educación intercultural, podemos inclusive hacer cualquier tipo de educación; pero si no desarrollamos la lengua, no podremos hacer educación intercultural bilingüe. De modo que, si nosotros somos los llamados a hacer educación intercultural bilingüe, la primera tarea en nuestros centros educativos interculturales bilingüe, es *hacerla*.

¿A qué responde la educación intercultural bilingüe? Responde a un ideal político, el de construir un estado plurinacional, pluricultural y multiétnico. Al hablar de estado plurinacional, no me refiero a la estructura del Estado, y tampoco a la participación en el aparato gubernamental. Estoy hablando de cambiar el comportamiento de toda la sociedad ecuatoriana, para alcanzar una sociedad donde aprendamos a convivir en la diversidad. Muchos me dirán, de pronto, que ya estamos viviendo en la diversidad. Digamos que, más allá de eso, la educación intercultural bilingüe apunta a que todos convivamos aprendiendo y respetando unos a otros, practicando la *minka*. A propósito, lamentablemente el concepto de *minka* se ha tergiversado, se cree que significa trabajo a la fuerza y mediante multas. Si es trabajo obligado, deja de ser *minka*; porque esta práctica cultural no es sino la expresión de voluntades. Por eso, en la EIB decimos que vamos a hacer las cosas mediante la *minka*, es decir, juntando voluntades de todos.

Cuando nos referimos al estado plurinacional, hablamos de construir una nueva sociedad, una sociedad intercultural. Esto no queda en juntarse los unos con los otros. La interculturalidad tiene un significado mucho más profundo, significa buscar puntos de encuentro; puntos de encuentro para poder dialogar, para trabajar juntos, para poder participar de manera activa y poder dinamizar el proceso de desarrollo comunitario. Para poder dinamizar el desarrollo comunitario, sin duda, la lengua tiene mucho que aportar. Cuando hablamos de la lengua no hablamos simplemente de la forma de expresarnos para poder comunicarnos. La lengua es el pensamiento, las expresiones culturales; es también el comportamiento humano. Muchas veces nos complicamos

// Ese es uno de los grandes retos, desarrollar la lengua y la cultura en los centros educativos. Si no desarrollamos y si no estamos para desarrollar, creo que mejor será dejar de hacer educación intercultural bilingüe. //

66



para entender la cosmovisión, y seguiremos teniendo dificultades, si no sabemos hablar la lengua. Cuando hablamos de interculturalidad hablamos más allá de un simple 'juntarnos', hablamos de dinamizar nuevos procesos sociales, dinámicos, de interrelación social.

¿Qué propendemos con nuestra educación intercultural bilingüe? Propendemos tres ideales grandes. Creo que hay cosas que los maestros, maestras, padres de familia, o al menos nosotros como dirigentes o administradores educativos, debemos tener en nuestra mente. Soy crítico de la corriente memorística, sin embargo, hay algunos elementos que debemos tener en mente. Esos elementos que se traducen en fines de la EIB, son apoyar al fortalecimiento de la interculturalidad de la sociedad ecuatoriana. Ese es uno de los fines de la EIB que todos debemos llevar adentro. El otro fin es fortalecer la identidad cultural y las formas organizativas de los pueblos y nacionalidades. Finalmente, contribuir al mejoramiento de la calidad de vida de los pueblos y nacionalidades, y de la sociedad en su conjunto. De manera que son estas tres aspiraciones tan grandes. Sólo podremos cumplir todas estas aspiraciones cuando hagamos las cosas como debería hacerse en cada uno de nuestros centros educativos.

Me han invitado para hablar sobre los desafíos y perspectivas de la educación intercultural bilingüe, y su articulación a las comunidades y al movimiento indígena. Me he permitido hacer una introducción sobre la educación intercultural bilingüe, y quiero brevemente decir dónde vemos esas perspectivas. Las vemos precisamente en la visión y misión de la educación intercultural bilingüe.

¿Cuál es la visión de educación intercultural bilingüe, es decir, la perspectiva que tenemos a largo plazo? Queremos, precisamente, que la educación intercultural bilingüe, siendo el resultado de la lucha organizada de los pueblos y nacionalidades indígenas y un proyecto de vida; sea una estrategia de desarrollo de un estado plurinacional, pluricultural y multilingüe. Ese es nuestro gran sueño. Queremos que nuestra educación sea una estrategia de desarrollo, pero no del actual Estado porque no nos reconoce. Todos nosotros

// Queremos que la educación intercultural bilingüe, siendo el resultado de la lucha organizada de los pueblos y nacionalidades indígenas y un proyecto de vida, sea una estrategia de desarrollo de un estado plurinacional, pluricultural y multilingüe. //

67



tenemos que ser conscientes de que nuestra educación es una estrategia de desarrollo de un nuevo estado.

Para lo que hemos planteado, ¿qué debemos hacer? Dicho en otros términos, ¿cuál es nuestra misión? Lo primero es la construcción de ese estado plurinacional, y para ello hay que empezar con los trabajos de la futura generación; porque nosotros mañana, más tarde luego de 10, 20, 30 ó 40 años –si Dios nos permite–, no vamos a existir, y a lo mejor no logremos gozar del significado del estado plurinacional. Pero nuestra aspiración es que nuestros hijos, nuestros nietos, bisnietos, tataranietos; es decir, la nueva generación, goce de un nuevo estado plurinacional. Entonces hay que construirlo. ¿Cómo vamos a construirlo? Pues, precisamente, mediante el desarrollo de la lengua y la cultura, y dinamizando el proceso de la interculturalidad. De ahí que, compañeros dirigentes –y espero también que aquí estén algunos compañeros que se han insertado en el plano político partidista–, es necesario que entendamos claramente que si no desarrollamos la educación intercultural bilingüe, si no apoyamos la EIB, si no apoyamos a fortalecer este sistema educativo; no vamos a lograr nada, todo será discurso y teoría.

En este contexto es que nuestro sistema educativo está reconocido mediante la Constitución de la República. Ahora que el tema de la ‘constitucionalidad’ está en boga, diremos si nuestro sistema educativo es constitucional o inconstitucional. Por supuesto que es constitucional, porque está reconocido en el Artículo 69, donde se garantiza nuestro sistema educativo. Sobre la pregunta de si es legal o no es legal, por supuesto que sí. Las direcciones regionales, provinciales y de nacionalidades de educación intercultural bilingüe, son legales porque sus facultades son reconocidas mediante la Ley 150, en su carácter de un organismo técnico, administrativo y financiero, descentralizado. En esta misma ley se señala que la DINEIB es un organismo especializado en lengua y cultura. En conclusión, somos constitucionales, legales y reglamentarios.

Dado el corto tiempo, quiero culminar señalando que quienes estamos en el sistema de educación intercultural bilingüe, debemos en realidad tener convicción, amor y entrega hacia los demás. Hacer educación intercultural bilingüe es sinónimo de amor y, al menos quienes somos maestros, tenemos que tener amor para llegar a la mente de nuestros niños, niñas y adolescentes. Se requiere entonces el amor de padre y madre. Tenemos que expresar nuestros trabajos como un símbolo de amor hacia los demás. Definitivamente, si queremos hablar de educación intercultural bilingüe, esto es de convicción, de personas valientes, de personas decididas y de personas que en realidad queremos hacer servicio; porque hacer educación es servir a los demás.

Concluyo diciendo que durante los 18 años de vida institucional, hemos tenido múltiples problemas, y uno de los problemas que vamos a seguir afrontando es el ataque contra la institucionalidad del sistema educativo, muchas veces impulsado por nuestros propios compañeros. Por eso quería brevemente participarles a ustedes, que la Dirección Nacional de Educación Intercultural Bilingüe, DINEIB, el Consejo de Desarrollo de los Pueblos y Nacionalidades, CODENPE, la Dirección de Salud Intercultural; ya no deben ser parte de la negociación política, porque son espacios de los pueblos y nacionalidades. Si queremos respetar la institucionalidad, pidamos entonces a nuestros políticos que también nos respeten, porque estos espacios ya son de propiedad nuestra, es decir de todos. Lamento mucho que Salvador Quishpe, en una de sus declaraciones, haya dicho que Pachakutik tiene que asumir esta responsabilidad. Yo creo que eso no es así, porque estos espacios son de las nacionalidades, y los defenderemos a como de lugar. Gracias compañeros y compañeras.

Intervención de Amable Hurtado, Director Provincial de Educación Intercultural Bilingüe de Cotopaxi

Buenos días a los compañeros maestros y dirigentes de organizaciones. Tukuykuna kayman shamushkamanta tukuy shunkuwan napani kikinkunata, shinallatak ñukanchik nishkanchik imashina pakta pakta apanata kay tantanakuykunawan shinallatak ishkay shimi kawsaypura yachaywan katinamanta. Quiero hacer énfasis en lo que manifestó el Director Nacional, pero no quiero ser reiterativo. Voy a partir de la frase que dice Dolores Cacuango, “somos como la paja del páramo, aunque la quemem, la corten, volvemos a crecer”.

A los 18 años, la organización indígena, luego de haberle dejado caminar un largo tiempo solo; ha retomado nuevamente el movimiento indígena. Creo que esto es importantísimo para la provincia de Cotopaxi: hacer historia y hacer que nuestro padre nos acoja y vea por dónde estamos. Pasar de ser adolescente a ser ciudadano con voz y voto, lo haremos cumpliendo y haciendo respetar la institucionalidad, como lo dijo el Director Nacional.

Es necesario recordar las experiencias valiosas que ha habido, como la historia de las Escuelas del Quilotoa, como supo transmitir en su mensaje esta mañana el Padre Xavier. Muchos no las conocemos, muchos ni siquiera compartimos en cada una de nuestras aulas la historia de cómo surgió la educación intercultural bilingüe. Muchos ni siquiera conocemos la historia de la creación de los centros educativos en cada una de nuestras comunidades. Por eso es importante hacer aquí esta historia.

Hablar de educación intercultural bilingüe es hablar de algo que no únicamente se está dando en la provincia de Cotopaxi. Ustedes han escuchado la experiencia de Brasil, de Perú y de algunos expositores. Creo que estas experiencias son enriquecedoras para cada uno de nosotros, para cambiar y luchar por los fines para los que fue creada la educación intercultural bilingüe como lengua y la cultura. Hoy estamos aquí los que verdaderamente nos ponemos la camiseta de la educación intercultural bilingüe, los que verdaderamente sentimos en carne propia lo que es educación bilingüe. Nadie está condicionado o llamado mediante multas. Los que asisten tampoco están por una candidatura, sino porque están convencidos de que la educación intercultural bilingüe hará una transformación de una sociedad, de los pueblos y nacionalidades del Ecuador; por eso estamos acá. Lo que ha existido en estos 18 años es trabajo en cada una de nuestras instituciones. En cada uno hay una visión y misión. En el movimiento indígena es necesaria una mayor comunicación, una mayor participación para lograr la unidad en la diversidad.

En otro aspecto, así como para la Dirección Nacional de Educación Intercultural Bilingüe existe una Comisión Nacional de EIB, debe existir y ser legitimada una comisión con la participación de las organizaciones. Debe existir una comisión que nos cuestione y a quien debemos rendir cuentas. A esto invito al movimiento indígena, para que podamos juntos luchar. Son 29 organizaciones y deben ser esas organizaciones las que integren la comisión. Ellos deben decir, “también aquí está nuestra propuesta y

por dónde debemos caminar”. Pero si sólo estamos maestros, requerimos de los padres de familia. Capaz nos siguen diciendo que nuestra educación es mala y que a nuestros hijos los debemos poner en los planteles de la ciudad. Si no hay compromiso de padres de familia, de la organización, de las autoridades, ¿qué esperamos del futuro?

Los que me antecedieron en su intervención ya lo manifestaron, la EIB es una minga de todos los actores sociales, y a ello invito al movimiento indígena, para que su participación no quede únicamente en estos tres días de convención. Espero que aquí podamos diseñar una forma de ir evaluado los compromisos y las resoluciones que saquemos, para no tener que volver nuevamente a los 18 años para seguir lamentándonos por lo que no hemos conseguido. Invito, por lo tanto, al movimiento indígena a unirse, que no sea únicamente por esta vez; y que una de las resoluciones a las que lleguemos sea por un trabajo periódico.

En esta provincia hay dos organizaciones, MICC y AIEC. Estos últimos también estaban invitados pero parece que hay un divorcio –y me encantaría escuchar a los dirigentes de AIEC para saber cuáles son sus criterios respecto a educación intercultural bilingüe, pero no están. Se debe abordar el tema de la EIB de manera conjunta, en unidad; por eso considero que estas dos organizaciones, en calidad de padres y guías, deben estar acá.

En otro aspecto, quiero que, aquí y en estas perspectivas, comencemos desafiando la lengua. Esta tarea no puede reducirse a un requisito únicamente para obtener un nombramiento. Fortalecer la lengua debe ser porque me gusta, porque lo quiero, porque quiero expresar en esta lengua lo que quiero. Debe ser una lengua, no de transición, sino de mantenimiento, de comunicación, de padres, hijos y de toda la sociedad. Es lamentable que en espacios como estos, tengamos que hablar en la lengua de dominio, que es el español.

Chaymanta tukuy yachachikkunata, tayta mamakunata, mypi kashpapash ñukanchik kawsayta kawsachina kanchik, ñukanchik rimayta rimana kanchik, wawakunawan, taytamamakunawan, maypikashpapash mana pinkanayachishpalla. Ñukanchik kichwa shimika yallik watakunapika ayllukunawanlla, ayllullaktakunapilla rimankapak. Kuna ña llukshishkanchik kivi llaktaman, markakunaman llukshishpa ña mana pinkayta charinchik kichwa shimita rimankapakka. Mana umata urisinka churashpa rimanchik, kunanka rimanchikllami maypi kashpapash, muchikukunatapash churanchiklla.

Wakin yachachikkunata, runakunatapish kanka runachu kanki mishuchu kanki nishpa tapukpika nishkakuna: mishu kani nishpa. Imatak runa kashari. Kichwata yachanki nikpi nin, kichwataka asha ashalla rimani. Ñukanchi shimita rimanapak ranti mana rimanchik, ciñáis hayak yakuta upyashpa chaypitakka tukuy ñukanchik shimi yachashka llukshin. Kunan kay tantanaluyupika chaykunamanta rimanakushun, imashina katishun ñukanchik yachaykunapi, imata munanchik ñukanchik wawakuna yachachun, imata munanchik ñukanchik tantanakuykuna, chayta mañani yachachikkuna, tayta mamakuna. Yupaychani.



Intervención de Jorge Herrera, Presidente del MICC

Alli puncha hatun pushak mashi Mariano Morocho, alli puncha tukuy mashikuna kay puncha shamushkamanta. Alli puncha mashi kay Cotopaxi markapi Dirección Provincial de Educación Intercultural Bilingüe de Cotopaxita pushak.

Buenos días a todos y a todas. Quiero aprovechar este tiempito que me dan para decir algunas cosas. Primero quiero ratificar las expresiones y ratificar algunos sentimientos que se han manifestado en este día. Me uno a lo que han dicho muchos compañeros que trabajan en la educación intercultural bilingüe. Ha habido un gran esfuerzo para que venga la gente desde Brasil, gracias a los diferentes personajes que están este día con nosotros. Hasta esta mañana estaba esperando a nuestras autoridades de Cotopaxi pero no están. Me pregunto, siendo nuestras autoridades de la provincia, ¿por qué no vienen? No me queda sino expresarles que estoy muy molesto porque le han faltado el respeto al movimiento indígena, le han faltado el respeto a ustedes maestros, le están faltando el respeto a la niñez. Esto es lo que me lleva a estar enojadísimo. Quiero agradecer a la compañera Elvia Tipantuña aquí presente, ella participó ella en campaña electoral. Gracias también al compañero Carlos Espín, por lo menos ellos están dando la cara.

¿Pero por qué no vienen los otros? Los que –ustedes recordarán– andaban en ocasiones anteriores buscándonos como moscos cuando había que hacer la campaña electoral. En ese momento sí, todo vale, a todos nos conocen; les hemos hecho autoridades y ahora para hablar de educación intercultural bilingüe resulta que están ocupados, importantes y ya no están. Por eso estoy resentido y enojadísimo. Pregunto entonces, ¿así quieren hacer interculturalidad? Hablan de alternabilidad, lindos discursos; para el colmo, ahora hablan incluso de reelección. Por eso, maestros, no vamos a conformarnos sólo con obras de cemento; eso sí es importante pero si no construimos el pensamiento, de nada va a servir lo que están haciendo. Mi enojo no podía ser de otra manera, y pido disculpas a los distinguidos delegados. Sepan que no estamos jodidos, porque estamos trabajando en rectificar las actitudes de la gente, estamos trabajando para hacer una propuesta diferente, construir una política de este Ecuador, donde los responsables no han hecho nada y sólo han fortalecido la corrupción. Mucha de nuestra gente está siguiendo la misma corrupción y siguen hincándose ante la oligarquía, y eso es lo que quieren enseñar a nuestros hijos y a nuestra gente; por eso mi malestar compañeros. Permítanme desahogarme por lo menos.

Pienso que este día es muy importante y me siento muy orgulloso de estar con ustedes. Si bien han pasado 18 años en los que no nos hemos unido entre dirigentes, con muchos de ustedes, o entre las mismas autoridades, ha habido la oportunidad de conocernos. Quiero también decir una vez más quiénes de las organizaciones de segundo grado están aquí. Están compañeros de Zumbahua, del Corazón, Cusubamba, COJACAB, UNOCAN y muchos otros. Gracias por acompañarnos. Pero también estamos rechazando a las organizaciones de segundo grado, ¿por qué no están aquí? ¿No será

DE LA I CONVENCIÓN INTERNACIONAL DE EDUCACIÓN INTERCULTURAL BILINGÜE DE COTOPAXI

que estamos siendo utilizados para asumir funciones? Si evaluamos, creo que estamos siendo utilizados.

Estamos invitando a todos para el día 12 de este mes, a una Asamblea Provincial a donde invito a ustedes participar; pero vemos a algunos oportunistas que ya están corriendo para pedir puestos, para querer que nuestra lucha sirva para acomodarse y con seguridad dirán que el trabajo nuestro será mostrado como trabajo de ellos –es utilizar la imagen del movimiento indígena para ocupar puestos. Eso es lo que estamos escuchando. Por eso tenemos que rechazarlos, y el día 12 vamos a tomar decisiones de una vez por todas, y esa gente oportunista tiene que irse porque nos está haciendo quedar mal, no están haciendo nada. Y tenemos que decirlo frontalmente y sin miedo. Me he caracterizado, desde que vine al movimiento indígena, por mantener una línea clara y transparente, y esa es nuestra posición. Sepan ustedes que he sido claro en esto, incluso con mis colegas del directorio, donde me he molestado cuando han querido tener a sus familiares por lo menos de choferes del MICC.

Pero también necesitamos la participación de otros sectores sociales. La educación intercultural bilingüe refleja la lucha de clases, también. Pero más allá de eso, nuestro sistema educativo tiene que ser muy respetuoso de la interrelación entre la naturaleza y el ser humano, porque si no construimos una conciencia por ese lado, no estaremos haciendo la educación que queremos o que proponemos desde el movimiento indígena del país. Pienso que la educación intercultural bilingüe tiene que ser de carácter participativo en la toma de decisiones, principalmente de los niños, jóvenes y mujeres. Ahí estaremos construyendo una verdadera educación intercultural. Pienso que todo esto es una filosofía y como la práctica de la *minka*, la participación de la comunidad es muy importante. Aquí una anécdota. Mientras el Ec. Rafael Correa hacía su campaña, había un sector que hacía contra-campaña diciendo que al Ecuador lo van a convertir en un país comunista. Quiero decirles que nosotros somos comunistas, porque vivimos, compartimos y hacemos comunidad.

Finalmente, la EIB tiene que enseñarles a nuestros hijos, a nuestros niños, que como seres humanos son muy importantes. La educación tiene que levantar nuestra autoestima. Actualmente tenemos profesionales, licenciadas, autoridades, líderes, en fin; esto nos da más autoestima como movimiento indígena, más aun cuando tenemos una propuesta de patria, una propuesta de vida en común. El reto ahora es ir entendiendo y articulando una propuesta de América Latina, la propuesta que tiene Hugo Chávez, ahora Evo Morales, Fidel Castro desde Cuba. Ese es el reto entonces, la lucha de ir articulando y construyendo una visión de izquierda y de reivindicación. Muchas gracias.

Por eso la educación intercultural bilingüe tiene que liderar una propuesta reivindicativa, una educación intercultural bilingüe de lucha, una propuesta de cambio, una práctica de interculturalidad; y allí estamos de acuerdo. //



Entre el 30 de noviembre y el 2 de diciembre de 2006, en la ciudad de Latacunga nos hemos reunido 312 educadores y educadoras, 85 padres y madres de familia, y dirigentes de las organizaciones, 40 niños y niñas de Cotopaxi, y 40 invitados de otras provincias y de otros países latinoamericanos que están trabajando los temas educativos, para construir colectivamente estrategias y acciones encaminadas al fortalecimiento del Sistema de Educación Intercultural Bilingüe de Cotopaxi.

Se trabajó en torno a cuatro ejes: a) Filosófico – político; b) Técnico – Pedagógico; c) Administrativo – Financiero y d) Socio – organizativo. Fruto de estos intensos días de trabajo, los y las participantes tomamos las siguientes resoluciones:

- El MICC y las organizaciones de segundo grado retoman el tema educativo como prioritario en su agenda política. Es necesario recuperar el proyecto político de la educación intercultural bilingüe.
- Fortalecer la calidad de la educación intercultural bilingüe, de manera que responda a los nuevos desafíos de los pueblos indígenas.
- Nombrar una comisión para realizar el seguimiento de los acuerdos de esta convención y la evaluación de los procesos educativos, con el fin de garantizar una educación intercultural bilingüe de calidad. La comisión deberá difundir permanentemente los resultados de sus reflexiones a las comunidades.
- Crear un Consejo de Educación encargado de diseñar, dar seguimiento y evaluar, las políticas educativas en Cotopaxi.
- Promover foros cantonales para discutir, permanentemente, la situación de la educación en la provincia y generar alternativas de solución.
- Impulsar un proceso de formación integral y sistemático, dirigido a los y las docentes. Se debe hacer énfasis en el bilingüismo y en el manejo del MOSEIB. El sistema de formación deberá incorporar la cátedra de Filosofía Andina en la formación de docentes interculturales, y promover la investigación de los docentes en conocimientos tradicionales, además de la reflexión sobre filosofía andina y conocimientos tradicionales en las aulas.
- Luchar por incorporar el idioma kichwa al sistema educativo nacional (hispano), de manera que todo el sistema educativo del país sea bilingüe
- Promover la construcción de comunidades educativas y la formación política de líderes.
- Generar articulaciones entre las organizaciones (de primero, segundo y tercer grado) y los procesos educativos, potenciando la participación de niños, niñas y jóvenes.
- Promover la unidad de los educadores y educadoras bilingües en una sola organización gremial.

- Impulsar la reorganización institucional, entre otras cosas, eliminando las redes y promoviendo una nueva estructura organizacional. Reestructurar el área técnica de las direcciones provinciales con equipos multidisciplinarios, que se constituyan como asesores de modo que se elimine la supervisión.
- Con el apoyo del MICC, gestionar partidas docentes, una justicia salarial y mayores recursos económicos del Estado para mejorar la calidad de la educación (capacitación, infraestructura, materiales).
- Los ascensos de categoría deben basarse en criterios pedagógicos.

Estas resoluciones tienen carácter vinculante y se erigirán como un mandato, tanto para el Movimiento Indígena y Campesino de Cotopaxi, cuanto para la Dirección Provincial de Educación Intercultural Bilingüe, y para los actores y actrices del proceso educativo (educadores/as, padres y madres de familia, organizaciones sociales). Por nuestra parte, aportaremos en todo cuanto esté en nuestras manos para hacer realidad estos sueños. Nos mantendremos vigilantes de que estas resoluciones se cumplan.

Celebrado en Latacunga, el 2 de diciembre de 2006.

Para constancia, firman en representación de todos y todas los participantes en la I Convención Internacional de Educación Intercultural Bilingüe de Cotopaxi:

Por el Movimiento Indígena y Campesino de Cotopaxi, MIC
Jorge Herrera
Presidente

Por la Dirección Provincial de Educación Intercultural Bilingüe
Amable Hurtado
Director de la DIPEIB-C

Como testigos:
Por la ECUARUNARI
Nancy Iza
Dir. Relaciones Internacionales

Por la Dirección Nacional de Educación Intercultural Bilingüe DINEIB
Mariano Morocho
Director Nacional



De parte de Jorge Herrera, Presidente del MICC:

Expreso mi profundo agradecimiento al equipo de trabajo por esforzarse en sacar adelante este evento. A los expositores que han venido a compartir con nosotros. A la gente de Brasil que vino a compartir y que están hasta este momento. A las instituciones que colaboraron para que esta Convención se pueda concluir tal como estaba previsto y planificado. Muchas gracias a los compañeros de la DIPEIB-C, quienes se encargaron de la parte logística y que trabajaron durante varios días en las instalaciones del MICC, dispuestos por el compañero Director Amable Hurtado. A la compañera Nancy Iza, Dirigente de ECUARUNARI. A los dirigentes provinciales que acompañaron de Chimborazo, Bolívar, Tungurahua e Imbabura, quienes hicieron su aporte a esta Convención. A los Yachackuna que dieron su gesto muy importante. Un reconocimiento al compañero César Guamangate por haber participado en todo este proceso. Tengan ustedes el compromiso del MICC, en el sentido de que la organización está dispuesta a seguir trabajando y proponiendo políticas que vayan en bien del movimiento indígena de la provincia de Cotopaxi y del país. A todos ustedes maestros, maestras, padres de familia y niños y niñas, por haber hecho el esfuerzo de venir a esta Convención.



AGRADECIMIENTOS

Y RECONOCIMIENTOS

76

De parte de César Guamangate, Secretario de Educación del MICC:

Expreso mi agradecimiento de corazón a todos los actores que participaron. A todos los compañeros que vinieron de otras provincias. Al Consejo de Gobierno del MICC porque pusieron sus manos para que este evento salga adelante. A los compañeros facilitadores, expositores y sistematizadores. A todos los compañeros profesionales que apoyaron este evento. Nuestro agradecimiento a los compañeros de Pastaza, quienes desde la amazonía también se hicieron presentes. Mi agradecimiento al señor Director de la DIPEIB-C y a los funcionarios de la misma. Creo que se han cumplido las metas que nos planteamos. El hecho de que nos hayamos sentado para discutir y analizar ha sido muy fructífero, ya que no hay razón para estar separados, peor divididos. Fue positivo reflexionar de manera conjunta en qué hemos fallado, con lo que estoy seguro que vamos a retomar el camino correcto para el que fue creado la EIB. Logramos algunas resoluciones, producto de las discusiones y aportes colectivos. Esto que hemos logrado lo vamos a socializar en cada una de las redes y en cada uno de los establecimientos. Reitero mi agradecimiento a todas las instituciones que cooperaron, de manera particular a IEE, por haberse puesto a la cabeza con todo el personal técnico y económico hasta conseguir los objetivos trazados. Mi agradecimiento a las instituciones APN, FUDEKI, DYA, CODENPE, CONAIE, ECUARUNARI. A los medios de comunicación que dieron la cobertura de este acto importante.



Anexo 1

Trabajo de Grupos Temáticos

La educación que soñamos,
qué tipo de educación tenemos,
qué hacer para hacer una educación diferente...

77

GRUPO 1: Eje filosófico político

SUEÑO	PROBLEMA	MANDATO
1er. Eje: Educación Intercultural Bilingüe		
<ul style="list-style-type: none">• La EIB entendida a partir del pensamiento propio, para lograr una sociedad donde todos ejerzamos nuestros derechos.• Funcionando Unidades Educativas Interculturales Bilingües que integre todos los niveles de formación en centros urbanos (en capitales de provincia/cantones o donde amerite el caso)• Tener maestros referentes, líderes y facilitadores que permitan la generación de conocimientos fortaleciendo la "intelectualidad emocional y creativa", que propongan y faciliten caminos para el desarrollo socio-económico de la comunidad desde una visión y cultura propias.	<ul style="list-style-type: none">• La sociedad y Estado nacionales siguen limitando su desarrollo a pesar de que hablan de interculturalidad.• Niños/as de EIB tienen que salir a escuelas de educación occidental para terminar sus estudios secundarios o universitarios, lo que provoca choque cultural.• Hijos e hijas de dirigentes y autoridades amestizados.• El kichwa es una lengua que no es valorizada por todos los actores de la EIB.• No hay respeto ni valoración entre los mismos educadores bilingües que la minimizan frente al sistema hispano.• No se valora la profesionalización de los maestros, menos frente a los títulos de la educación hispana.	<ul style="list-style-type: none">• Comprometer a dirigentes y autoridades en la creación de una Unidad Educativa Intercultural Bilingüe (distintos niveles de formación) / carreras terminales que permitan diversificar la formación de los estudiantes en las universidades.• Integrar ciencia, tecnología, mejorar infraestructura y recuperar conocimientos propios para mejorar los estándares de educación.• Nombramiento de docentes por concurso de merecimientos (condición básica: conocimiento del kichwa).• Reactivar la movilización para reclamar los derechos de la EIB frente a la sociedad nacional• Realizar las gestiones para que la Amawtay Wasi se vuelva pública. Todos los niveles de la educación bilingüe deben ser interculturales y públicos.• Necesario hacer una evaluación a partir de foros cantonales usando un sistema de indicadores de calidad y desempeño para ver si se han cumplido los principios que se han definido en función de la construcción de una sociedad plurinacional.• Difundir los resultados de las investigaciones que se han realizado para que los problemas se conozcan y se busquen colectivamente las soluciones.

SUEÑO	PROBLEMA	MANDATO
2do. Eje: Filosofía andina con énfasis en el conocimiento ancestral		
<ul style="list-style-type: none"> Que la EIB se fundamente en principios y valores de la sabiduría y espiritualidad andina. 	<ul style="list-style-type: none"> Maestros y funcionarios de la DINEIB desconocen los valores y conocimientos ancestrales. Los contenidos de los programas educativos son solo traducciones de la educación occidental. No estamos incorporando lo productivo (rescate de semillas, cultivos), de alimentación que son parte de la cultura y que debe ser rescatada para mejorar las condiciones de vida. 	<ul style="list-style-type: none"> Incorporar en la educación de los docentes la cátedra de filosofía andina. Para ingresar a la DINEIB los profesores y profesoras pasen por una evaluación de filosofía andina. El ascenso de categoría se realice con la presentación previa de un proyecto de investigación en conocimientos y espiritualidad ancestrales. Se debe incorporar, en el discurso y en la práctica, todos los saberes de la cultura: cuidado del ambiente, prácticas religiosas. "El conocimiento y el diálogo con otras culturas permiten la construcción de una sociedad interculturalidad".

SUEÑO	PROBLEMA	MANDATO
3er. Eje: Interculturalidad		
<ul style="list-style-type: none"> Establecidas relaciones de igualdad y equidad entre culturas andina y mestiza-occidental. Una propia educación en función de los valores culturales y la lengua materna que permita un encuentro enriquecedor con otras culturas. "Lo intercultural significa que las culturas deben estar juntas, no ir por separado". 	<ul style="list-style-type: none"> Falta de autoestima por existencia de un sistema de dominación y subordinación. No hay diálogo de culturas si existe jerarquía entre ellas. Se van perdiendo los valores culturales, especialmente entre los jóvenes. Muchas veces se funcionalizan prácticas como la minga. No se están generando cuadros que sigan liderando las luchas y conquistas del Movimiento Indígena. 	<ul style="list-style-type: none"> Se debe fortalecer la autoestima para poder relacionarse igualitariamente con la sociedad nacional. Manejar e incorporar la autovaloración desde los docentes, los padres y los educandos. Incorporación del kichwa en el sistema de educación hispana. Incidir en el Estado para que desde las políticas públicas se amplíen oportunidades para indígenas (acceso a la educación).
4to. Eje: Rol político de la EIB		
<ul style="list-style-type: none"> Que el principio fundamental de la EIB tenga un carácter reivindicador, de izquierda y de resistencia frente al sistema imperialista, dominante y oligárquico". Que la EIB parta de una clara identidad política, étnica y de clase y, por tanto, la gente vinculada esté de acuerdo con esa identidad. Que exista integración e interacción entre los involucrados en la EIB: DINEIB, profesores, organizaciones (Mov. Indígena), comunidad, padres de familia, niños. 	<ul style="list-style-type: none"> Dirigentes y autoridades no conocen la propuesta y potencialidades de la EIB. Educadores desconocen el proyecto político del Mov. Indígena nacional, regional y local que sustenta la EIB. No se están generando cuadros que sigan liderando las luchas y conquistas del Movimiento Indígena. Desconexión y falta de involucramiento entre profesores y padres de familia/comunidad. 	<ul style="list-style-type: none"> La EIB debe facilitar en la formación de cuadros que colaboren con la emancipación y la lucha y no la represión. Que autoridades y dirigentes (Pachakutik) promuevan la construcción de comunidades educativas con identidad cultural y política basada en principios filosóficos andinos.

GRUPO 2: Eje socio-organizativo

SUEÑOS	SITUACION ACTUAL	PROPUESTAS
<ul style="list-style-type: none"> Nos traten como a personas a todos los entes de la educación. 	<ul style="list-style-type: none"> Los estudiantes son maltratados tanto en los centros educativos como en las comunidades. 	<ul style="list-style-type: none"> Armar talleres con los docentes.
<ul style="list-style-type: none"> Tener centros con todo lo necesario para el proceso de enseñanza aprendizaje. 	<ul style="list-style-type: none"> No hay materiales necesarios, infraestructura inadecuada. 	<ul style="list-style-type: none"> Mejorar el presupuesto en alianza entre el movimiento indígena, DIPEIB-C y ONGs.
<ul style="list-style-type: none"> Que la educación sea una sola y no como hoy hispana y bilingüe. 	<ul style="list-style-type: none"> Actualmente hay dos enfoques educativos y una sola para el campo. Las redes rebasan el tema de educación. 	<ul style="list-style-type: none"> Aprender la escritura kichwa. Definir claramente los temas institucionales. La relación con la Educación Hispana sea en el marco de entidades iguales.
<ul style="list-style-type: none"> Las organizaciones indígenas se apropien de la educación. 	<ul style="list-style-type: none"> Hay desinterés de las organizaciones de segundo grado, de las comunas, incluso hay despreocupación del mismo MIC. La migración se ha acentuado. Los profesores no se han interesado sino sólo en el tema salarios. 	<ul style="list-style-type: none"> Levantar una estructura educativa coherente, donde haya educación, respeto, organización y cariño a la tierra de donde se es. Haya una educación donde seamos más fuertes como organización indígena. Coordinación estrecha y permanente entre el MIC y DIPEIB-C
<ul style="list-style-type: none"> La educación no solo debe ser el centro educativo sino la vida misma. 	<ul style="list-style-type: none"> En este momento la EIB está separada de la vida de la gente. 	<ul style="list-style-type: none"> Mayor atención a la niñez. La dirigencia tome como su bandera a la educación. La comuna vuelva a tomar a la educación como suyo y no sea solo responsabilidad del Comité de Padres de Familia.
<ul style="list-style-type: none"> Que haya un reconocimiento público de lo que hasta aquí se ha logrado como EIB. 	<ul style="list-style-type: none"> Existen grandes avances pero se desconocen a nivel general. Hay personas que han salido adelante a partir de la educación intercultural bilingüe. 	<ul style="list-style-type: none"> Lograr acuerdos entre las comunidades, OSGs, MIC y DIPEIB-C, para todos caminar juntos por la EIB.
<ul style="list-style-type: none"> Los padres y madres deben estimular a los niños y niñas en sus hogares desde su nacimiento. 	<ul style="list-style-type: none"> Actualmente los padres están ausentes del proceso educativo y del apoyo pos-escolar por la migración. No conocen la filosofía del MOSEIB. 	<ul style="list-style-type: none"> Los maestros y la organización deben tener talleres de capacitación con padres y madres de familia.

80

SUEÑOS	SITUACION ACTUAL	PROPUESTAS
<ul style="list-style-type: none"> La comunidad tenga como principal interés la educación y la salud porque la educación es el cerebro de la comunidad. 	<ul style="list-style-type: none"> Mucho individualismo y falta de interés porque no está definidos los roles a cumplir los padres de familia, los docentes y los dirigentes, 	<ul style="list-style-type: none"> Tener mayor sinergia entre los actores educativos: padres de familia, dirigentes, docentes.
<ul style="list-style-type: none"> La EIB y el movimiento indígena sean una sola masa. 	<ul style="list-style-type: none"> Están separados por un lado el movimiento indígena y por el otro la EIB. Desde que apareció Pachakutik los dirigentes más se han preocupado en repartirse cargos políticos que de apoyar la EIB. Se repite el tema de cacicazgos en el ámbito político, a nivel comunitario, las OSGs y para los cargos de elección popular. El movimiento indígena de Cotopaxi no está presente sino para solo elegir al Director de la DIPEIB-C. 	<ul style="list-style-type: none"> Los dirigentes del MIC y los funcionarios de la DIPEIB-C visiten conjuntamente a los centros educativos, acompañen el trabajo que hacen los docentes definiendo estrategias de trabajo conjunto. Relevo con nuevos líderes que también tienen la capacidad de representación del movimiento indígena en los cargos públicos.
<ul style="list-style-type: none"> Haya eventos de capacitación y análisis sobre EIB no de manera periódica y en proceso. 	<ul style="list-style-type: none"> Se hacen eventos aislados que no ayudan a dar seguimiento tampoco a atacar problemas centrales. 	<ul style="list-style-type: none"> En resolución se realice otro evento como esta convención próximamente.
<ul style="list-style-type: none"> Los maestros estén involucrados en la vida comunitaria. 	<ul style="list-style-type: none"> Los docentes solamente cumplen el horario de trabajo pese a vivir en la misma comunidad o fuera de ella. Han abandonado la relación con la comunidad de lo que había antes. 	<ul style="list-style-type: none"> Maestros sean de las mismas comunidades y si no son de ellas, deberían vivir ahí para estar involucrados en espacios de reuniones y mingas para hacer que la gente vaya teniendo confianza y hablando de sus problemas.
<ul style="list-style-type: none"> Los niños y niñas participen activamente en los procesos organizativos. 	<ul style="list-style-type: none"> Los niños y niñas no son tomados en cuenta para las reuniones, la toma de decisiones sino solo para cumplir tareas. No se ve la expresión como tampoco hay canales de comunicación para ellos. 	<ul style="list-style-type: none"> Los dirigentes, la DIPEIB-C, los docentes trabajen para que los niños tengan mayor expresión con voz propia.
<ul style="list-style-type: none"> Que los centros educativos interculturales bilingües superen el modelo tradicional. 		

81

SUEÑOS	SITUACION ACTUAL	PROPUESTAS
<ul style="list-style-type: none"> Los dirigentes y educadores defienden y valoran la EIB mostrando que sus hijos también son beneficiarios de este Sistema Educativo. 	<ul style="list-style-type: none"> Los dirigentes y educadores no tienen a sus hijos en centros educativos interculturales sino fuera de ellos. 	<ul style="list-style-type: none"> Que haya un reconocimiento de que el movimiento indígena nació de las luchas de la educación intercultural bilingüe. Que la EIB debe ser para todos los ecuatorianos y no solo para los indígenas. Debe haber una lucha política para que no solo el sector rural sea atendido con este sistema sino el país en su conjunto.
<ul style="list-style-type: none"> Que los educadores de la EIB participen en una sola instancia gremial de docentes. 	<ul style="list-style-type: none"> Hay tres momentos de instancias docentes que responden a diferentes intereses políticos y coyunturas. 	<ul style="list-style-type: none"> Que se generen espacios de encuentro entre todos los educadores de la provincia a fin de generar espacios de unidad.
<ul style="list-style-type: none"> Los centros educativos interculturales bilingües de Cotopaxi unidos. 	<ul style="list-style-type: none"> Las redes amigas han separados el tema de centros educativos lo que ha provocado la separación de los educadores, docentes y la DIPEIB-C. Hay división interna. 	<ul style="list-style-type: none"> Negocie la eliminación de las redes y se reorganice el tema institucional.



GRUPO 3: Eje técnico pedagógico

La educación:

NUESTRO SUEÑO

- La Educación debe ser intercultural, bilingüe que forme profesionales de calidad (escuela, colegio y universidad) cerrar el círculo.
- Que la educación intercultural bilingüe fortalezca la cultura y la identidad.
- Soñamos con una educación de calidad, competitiva, democrática, creativa.
- Que responda a la realidad.
- Que sirva para la vida.
- Intercultural, basada en valores, con identidad y vinculada al sistema productivo de la comunidad.
- Una educación de calidad con unidades de producción para tener financiamiento propio. Con participación ciudadana.
- Queremos que la educación bilingüe sea una propuesta integral con énfasis en la formación de valores y en el interaprendizaje, que tenga como centro al ser humano.
- Una educación flexible, sin horarios.
- Sin desvalorizar a la educación hispana porque existe guerra entre las dos. Una educación para la vida y con valores.

¿CÓMO ESTAMOS?

- La EIB tenía un proyecto visionario cuando nació y era la lucha por la tierra. Ahora perdió el interés ya no tuvo por qué parámetros luchar.
- La educación por la educación no da de comer a nadie, la educación tiene que estar bajo un proyecto de vida. Hemos perdido el sentido de proyecto a nivel local y a nivel provincial y a nivel de país.
- Nuestras fortalezas son el bilingüismo, el rescate de los valores culturales y la organización.
- Tenemos un rediseño curricular e instrumentos de trabajo (guías, sistema de seguimiento, evaluación y monitoreo).
- Promovemos la participación directa de padres de familia y de los niños en el proceso educativo
- Enseñamos el respeto a la naturaleza.
- Tenemos reconocimiento jurídico del estado y tenemos autonomía.
- Tenemos una infraestructura propia.
- Antes de la EIB, vivíamos olvidados, con la EIB hemos dado un salto gigantesco a nivel político y organizativo.
- No hay interrelación entre los distintos actores del proceso educativo: maestros, padres de familia, niños, administrativos y organización.
- No tenemos personal capacitado en los IEPCs.
- Hablando kichwa hacemos escribir en español, entonces el niño escribe el español como pronuncia en Kichwa.
- A veces creemos que bilingüe es quichuizar.
- Falta de materiales bibliográficos y recursos didácticos para la aplicación del rediseño curricular.
- Educación de nivel medio no cuenta con colegios presenciales y con especialidades acorde a las necesidades de la sociedad.
- No hay coordinación entre las instituciones que hacemos EIB, se duplican cosas.

¿QUÉ HACER?	<ul style="list-style-type: none"> • La educación debe enmarcarse en un proyecto. • Debe estar acompañada por los padres que la crean: la organización. Si las bases no conocen, lo que no se conoce no se ama. Hay que decirles por qué y para qué se creó la educación bilingüe. • Llegar al modelo curricular haciendo querer a nuestros educadores, a nuestras comunidades, recuperar los lineamientos del modelo curricular. • No debemos aislarnos de los avances de la ciencia y tecnología del mundo, con la modernización, con la globalización. • Hay que lograr alternativas productivas en la comunidad. • Que se generalice la formación de los IEPC. en todos los establecimientos. Exigir al gobierno que nos atienda en todas las partidas. • Usar más el kichwa porque el objetivo de la EIB es preservar el idioma. • Para abrir una nueva institución bilingüe, se debe hacer una investigación en la comunidad y no realizarla por el capricho de una persona. • Hacer competencias, concursos de los niños, dentro del sistema. • Debemos integrar los dos sistemas. • En las reuniones de las comunidades primerito poner el informe de los maestros. • Difundir los materiales que existen a las comunidades. • Más reuniones entre padres de familia, comunidad y maestros/as, para conversar sobre como se enseña en el aula y que cosas se enseñan en el aula. • Los padres de familia y la comunidad deben controlar el cumplimiento del horario de trabajo de los maestros/as. • Implementación de bibliotecas básicas en cada CEC. • Creación de colegios presenciales con nuevas especialidades • Mayor coordinación entre las instituciones
Las personas que queremos formar:	
NUUESTRO SUEÑO	<ul style="list-style-type: none"> • No debemos formar gente para servir a los ricos, tenemos que formar a la gente para que sean empresarios, no para que vayan a buscar trabajo, profesionales que sean libres, por eso es que a los de arriba no les interesa que nos eduquemos. Formar profesionales no conformistas. • Debemos formar personas competentes para nuestra realidad vivencial. Hay que hacerles competentes para la interculturalidad práctica. • Según el MOSEIB estamos formando personas más humanistas, amantes a nuestra identidad, a nuestros valores culturales, al medio ambiente, tenemos que preocuparnos del aire, del agua. • Quizá los niños y niñas que estemos formando fortalezcan la organización indígena campesina y apoyen para elevar la calidad de vida de los pueblos. • Queremos formar personas críticas, propositivas, concientes de la realidad, pero sin limitaciones, que valoren lo que tienen y que respeten al otro, sin imponerse, personas tolerantes. Formar líderes en cada uno de los establecimientos. • Los jóvenes deben ser capaces de responder a las ciudades porque si no, quedan aislados.

¿CÓMO ESTAMOS?	<ul style="list-style-type: none"> • Como maestros formamos niños activos, competitivos, con principios morales, críticos, y reflexivos, pero no hay la ayuda de los padres de familia. • Lo que plantea el modelo es construir una sociedad intercultural, construir la unidad en la diversidad, pero esto solo lo planteamos desde los pueblos indígenas, no es una política de país, ni desde la educación hispana, desde la educación se fortalece la individualidad y no la interculturalidad • Todavía nos falta para seguir impulsando lo que dice el modelo educativo • Debemos formar personas muy competentes, porque en nuestra sociedad se está dando un cambio tan brusco donde los educandos de la jurisdicción bilingüe se están yendo a la jurisdicción hispana, y le bajan de nivel, no hay respeto. Deben formarse de igual a igual, que se respete lo que hemos planteado en nuestro modelo educativo. Hay el menosprecio del otro sistema al niño de la EIB. • Los mismos maestros mandamos a nuestros hijos a la educación hispana y particular. Es contradictorio, se defiende una cosa y se hace otra. • Profesora del sistema hispano: Hemos recibido los niños que vienen del campo, tienen autoestima baja, los niños son muy inteligentes, por el trato que les dan los compañeros se cohiben. • Hay que ver la realidad de los niños, por el maltrato vienen con baja autoestima, los niños de la zona baja son más flexibles, más creativos, los de la zona alta, son otra vestimenta, otro nivel, otras costumbres, los profesores tenemos que investigar de dónde viene cada niño. • Nuestros niños tienen la autoestima baja porque no tienen las mismas oportunidades que otros niños, viven a 4000 mts de altura, son niños con baja capacidad lectora, con interferencia lingüística, con baja capacidad de retención, en las escuelas hispanas aprenden la raíz cuadrada, nuestros niños no avanzan a la raíz cuadrada. • Los niños tienen confianza hacia el maestro, El uso del kichwa promueve la confianza cuando el profesor es bilingüe. • Los niños son considerados como seres humanos, iguales al maestro. • Son niños activos, no sumisos. • En el colegio Chaquiñan recibimos un 50% de niños que no saben leer y escribir. • Pocos niños cuando llegan a sexto grado no saben leer ni escribir. Esto se debe a aspectos psicológicos, neurológicos, del entorno que no está en nuestras manos solucionarlo. El bajo rendimiento no es solo en el sistema de la EIB, también se da en el hispano, porque no hay apoyo de los padres de familia, no hay quien ayude a los niños a controlar las tareas. • La familia no apoya la educación: Niños que se enfrentan con cuchillos, niños en pandillas, niños que pasan semanas enteras comiendo chitos y colas. • La falta de retención a la lectura es también porque nuestros niños no tienen condiciones para leer (energía eléctrica, materiales, etc.).
¿QUÉ HACER?	<ul style="list-style-type: none"> • Desarrollar la autoestima, nos han minimizado por cientos de años. Recuperar el aspecto psicológico • Los dirigentes indígenas deben dar el ejemplo con sus hijos. Deben poner a sus hijos en educación intercultural.

Los educadores:	
NUESTRO SUEÑO	<p>Queremos educadores motivadores, creativos, que den confianza a los niños, investigativos, puntuales, críticos, que estén preparados, activos, constructivistas, responsables, flexibles.</p> <p>Queremos capacitarnos día a día para mejorar nuestros conocimientos, mantener buenas relaciones humanas con todo el personal docente y administrativo.</p> <p>Queremos educadores más humanitarios con los niños bilingües, más cariñosos, más comprensivos, que entiendan qué es lo que está pasando con los niños, que no les castiguen a los niños</p> <p>Queremos educadores conocedores de la realidad cultural y del idioma, que viva lo que los niños viven. Queremos profesiones con una autoestima muy elevada porque con eso valoramos nuestra cultura</p> <p>Queremos educadores que rompan esquemas.</p> <p>Queremos educadores con vocación que practiquen la solidaridad, la responsabilidad, la minga comunitaria, que conozcan quienes somos y hacia dónde queremos ir.</p> <p>El maestro debe ser un mediador en los problemas de la comunidad. Hay que estar involucrados en esos problemas de la comunidad</p> <p>Algunos ya estamos siendo, ya estamos viviendo el sueño que tenemos, pero tenemos que llamar más gente para vivir ese proceso.</p>
¿CÓMO ESTAMOS?	<ul style="list-style-type: none"> Contamos con personal docente joven, dispuestos a generar cambios educativos. Somos profesores fiscales. Contamos con profesionales en pedagogía, la mayoría de los compañeros tienen un título superior (80%). Contamos con maestros conocedores del idioma kichwa, la mayoría son nativos de las comunidades y conocen su realidad. Los educadores bilingües son aceptados por la sociedad. Falta de dominio de conocimiento científico en las áreas básicas, así como la deficiencia en la aplicación de metodologías y técnicas de enseñanza. Los docentes no dominan la metodología del MOSEIB. Los docentes no tenemos una identidad pedagógica. No tenemos autoestima como profesores bilingües, estamos sumisos de los hispanos, como que los hispano hablantes son superiores Falta de vocación del docente, a veces están porque no hubo donde más ir a trabajar. A veces ni sabemos por qué nos hemos hecho docentes. Los educadores están solo por ganar el sueldo que nos paga el pueblo, no el gobierno. Los docentes no dominamos el Kichwa. Maestros monolingües. Dificultad en bilingüismo combinado. Los docentes no nos actualizamos, a veces no leemos. Alfabetizamos en castellano, provocamos interferencia lingüística. Maestros desconocen la historia de los pueblos indígenas. Gran porcentaje de educadores no están involucrados con los procesos organizativos.

¿CÓMO ESTAMOS?	<ul style="list-style-type: none"> El 40% de los docentes son bachilleres en otras especialidades. Falta capacitación a docentes y administradores y a padres de familia, no hay una institución que nos forme dentro del sistema de EIB. No hay una verdadera formación en EIB. Los maestros y maestras no cumplen con el horario de trabajo. Una gran parte de los educadores son bonificados, sin estabilidad laboral. Desconocimiento de la Legislación educativa por parte de los educadores. No hay estímulos al docente, no hay recursos económicos. Falta de partidas. En la dirección meten a cualquiera como docente, solo por saber kichwa, cuando hay muchos docentes preparados que quedan fuera. Los lingüistas no se ponen de acuerdo y por eso somos deficientes en kichwa.
¿QUÉ HACER?	<ul style="list-style-type: none"> Preparación al docente, sobre todo en la metodología del MOSEIB Realizar círculos de reflexión pedagógica Desarrollar talleres de interaprendizaje del idioma en el que estamos fallando. Implementación de un programa de formación y perfeccionamiento permanente del idioma kichwa Primero que se consensúe bien el idioma entre los lingüistas y luego que nos enseñen Talleres de actualización de conocimientos y manejo de recursos didácticos y metodológicos en las áreas básicas. Los talleres deben ser gratuitos y graduales Talleres de administración educativa para todos los maestros. Firma de Convenios con instituciones educativas afines para la profesionalización en maestrías y postgrados y actualización de conocimientos permanentes Recopilación y producción de bibliografías y documentales referentes a la historia de los pueblos indígenas Mayores estímulos para los docentes que están haciendo el esfuerzo por aprender kichwa: que no se les exija el certificado de bilingüismo a los compañeros que ya tienen muchos años de servicio La obligación de las DIPEIS es capacitar en cualquier área gratis, y también en kichwa. Los niños pueden ser los maestros del kichwa a los docentes monolingües (hispano hablantes) Que los ascensos de categoría deben estar basados en criterios pedagógicos Gestionar partidas docentes con el apoyo de las comunidades y del MICC. Debemos luchar para que las escuelas no sean unidocentes sino pluridocentes

Relación maestro - alumno:	
¿CÓMO ESTAMOS?	<p>Relación maestro - alumno:</p> <ul style="list-style-type: none"> El maestro debe brindarle al niño confianza, amistad, amor, afectividad, cariño, todas las cualidades positivas y de la misma manera recibir del niño y así desarrollar el interaprendizaje. Deben ser compañeros, nada más, ahí va a reinar la autoestima de las dos partes, el respeto que nos merecemos de parte a parte, que nos digan del nombre, no somos maestros, eso solo Jesucristo, somos profesores, porque profesamos algo. Se debe establecer una relación horizontal. No hay que hablar de alumno, porque alumno significa sin luz, si es en esos términos yo tendría que llevar la luz. Se debe hablar de educador y estudiante, ambos tendríamos que conocer, para que se produzca un interaprendizaje, un compañero, un amigo y también un mediador de conocimientos. El niño es un sujeto, no un objeto. Debe haber una relación de respeto mutuo, un niño no viene con una mente en blanco, Hay que compartir los conocimientos. Tareas: Las tareas son la relación entre el maestro, la familia y el niño/a, cuando no se cumplen las tareas al interno del niño debe haber algún problema. Las tareas son una imposición, los deberes se les envía y no tenemos la capacidad de comprender que el niño por tal y cual razón no hizo. Yo creo que los deberes son una imposición por parte del educador. No son una imposición, son un refuerzo. Las tareas son una responsabilidad del ser humano. Conclusión: Si la tarea es una imposición establezco una relación de subordinación con el niño/a (dominante – subordinado), no rompemos esquemas, si lo hago como un refuerzo, estoy impulsando la autoeducación.
¿CÓMO ESTAMOS?	<ul style="list-style-type: none"> Metodología: Contamos con un modelo educativo propio que nos da la posibilidad de realizar el trabajo educativo partiendo de la realidad de la comunidad Educación por niveles, no por años. El sistema de evaluación para los niveles es por dominio, para los años de básica es por norma. Para ir de un nivel a otro tiene que dominar el conocimiento. Los niveles se propusieron sobre una base psicológica. En la jurisdicción hispana le matriculamos en primer año de básica, tiene que pasar ahí enterito el primer año, avance o no avance, al que avanza bien, al que no se le trunca. En la jurisdicción bilingüe es posible que por su edad cronológica y psicológica puede aprobar todo en tres meses entonces, sube de nivel. Pero no hemos aplicado eso. No se aplica la metodología del MOSEIB, no manejamos las fases, ni las subfases, o manejamos mal Gran porcentaje maestros no utilizan los instrumentos curriculares de aula. La enseñanza en el aula es teórica, sin relacionarle con la realidad y el entorno No hay un sistema de seguimiento y evaluación, el SISEMOE es solo un instrumento Seguimos enseñando con el método silábico, no somos competitivos Nos falló la metodología de enseñanza No dominamos el método de sistema de conocimiento Técnicos no están capacitados para hacer un acompañamiento

¿CÓMO ESTAMOS?	<p>Contenidos:</p> <ul style="list-style-type: none"> Ya no deberíamos enseñar lo de Cristóbal Colón, sino a los líderes de la resistencia. En lo organizativo. Enseñar el tema del liderazgo, formar líderes.
¿QUÉ HACER?	<ul style="list-style-type: none"> Re-estructurar el área técnica de las direcciones provinciales, que ya no haya supervisores, sino asesores, para trabajar en colectivos (psicólogos, pedagogos, historiadores, antropólogos, etc. Las políticas, los lineamientos ya están tratados, se pueden agregar otros, pero hay que cumplir lo que dice el MOSEIB. Socialización del MOSIEB a los actores de la educación. Los maestros y maestras deben practicar lo que dicen en el aula. Que los maestros y maestras hagan materiales con los niños y utilizando lo que existe en las comunidades.

GRUPO 4: Eje administrativo financiero

SUEÑO	PROBLEMAS	PROPUESTAS
Gestionadora de la formación para estar a nivel de Bachillerato Internacional.	Con una Dirección Administrativa y financiera aparentemente politizada, que responde a intereses personales o de grupos pequeños.	Luchar y gestionar porque las asignaciones de partidas para contratos y nombramientos de docentes sean equitativos entre la jurisdicción hispana y bilingüe.
Solidaria en todos los ámbitos y con propios y extraños.	Con redes poco apoyadas ya sea en partidas presupuestarias y asesoramiento en diferentes aspectos.	Los procesos de selección para ingresos deben ser socializados para evitar irregularidades.
Dinamizadora del pensamiento de interculturalidad, como base para el funcionamiento de unidades educativas en los sectores urbanos o suburbanos.	Con una EIB se ve como invisible para el Estado Ecuatoriano, porque creen que es solamente para el 8% de la población nacional que son indígenas.	Coordinar acciones en todos los aspectos entre la DIPEIBC y la DINEIB.
No privatizadora.	Sin mayores posibilidades de atender y/o respaldar la educación de los niños que salen de las comunidades a las ciudades.	Las instituciones de apoyo gubernamentales y no gubernamentales deben apoyar a través de la DIPEIBC y no solamente a través de las OSG.
Un ejemplo de rendición de cuentas	Con colegios antiguos como el JATARI UNANCHA que no reciben suficientes partidas, a pesar de tener más de 1.000 alumnos.	Superar el uso y la formación en idioma kichwa con apoyo y complementariedad entre docentes.

SUEÑO	PROBLEMAS	PROPUESTAS
Generadora de fondos para becas y créditos educativos.	Con proliferación de más colegios sin fortalecer a los ya existentes.	Llamar a que las instituciones de apoyo ayuden a gestionar la construcción de infraestructuras propias tanto para la administración como para el funcionamiento de las unidades educativas en los sectores urbanos.
Fortalecedora de los procesos en los colegios ya existentes, deteniendo por un tiempo la creación de otros.	Con modalidades de estudios intensivos que no permite la adecuada explicación de las ciencias y realidades.	Disponer entre todos que nuestras autoridades gestionen la construcción de las unidades educativas urbanas y que cubra el nivel básico, medio y superior.
Respaldada por las acciones, lineamientos y políticas del MICC, AIEC, OSG's, ONG y OG.	Con reiteradas muestras de subestimación a los procesos del SEIC.	Se evalúe y se perfeccione tanto el kichwa como el castellano como un medio para demostrar interculturalidad; pues la realidad actual necesita de los dos idiomas por igual.
Un ejemplo de puesta en práctica de los derechos ciudadanos.	Sin suficientes herramientas para demostrar que los maestros bilingües no son solamente para niños del campo.	Las partidas deben asignarse de acuerdo a necesidades y especialidades de los colegios.
Competente y competitiva (tecnología, métodos pedagógicos propios, actualizados o validados).	Con la insistencia de seguir utilizando taptana en vez de computadores.	Socializar suficientemente el concepto de las autonomías a fin de tomar posiciones correctas en cuanto a redes.
Un ejemplo de justicia social (No al nepotismo, no al racismo), abierto a todos quienes quieran aportar a los objetivos.	Con evidencias que nos quieren arrastrar al indigenismo y permitir con ello el racismo.	Se luche por la oficialización del idioma kichwa, para que apoye los procesos de vida intercultural.
Promocionadora y motivadora de la actualización de conocimientos.	Con condicionamientos poco pensados como por ejemplo "tener un hijo por lo menos en educación bilingüe para ser Director".	Se genere propuestas para enseñar kichwa a través de los medios de comunicación más adecuados.
Organizada, sistematizada y codificada; respecto a los archivos curriculares, inventarios, contables, financieros; tanto en forma física como electrónica.	Sin suficientes actitudes para superar el analfabetismo informático.	Seguir insistiendo que el MICC y las OSG valemos más por la EIB y no solamente por las ganancias electorales.
Delineadora de perfiles reales y adecuados para calificar a docentes para la educación intercultural bilingüe tanto en lo urbano como en lo rural.	Sin evaluaciones de los avances en lo administrativo financiero ni en el rendimiento de los niños.	MICC Y AIEC, hagan gestiones y propongan jornadas de luchas para llegar a una justicia salarial, capacitación y respeto a los espacios que nos corresponde en la vida nacional.
Motivadora real de los perfeccionamientos de las 2 lenguas maternas el kichwa y el español.	Sin apoyos para gestiones de mejores condiciones para la vida en las comunidades.	Socialización de la estandarización del idioma kichwa, pues hay términos y grafías nuevas, desconocidas inclusive por lo kichwa hablantes.

SUEÑO	PROBLEMAS	PROPUESTAS
	Sin el respaldo de planes de acción del MICC y del IEC, en lo que a EIB se refiere, solamente cobran 3 dólares por los vales.	El aval que da el MICC sea un estímulo para los docentes que hacen lo que pueden, durante muchos años para la EIB.
	Sin mayores socializaciones de los impactos de las acciones del MICC en lo que a educación se refiere.	Para los docentes que ingresan, en vez del AVAL debe haber diálogos, socializaciones; mediante jornadas de capacitación sobre políticas de la EIB y establecimiento de compromisos para el desarrollo humano de nuestros pueblos.
	Con flexibilidad para que algunos docentes vivan con muchos tiempos de comisión de servicios, ya deben pedir definición; facilitadores de la EIB ó trabajador permanente por la búsqueda de ser candidato.	Apoyar para que el equipo de finanzas de la DIPEIBC, genere propuestas para autogestionar recursos para capacitación, materiales didácticos, tecnología e infraestructura.
	Con aparente funcionamiento de compadrazgos para asignación de bonificaciones y nombramientos.	Pedir a que las instituciones que quieren apoyar a la EIB lo hagan a través de apoyar al MOSEIB, para de esta forma no duplicar y a veces hasta triplicar acciones.
	Con flexibilidad para que en varios colegios exista profesores sin especialización.	Ajustar procesos administrativos para que haya una división de planificación y monitoreo al interior de la DIPEIBC.
	Sin alternativas para auxiliar a los alumnos y docentes de los establecimientos unidocentes.	Se organice talleres de socialización con padres de familia, para fortalecer la EIB desde el campo administrativo y técnico pedagógico.
	Sin mayores herramientas para enfrentar a presiones desde diferentes frentes.	Disponer que los funcionarios técnicos pedagógicos acompañen los procesos educativos en las comunidades, pero para complementar críticamente y no para perseguir o pesquisar sin mayores conocimientos de las realidades locales.
	Con aparentes sufrimientos por culpa de los docentes que no hablan kichwa.	Se socialice las funciones de todos y cada uno de los funcionarios de la DIPEIBC.
	Sin la estrategia clara para ayudar al bilingüismo Kichwa y castellano.	Se genere normas o reglamentos internos en todos los niveles, en base de la Ley de Educación a fin de establecer acuerdos mínimos para avanzar y ser más eficientes y eficaces.

SUEÑO	PROBLEMAS	PROPUESTAS
	Sin herramientas para motivar a que todos los educadores comunitarios asuman realmente su rol que le corresponde.	Se evalúe la viabilidad de continuar o no con el funcionamiento de las redes, a fin de gestionar la supresión de alguna o algunas que presentan dificultades por posición geográfica de los CEC, oficinas de la red, por evidencias de violentamiento de la ley de escalafón del magisterio, por haber sido creadas sin la socialización de los pro y contra.
	Siendo pasivos ante la injusticia de que por el bilingüismo, varios docentes pierden derechos laborales (ascensos de categoría).	Llamar a que la DIPEIBC establezca estrategias para velar por los derechos de los maestros.
	Sin suficientes respuestas a las socializaciones de la importancia de hacer educación desde nuestras realidades y con algunos materiales didácticos ancestrales como la taptana.	
	Sin programas de adiestramiento para el uso de la taptana y otros materiales didácticos.	
	Sin procesos ni instrumentos para evaluar periódicamente a los roles de los profesores, padres de familias y otros actores.	
	Sin ningún avance en la gestión para contar con unidades educativas en los sectores urbanos provinciales y cantonales.	
	Sin mayores acompañamientos al Chaquiñan y Abya Yala, por tener presupuestos propios.	
	Sin hacer mayor cosa por remediar la aspiración del colegio Guasanda, pues se sigue como centro Ocupacional.	

GRUPO 5: Cosmovisión Andina

Como en otros países, en el Ecuador existe una diversidad de culturas. Las culturas tenemos nuestras propias costumbres, tradiciones, mitología, quehaceres diarios, que constituyen la base de los conocimientos científicos, experiencias y saberes. En la época colonial, se dijo que se dijo que esos conocimientos eran empíricos, no servían, que sólo eran de los indios.

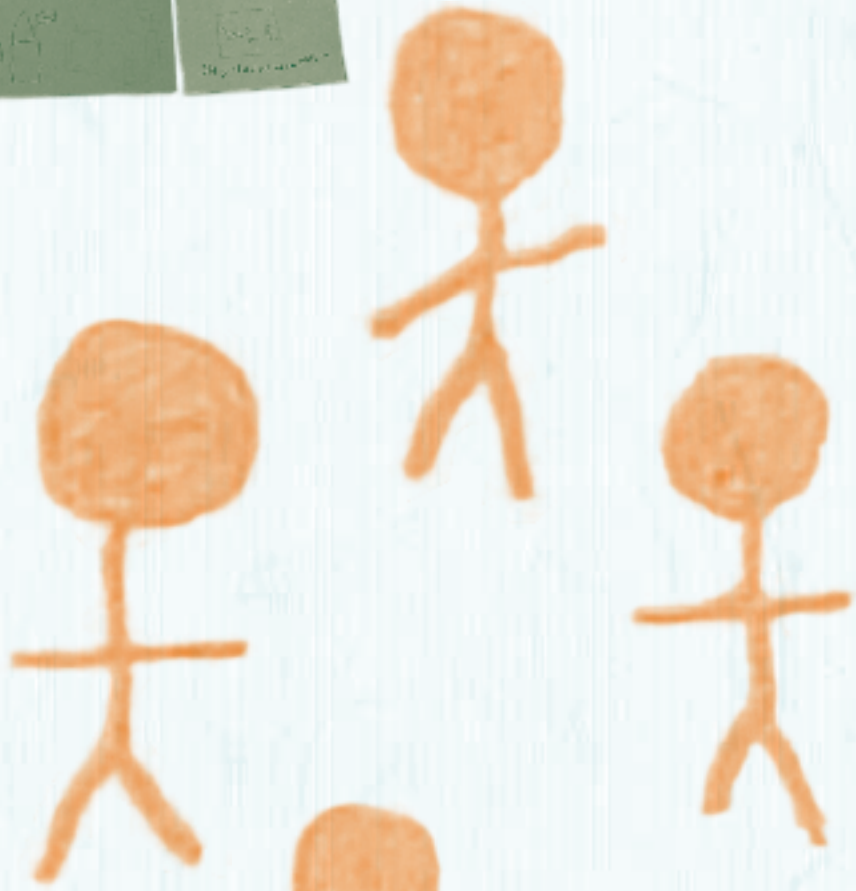
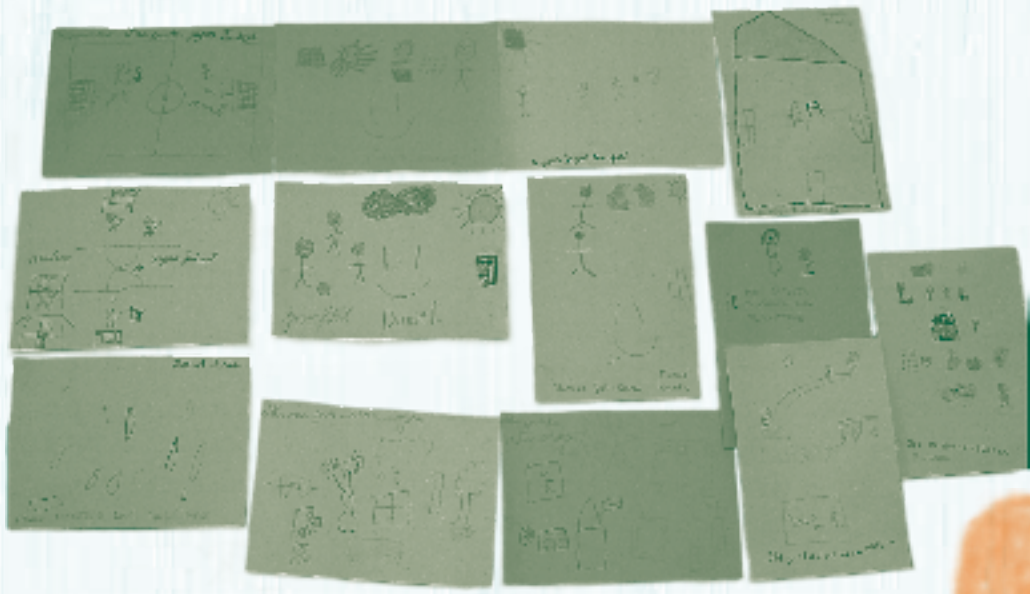
Queríamos que estos conocimientos y saberes se incorporen en nuestros centros educativos, donde nuestros niños y jóvenes los adquieran como ciencia; así consta en los principios filosóficos de la EIB. Esto no se pudo poner en práctica porque no se logró profundizar en las investigaciones para que luego podamos trasladar los saberes a las aulas y a los niños y jóvenes. Al contrario, se ha quedado en lo fácil, acoger lo occidental, lo tradicional. Vemos entonces cómo estas iniciativas de cambio profundo fueron lamentablemente puestas a un lado.

La propuesta político-filosófica de la EIB sigue siendo vigente. Es necesario repensarla y reinterpretarla, ya que se ha constituido en la reivindicación de lucha política, social y cultural del movimiento indígena. Hasta el momento, en la EIB no hemos podido bajar del discurso a la práctica, hacer que el kichwa, por ejemplo, sea para el conocimiento científico. En nuestros centros educativos no se está manejando este tema como debería manejarse; sólo se enseña kichwa como una de las materias, aunque en el MOSEIB se plantea que todo el conocimiento sea desarrollado en la lengua propia.

En los pueblos indígenas, particularmente en el ámbito andino, se da importancia a la dualidad, la pareja, la colectividad. Hemos visto cómo en los últimos días se da importancia a la participación ciudadana, pero los pueblos indígenas, desde nuestras culturas, no nos vemos reflejados en ella. Decimos que fomenta sólo el individualismo. Es importante retomar los valores de los pueblos indígenas, valores éticos, morales, equitativos, de justicia y respeto. Esto, en la actualidad, como en la colonia y en la época republicana, no ha sido tomado en cuenta por los que manejan el poder desde el Estado. Las riquezas están en pocas manos, vemos mucha injusticia que afecta a nuestro pueblo. Se tiene que observar el respeto a la vida que va más allá del respeto a la vida *de una persona*, es el respeto a los recursos naturales, a la naturaleza en general. Eso es el respeto a la *Allpa Mama* (madre tierra), ya que también tiene vida y se comunica con otros seres de la naturaleza.

Urge retomar nuestra propia religiosidad, nuestra propia espiritualidad, porque nos han hecho sentir como algo extraño, cuando milenariamente nuestros pueblos han practicado lo propio. Actualmente, las religiones –las sectas protestantes– invaden a nuestras comunidades y nos deslegitiman.

Importante es que las organizaciones participen directamente en el proceso de administración de nuestro sistema educativo y no sean sólo meros observadores o hasta desentendidos de esta realidad. Se requiere generar mecanismos para hacer más efectivo aquello. Nuestro sistema educativo tiene que poner énfasis en generar mecanismos para encaminar juntas, tanto la teoría como la práctica del quehacer educativo. Así, tenemos que reflexionar cómo los principios se materializan en lo que recibimos en las aulas, concretamente, en la comunidad y en nuestras organizaciones. Esto no ocurre tampoco con la educación hispana, por lo que es muy cuestionada.



me gusta
jugar Fútbol

Lo que me gusta
de la escuela

Mis sueños



yo quiero que mi escuela
estese nevada.

Lo que no me gusta es que
me golpean



Lo que no me gusta
de la escuela

Anexo 2

Apuntes para la evaluación del Sistema de Educación Intercultural Bilingüe de Cotopaxi

Ángel Tibán 97

Opinión de los(as) maestros(as) de la EIB - Cotopaxi

Orígenes de la EIB

- La educación hispana tradicional no se adapta a la realidad de las comunidades indígenas rurales.
- Desconoce los conocimientos y saberes de los pueblos ancestrales.
- No se ha logrado cambios significativos.
- Los educadores tienen la formación del sistema hispano, lo que obstaculiza el cumplimiento de los objetivos de la EIB.

Aspectos pedagógicos

- Los docentes fundadores de la educación intercultural bilingüe han perdido la visión inicial, hoy simplemente están defendiendo un puesto de trabajo y el sueldo.
- No hay justicia en la evaluación del desempeño docente.
- La misión de los educadores bilingües es aplicar el MOSEIB.
- Las clases son teóricas.
- Los proyectos productivos escolares no los realizan los niños, sino los padres de familia.
- En la mayor parte de escuelas se hace uso de textos y materiales hispanos.

Actitud hacia el kichwa

- Se impone el uso del kichwa en población escolar castellano hablante.
- Hay mucha demanda de los padres de familia por la enseñanza del inglés y el uso de la computadora.
- La EIB no es sólo problema de kichwa. Con la IEB debemos preparar a la nueva generación para enfrentarnos a la globalización.
- Se debe preparar a los niños y niñas para la migración.
- Uso del Kichwa como lengua instrumental o de transición.

Formación de maestros

- El proceso de formación acelerada de los maestros no demuestra resultados.

- La formación a distancia no debe ser un pretexto para justificar la deficiencia del maestro, porque hoy la mayor parte son licenciados.
- Los maestros debemos ser facilitadores y orientadores de los aprendizajes.
- Nuestro perfil no está para responder a las exigencias de la EIB.
- Hay mucha capacitación pero no se pone en práctica lo que se aprende.
- Las escuelas están equipadas pero no se usa los materiales, ya sea por descuido o porque estos no están en condiciones de ser usados.
- Muchos educadores están estudiando carreras que no se relacionan con la educación.
- Para mejorar es necesario organizar eventos internacionales.
- Hay mucha irresponsabilidad en el desempeño docente.

Interculturalidad

- No están claros los alcances de la interculturalidad en el ámbito escolar.
- Se cree que la interculturalidad se da en los intercambios escolares.
- La interculturalidad no es sólo entre indígenas.
- La EIB pone mucho énfasis en el idioma kichwa, la vestimenta. Se reproduce en el folclore.
- Los maestros bilingües hemos aprendido a defendernos de la discriminación e insinuaciones racistas de los maestros hispanos.
- Para fortalecer la interculturalidad debe haber coordinación entre la educación hispana y bilingüe.
- Es necesario crear escuelas y colegios bilingües en las ciudades.
- Situación social de las comunidades
- Los altos índices de desnutrición afectan al rendimiento de los niños.
- La EIB fue creada pensando en terminar con la pobreza, pero vemos que ha empeorado la situación en las comunidades.

Nuevas realidades

- La EIB debe responder a nuevos requerimientos acorde a los cambios de las comunidades: Informática, Internet, Inglés.
- La migración incide en la mentalidad de las comunidades.
- La falta de respuesta a las nuevas necesidades provoca el traslado de los hijos hacia las escuelas urbanas y parroquias.
- Muchos padres de familia ya son por lo menos bachilleres.
- La desconfianza de los padres de familia de la EIB se genera porque los maestros bilingües no tienen a sus hijos en escuelas bilingües.
- La administración de la planta central no detecta, ni tampoco se preocupa por dar solución a las nuevas realidades.
- Muchos equipos de las redes están abandonados.

Administración

Planta Administrativa:

- En la actualidad la EIB es propiedad de clanes y *ayllus*.
- Uso arbitrario, y con intereses creados, en la designación de partidas. Se quita partidas de las escuelas.
- A diferencia del sistema hispano, los maestros bilingües se hallan abandonados y huérfanos en todos los eventos por parte de la administración de la EIB.
- Los funcionarios se dedican a los amarres políticos.
- Hay pugnas de poder entre funcionarios.
- Abandono de las actividades técnicas.
- Intereses personales y políticos creados.
- Los maestros cumplen funciones incompatibles con sus cargos y, en vez de apoyar, confunden.
- Los informes que presentan contienen solamente listados de problemas.
- No toman decisiones porque no quieren ganar enemigos.
- No se respetan las jerarquías y se actúa bajo amenazas y chantajes.
- Las capacitaciones se realizan de prisa, con el fin de justificar a última hora los presupuestos.
- Funcionarios que trabajan en otras instituciones, descuidando sus propias funciones.
- Los certificados de bilingüismo son injustos porque no dan ejemplo desde los funcionarios (en el uso de kichwa) y es un negociado.
- Se asume que el Director Provincial debe ser funcionario de la planta central.
- ¿El cargo de Director Provincial es propiedad de los funcionarios de planta?
- El cargo de Director Provincial es técnico y no político.
- El Director Provincial debe ser designado por las organizaciones, pero sin politiquería, con consultas al personal docente.

Directores de Escuelas:

- Los directores no asumen con responsabilidad sus funciones porque pasan muchos años como encargados y sin la respectiva remuneración.
- Carencia de capacidades administrativas para conducir escuelas y dirigir a la docencia.
- Hay permanentes desacuerdos y enfrentamientos entre profesores y directores.

- Escasa autoestima y desmotivados de sus auxiliares. No hay cambio de actitud de los maestros.

Supervisores (con salvedades)

- Asisten a las escuelas en calidad de pesquisas.
- Desmotivan el desempeño docente.
- Controlan y solicitan cosas sin importancia (controles de asistencias, libros de actas).
- Permanentes amenazas de sanciones.
- En vez de dar soluciones, arman problemas.
- Carencia de capacidades de asesoría y guía en el campo pedagógico.
- Los docentes debemos cumplir con nuestras responsabilidades de planificar y preparar las clases, para que nos observen y corrijan sobre las actividades realizadas.

Sobre las Redes Amigas:

Existe inconformidad con las redes, porque:

- Se desconoce los impactos del pilotaje de las Redes Amigas.
- Provocan división a los docentes.
- Separaron a las escuelas y comunidades.
- Cada red y cada escuela vive su mundo, tratando de solucionar los problemas por su cuenta.
- Se ha destruido la institucionalidad de la educación intercultural bilingüe, con el riesgo de desaparecer o convertirse en un departamentito de la dirección hispana.
- Inestabilidad laboral de profesores.
- En la misma planta administrativa no se pusieron de acuerdo y terminaron imponiendo.
- Retroceso en el campo técnico – pedagógico.
- Profesores humillados.
- Se han convertido en personas resentidas.
- Designación de directores altamente politizados por las comunidades y organizaciones.

Aspectos Positivos:

- Mejora de infraestructura y equipamiento de las escuelas.
- Se ha demostrado que los indígenas también son capaces de administrar.

Relación con las organizaciones

- La EIB no nace con la organización, sino que la EIB ayuda a fortalecer y, en muchos casos, a crear organizaciones.
- La organización es utilizada únicamente para ocupar cargos, a tal punto que las OSG's y el MICC no saben nada de lo que pasa al interior de la EIB.
- Para trabajar en la EIB sí debemos recibir el aval de la organización, pero no se nos debe dejar sueltos.
- Es necesario tener permanentes evaluaciones de desempeño, así como también pelear por la defensa de los intereses de los maestros, desde las comunidades hasta las organizaciones nacionales.
- Si el MICC no da importancia a la EIB, ¿por qué nosotros debemos dar importancia al aval?
- Los padres de familia desconocen sobre los alcances de la EIB.

Sobre el Dirigente de Educación:

- Deben ser personas imparciales.
- Debe dedicarse a tiempo completo.
- Debe conocer la realidad educativa.
- Debe apoyar a las iniciativas de los educadores.

Sobre el apoyo de los maestros al fortalecimiento organizativo:

- Los maestros sí apoyan al fortalecimiento organizativo porque en las clases tratan temas sobre las luchas las luchas, levantamientos, resultados.
- Apoyan y guían el trabajo de las comunidades.
- A nivel de OSG's preferimos no involucrarnos porque hay pugnas de poder y conflictos internos entre dirigentes.

Opinión de los padres y madres de familia

Aspectos pedagógicos

- Al principio, los profesores estuvieron motivados y motivaban a la gente pero con el pasar del tiempo comenzaron a desmayarse.
- A la EIB le falta calidad. Mi hijo que es egresado de la escuela bilingüe no puede defenderse en el colegio; hay vacíos en el área de comprensión, metodología de aprendizaje, lenguaje y escritura.
- A diferencia de tiempos pasados (hace 30 años), hoy las escuelas tienen buena infraestructura, están equipadas con materiales didácticos, hay computadoras, televisión, VHS; pero falta la conciencia, la puntualidad, la planificación por parte del profesor para mejorar la enseñanza, porque los videos que proyectan de manera insistente los profesores son aspectos con poca importancia didáctica (videos musicales de Ángel Huaraca y pasan sólo con el cholo Juanito).
- En las escuelas bilingües hay que mejorar la malla curricular. No se debe dar únicamente ciencias naturales, sino enseñar agricultura para que los niños aprendan a producir. También es importante que existan en las aulas centros de computación.
- También debemos señalar que hay alumnos de las escuelas hispanas que llegan al colegio sin saber leer ni escribir. Aunque no saben nada, ya tienen el certificado de haber terminado la primaria.
- Los profesores bilingües no ponen a sus hijos en las escuelas bilingües, esto significa que lo que ellos enseñan no vale.
- El uso y manejo del lenguaje por parte del maestro no es bueno. Pese a que muchos profesores son licenciados, no enseñan el castellano ni corrigen la ortografía.
- Mi hijo que ya está en el colegio tiene dificultades, se observa que le falta el 80% de conocimientos. ¿Será sólo mi hijo? ¿Será sólo en mi zona?
- Las escuelas tienen materiales pero no los utilizan o solamente priorizan a los grados que van salir de la escuela.
- Muchos maestros trabajan de martes a jueves y 'a medio gas'.
- Es muy importante hablar 2 ó 3 idiomas. El rol de la escuela bilingüe es rescatar y fortalecer las costumbres y tradiciones.

Sobre las relaciones políticas:

- En la EIB no hay libertad de pensamiento.
- Los dirigentes quieren poner a los educadores en un solo saco, obligan a los maestros a trabajar por un solo partido político.
- El maestro no debe ser objeto de uso político.
- Ser maestro bilingüe no equivale a ser Pachakutik.
- Respaldamos y apoyamos a la organización, pero no necesariamente a Pachakutik.
- Los maestros no debemos incluirnos en el campo político sino dedicarnos sólo al campo pedagógico.

Qué aspectos no se deben enseñar

- Los padres de familia no comprenden las propuestas pedagógicas de los maestros. En este sentido, a los padres de familia no les gusta que sus hijos realicen actividades motrices (manualidades con el barro), las actividades en el terreno escolar, juegos recreativos en el patio. Todo ello es pasatiempos para los padres.
- También es verdad que los juegos deben ser limitados, porque se observa que los alumnos pasan en el recreo entre 2 a 3 horas. Entonces, es otra de las causas que los padres prefieren la educación hispana.
- No debería enseñar:
 - A mentir: los profesores mienten cuando no cumplen con sus obligaciones.
 - Impuntualidad: los profesores llegan más retrasados que los alumnos.
 - Irresponsabilidad: no revisan las tareas.
 - Corrupción: piden cuotas pero las usan en otras cosas.
 - Aculturización: se copia todo lo que hacen los mestizos.

Aspectos relacionados con el uso del kichwa

- Aunque en Cotopaxi no hablamos kichwa como los otavalos o como en Chimborazo, debemos hablar en nuestro idioma donde quiera que estemos; pero sin descuidar el aprendizaje del español.
- El kichwa es desvalorizado porque en las comunidades ya saben. Justamente los padres de familia envían a sus hijos hasta las ciudades porque allí no se enseña en kichwa y porque hay computadoras. También porque en las ciudades los niños y niñas se ponen uniformes.
- La metodología y los materiales didácticos que tienen las escuelas de las ciudades influyen en la decisión de los padres de familia.
- Mis hijos que terminaron en la escuela hispana fracasaron en el colegio bilingüe a distancia (Chakiñan) porque no sabían kichwa.

Aspectos relacionados con los maestros

- Los maestros llagan a las 8, salen al recreo a las 10 y las 11 ya se van a la casa.
- Hay maestros muy bien preparados en todo sentido, pero hay otros que han fallado, siguiendo los mismos defectos de los maestros hispanos (impuntualidad en cuanto a horarios de entrada y salida, escasos conocimientos en metodología de enseñanza).
- En mi zona (Chugchilán), con los maestros propios de la zona se entra a las 7:30, a las 10 con 20 minutos de recreo, se sale a las 2 pm.
- Los maestros de la EIB que tienen a sus hijos en las escuelas hispanas de las ciudades no tienen credibilidad. Para solucionar este problema hay que crear escuelas bilingües en las ciudades.

Aspectos relacionados con los padres de familia

- Los padres de familia no envían puntualmente a sus hijos, hay muchas faltas y retrasos. No hay apoyo a los hijos, son enviados a la escuela desaseados, sin deberes, sin útiles, etc.
- Los padres de familia llevan a sus hijos hasta las ciudades porque dicen que las escuelas bilingües no sirven.
- Las escuelas de las ciudades son completas.
- Cuando no existe rendimiento en los niños y niñas, no se debe echar la culpa solamente a los profesores, porque el rendimiento depende también de la capacidad, inteligencia y la nutrición de los alumnos.
- Los padres de familia no les damos tiempo a nuestros hijos para que se preparen, estudien, realicen los deberes; porque en el campo, apenas llegan de la escuela, les mandamos a recoger leña, recoger hierba, a pastar borregos.
- También la falla está en la madre, quien pasa más tiempo con los hijos. En su mayoría no saben leer y escribir, no ayudan a desarrollar las tareas y los deberes.
- Debido a la migración de los padres, hay muchos niños y niñas que están abandonadas. No hay el aporte de los padres tanto en las reuniones, como en los aportes económicos.
- Se observa que desde la Dirección Provincial no hay apoyo, los libros vienen sueltos como hojas volantes, los dibujos no son de acuerdo a la comunidad.
- Los profesores dicen, “si ni nosotros no entendemos bien cómo hay que trabajar con estos libros, peor los alumnos”; por eso los padres de familia están molestos.
- La EIB es buena pero debe mejorar.

Aspectos administrativos

- El MICC se ha descuidado totalmente de la EIB, dedicándose únicamente a la política.
- La organización debe actuar como padre de la EIB.
- Los profesores bilingües no se involucran con la organización comunitaria. Trabajan con horarios establecidas. No se adecuan a la dinámica de las comunidades.
- Los maestros que laboran en sus propias comunidades de origen no se acomodan, no motivan, no son sociables, no aportan, o simplemente no se les hace caso. Es decir, nadie es profeta en su propia tierra.

- Los maestros se olvidan que gracias a la lucha de las organizaciones se creó la EIB y gracias a ello tienen un puesto de trabajo.
- No debemos desconocer la gran labor organizativa que cumplen algunos maestros, pero a muchos de ellos hay que llamar la atención.
- No necesariamente los maestros deberían ser partícipes a nivel político del Pachakutik, pero sí de la organización.
- Desde la creación del colegio Jatarishun (hace 11 años) hasta hoy, no se dispone de una sola partida docente, por lo que los padres de familia pagan todo y están cansándose de dar apoyo y retirando a los hijos del colegio.
- La dirección provincial debe distribuir las partidas a los colegios de manera equitativa, dejando a un lado los compadrazgos y los intereses familiares.
- Si exigimos puntualidad a los profesores, también los supervisores deben demostrar responsabilidad y no caer en el campo de los funcionarios tradicionales.
- Hay que volver a juntar a los maestros y las escuelas, porque con las redes estamos divididos, cada quien está viviendo por su lado.
- En mi comunidad seguiremos con la EIB porque no hay otra opción. Además, cuando quisimos regresar a la hispana, la ley no nos permitía y hasta casi quedamos sancionados.

Aspectos relacionados con la organización

- Los dirigentes de las organizaciones deben armar un proyecto global para apoyar a la educación y exigir recursos financieros para el pago de los profesores.
- El MICC, a través de la secretaria de educación, debe gestionar un proyecto de capacitación a los maestros. También debe realizar evaluaciones trimestrales y/o anuales, porque las escuelas están botadas, los supervisores no aparecen.
- El MICC debe crear una asociación de profesores bilingües de la provincia de Cotopaxi, para poder defender los derechos de los maestros. Caso contrario, los maestros seguirán afiliados a la UNE.
- Los maestros utilizan al MICC sólo para pedir el aval, luego no dan ni siquiera la hora.

El futuro de la EIB

- El futuro de la EIB es muy difícil, desde los altos dirigentes y autoridades deben dar el ejemplo poniendo a sus hijos en las escuelas bilingües. Si es posible, se debe crear una escuela en las ciudades. Caso contrario, la EIB quedará entre los más pobrecitos.
- No debemos seguir hablando de la EIB ‘a control remoto’, ¡cómo es posible que las personas viven en las ciudades sigan hablando sin autoridad de la EIB!
- El futuro de la EIB es negro porque no se está dando solución a los problemas que requieren las comunidades.
- En los próximos 20 años, la mayor parte de los padres de familia tendrán a sus hijos en las ciudades y se cerrarán las escuelas rurales. Hoy se constata que en Latacunga viven solos los niños y jóvenes estudiando en escuelas y colegios, por el mismo hecho de que no se está valorando las escuelas rurales, especialmente las bilingües.
- Hay que hacer una reingeniería de la visión al futuro, acorde a

la tecnología, globalización, dolarización. Solamente así logramos sobrevivir en algo. Actualmente la nueva generación ya no quiere el kichwa, quieren salir fuera de la comunidad hacia las ciudades, inclusive fuera del país.

- No debemos seguir creando más escuelas y colegios, más bien hay que fortalecer a las existentes, porque vemos que el estado ya no está en capacidad de atender a la educación.

Opinión de los dirigentes y líderes de las organizaciones

Aspectos pedagógicos:

- Los objetivos iniciales de la EIB se basaban en la liberación del hombre.
- Hay poco conocimiento sobre los mandatos de la EIB.
- La EIB está para recuperar la ciencia y filosofía andina.
- La EIB no se adapta a los escenarios actuales.
- Hay que revisar los fines y los objetivos de la EIB.
- Es necesario actualizar el currículum de la EIB.
- No se logra entender las Redes en oficinas en Latacunga.
- Es necesario que exista una secuencia educativa: escuelas, colegios y universidades.
- Es urgente que se den cambios en la educación a distancia, porque existen vacíos al ir a las universidades.
- También es necesario crear nuevas especialidades en los colegios.
- Debe haber desarrollo y crecimiento en la educación. Hasta hoy sólo se ha dado el crecimiento porque se han creado escuelas por todas partes, pero no hay desarrollo de capacidades.
- La capacitación debe ir acompañada de la difusión de los medios de comunicación.
- Involucrar a las ONG’s para fortalecer el apoyo que han venido dando hasta hoy.
- La capacitación debe también incluir intercambios y giras de observación fuera de la provincia y el país.
- Los maestros deben educar con testimonio, porque los docentes están contaminando a los alumnos.
- También hay que hacer el seguimiento sobre la moralidad de los maestros. Hay carencia de espiritualidad en los maestros.
- Tenemos que plantear un sistema educativo orientado a la producción, a la investigación científica; y no sólo orientado al consumismo.

Aspectos administrativos

- La EIB, al inicio, era algo interesante y novedoso que dio respuestas.
- En algún momento perdimos el interés hasta que finalmente se observa que no hay ninguna diferencia con la educación hispana, a excepción de algunos profesores que han hecho el esfuerzo.
- El comité de padres de familia no tiene autoridad, por ello es necesario la apropiación de la escuela por parte de la comunidad.
- Las comunidades deben tener la capacidad y facultad para juzgar el desempeño del maestro.
- La revocatoria del mandato también se debe aplicar a los maestros y funcionarios.
- Se observa que los administradores de la DIPEIB-C sienten miedo de actuar con autoridad.

- La Dirección Provincial debe estar más cerca de las escuelas con sus técnicos, dando mayor seguimiento, porque hay escuelas que no han sido visitadas durante todo el año.
- Se repite la historia de las direcciones hispanas. No hay agilidad en los trámites administrativos en la DINEIB y DIPEIB-C.
- Hay maltrato a los dirigentes y a las comisiones de las comunidades en la atención administrativa (atención a las comisiones de comunidades lejanas).
- Los administradores deben demostrar relaciones humanas y buen trato a las personas.
- Hace falta una depuración profunda del personal administrativo y docente, desde el nivel provincial hasta nacional, porque hay maestros que están 25 años y más en las mismas comunidades.

Situación del kichwa

- Se necesita una escuela bilingüe en la ciudad, que sea competitiva y multilingüe.
- Se debe mejorar la calidad de la educación enseñando el kichwa, español y el inglés.
- Hay que tomar en serio el uso del kichwa. Si es posible, hay que hacer uso del mismo en la enseñanza de todas las materias, con las limitaciones que tiene nuestro idioma frente al avance de la ciencia.

Situación de los maestros

- Hay que valorar la profesión de los maestros y no considerarla como una de las profesiones de última categoría.
- Las organizaciones y autoridades deben plantear estrategias para dignificar la función del maestro, porque está mal pagado.
- Hay que luchar por los presupuestos para la educación.
- La remuneración debe ser cancelada de acuerdo a los resultados obtenidos.
- Hoy se constata que el educador no debe ser de su propia comunidad. Este es un privilegio, ya que hay docentes que trabajan por varios años en su casa, no aportan al fortalecimiento de la organización. Por tanto, los educadores deberían rotar por otras zonas para que adquieran otras experiencias.
- Los maestros casi nada tienen en la mente sobre la calidad de educación para los niños, desarrollan sus clases oralmente y preocupados solamente de las horas de salida.
- Se observa que los educadores no se han apropiado de la EIB, se han dejado llevar del sistema tradicional.
- En los colegios la mayor parte de profesores son mestizos, y a los profesores indígenas se les utiliza solamente para que den clases de kichwa.

Aspectos relacionados con la organización

- Los maestros que solicitan el aval del MICC para ingresar al magisterio, terminan en otras tiendas políticas; lo que demuestra que la profesión de los maestros es por tener un sueldo.
- Hay sectores de poder enquistados en la EIB que no permiten la participación de los dirigentes y comunidades.
- De la EIB no nos hemos apropiado como algo nuestro, la hemos visto como una cuestión de un grupo de docentes, quizá de unos cuantos dirigentes.
- Si la EIB presenta debilidades es porque el Movimiento Indígena y Campesino de Cotopaxi se ha descuidado. En años pasados los dirigentes eran considerados como supervisores de EIB.
- Es necesario reorientar las políticas de la EIB porque hay experiencias que no contribuyen a la vida organizativa del movimiento indígena.
- Hace cinco años existía la necesidad de crear líderes, hoy ya existen suficientes líderes; las semillas se deben preparar de acuerdo a los cambios que requiere la sociedad.
- Hay que evitar las pugnas de poder entre dirigentes. Hay que superar las fracciones profundas entre los líderes, ya que obstaculizan la consolidación de objetivos comunes.
- Los secretarios de educación de las organizaciones deben constituirse en supervisores, asesores y orientador de la Dirección Provincial de Educación.
- El MICC y la AIEC deben tener la capacidad nombrar al Director Provincial de Educación, pero también de destituirlo.

- Hay que despolitizar la designación de los Directores Provinciales. Las organizaciones no deben nombrar al director provincial solamente por mantener una cuota de poder, sino seleccionar a la persona por su trayectoria. Además, no debemos permitir que el compadrazgo sirva para proteger espacios de poder.
- Es necesario crear un Consejo Superior de la EIB, con funciones de asesoría articuladora, veedora del proceso educativo, de monitoreo y evaluación. Sin embargo, se debe evitar que esta instancia se constituya en una estructura burocrática, sin direccionamiento político.

Logros de la EIB

- La EIB ha sido un hilo conductor para tener muchos profesionales, técnicos y políticos; la educación es un elemento de base para el proceso institucional del movimiento indígena.
- En el proceso se ha dado pasos importantes, desde la creación de centros de alfabetización, las escuelas bilingües, colegios e institutos bilingües; y, con ello, se ha podido reducir discriminación y la explotación.
- El proceso de formación de los alfabetizadores culmina con la presencia de muchos profesionales con títulos de licenciados que cumplen funciones de educadores, dirigentes y profesionales.
- También, tenemos alumnos que son fruto de las escuelas bilingües que hoy ocupan cargos públicos, otros están en las universidades y otros cumplen funciones de educadores.

Opinión de los/as egresados/as de los colegios de la EIB - Cotopaxi

Diferencias entre los subsistemas de educación

- En la EIB, la relación es directa, sin barreras; el trato es de compañeros, se le llama al otro por el nombre. En la hispana, se prioriza el trato es por el título, 'el señor'.
- En la EIB existe la apertura para expresar lo que uno se siente. La EIB nos enseña a ser críticos y nos forma críticamente. Esto se ha constatado en las universidades con los egresados de los colegios hispanos.
- En la EIB el aprendizaje es compartido entre el maestro y el alumno. Tanto el maestro como el alumno enseñan.
- La educación hispana es teórica, se aprende únicamente de los libros. En la EIB, los conocimientos se deben demostrar en la práctica; por ejemplo, las monografías se demuestran en la práctica.
- La educación bilingüe es para pobres y quedará con los pobres.

Ventajas de la EIB

- La EIB ha motivado para que los jóvenes, niños y niñas de las comunidades estudien, mientras que con la educación hispana, nadie nos motivaba para que estudiemos.
- Con la EIB se fortaleció la toma de conciencia sobre la importancia de la educación por parte de las comunidades indígenas, mientras que con la educación hispana se desvalorizaba la educación de los indígenas.

Vacíos encontrados en la universidad

- Tuve grandes dificultades en contabilidad porque en el colegio no me dieron las bases en matemáticas.
- La carencia de conocimientos en contabilidad, química y física frustró la posibilidad de estudiar las carreras que me gustaban. Aunque había módulos para estudiar estas materias, no se logró estudiarlas a profundidad.
- Hay vacíos para desarrollar la lectura, la redacción y la expresión en castellano. Por ello, los profesores nos separaban en grupos de indígenas y mestizos, nos creían tontos e ignorantes. Para evitar la discriminación, algunos estudiantes indígenas se agrupaban con los mestizos.

Aspectos pedagógicos

- Los profesores no valoran los textos elaborados. Esto pasa tanto con materiales hispanos como bilingües.
- Los contenidos de los módulos son buenos porque se orientan a la autoeducación y a la investigación. En la educación hispana todo está listo, todo está preparado, no se hace ningún esfuerzo.

- Para hablar de interculturalidad primero hay que identificarse. La interculturalidad nace de cada uno. Ponerse poncho, sombrero o hablar kichwa, no es interculturalidad.
- La interculturalidad se hace en la vida, se produce cuando se relaciona con la sociedad.
- En cierta forma, la EIB nos ayuda a construir la interculturalidad.

Uso del kichwa

- Se observa que los mestizos necesitan el kichwa para dialogar, para ser técnicos, para la coyuntura política. Se puede ser competitivos y mejores profesionales manejando los dos idiomas.
- Aprendí el kichwa en el colegio, pero hay que enseñar desde la escuela; por eso digo que la EIB es muy importante.

- Con la EIB se fortaleció la lengua. Nos motiva a practicar y valorar la cultura y la interculturalidad.
- Con la EIB se promueve para que la persona sea parte de la familia, la comunidad y la organización.
- Las personas que nos formamos en la EIB debemos compartir y socializar que somos de la EIB y que esta educación sí sirve.
- La EIB da conocimientos muy amplios, hace reflexionar la historia, aprendemos kichwa, legua española y también estamos entrando al inglés; pero realmente la falla está en la casa, porque los padres de familia no apoyan a los hijos, porque el profesor debe ser únicamente orientador.

Deficiencias de la EIB

- Cuando yo estudiaba en el colegio bilingüe había mucho facilismo. El colegio quería crecer sólo con cantidad de alumnos. Los estudios los realizábamos únicamente con módulos.
- En los colegios a distancia hay mucho facilismo para pasar el año.
- El profesor no entiende o no sabe la forma de trabajar con los módulos. Les falta conocimientos sobre el manejo de las metodologías.
- En las escuelas donde ya hablamos el kichwa no profundizamos en el conocimiento gramatical y el manejo del mismo en la redacción.



memoria

Primera Convención Internacional de Educación Intercultural Bilingüe de Cotopaxi

