



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

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 *sumak yana*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 *sumak yana* 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.

