

# UNIVERSIDAD ANDINA “SIMÓN BOLÍVAR”

## SEDE ECUADOR

Área de Educación

PROGRAMA DE MAESTRÍA EN GERENCIA EDUCATIVA

**Enfoque pedagógico del Sistema de Escuelas Indígenas de Cotopaxi (SEIC) desde la década de 1970 hasta 1998.**

María Carmelina Poaquiza Yanchaliquin

**Año: 2013**



## CLÁUSULA DE CESIÓN DE DERECHO DE PUBLICACIÓN DE TESIS

Yo, María Carmelina Poaquiza Yanchaliquín, autora de la tesis intitulada “Enfoque pedagógico del Sistema de Escuelas Indígenas de Cotopaxi (SEIC) desde la década de 1970 hasta 1998”, mediante el presente documento dejo constancia de que la obra es de mi exclusiva autoría y producción, que la he elaborado para cumplir con uno de los requisitos previos para la obtención del título de Magister en Gerencia Educativa, en la Universidad Andina Simón Bolívar, Sede Ecuador.

1. Cedo a la Universidad Andina Simón Bolívar, Sede Ecuador, los derechos exclusivos de reproducción, comunicación pública, distribución y divulgación durante 36 meses a partir de mi graduación, pudiendo por lo tanto la Universidad utilizar y usar esta obra por cualquier medio conocido o por conocer, siempre y cuando no se lo haga para obtener beneficio económico. Esta autorización incluye la reproducción total o parcial en los formatos virtual, electrónico, digital, óptico, como usos en red local y en el Internet.
2. Declaro que en caso de presentarse cualquier reclamación de parte de terceros respecto de los derechos de autora de la obra antes referida, yo asumiré toda la responsabilidad frente a terceros y a la Universidad.
3. En esta fecha entrego a la Secretaria General el ejemplar respectivo y sus anexos en formato impreso y digital o electrónico.

Fecha.....

Firma.....

**UNIVERSIDAD ANDINA “SIMÓN BOLÍVAR”**

**SEDE ECUADOR**

Área de Educación

**PROGRAMA DE MAESTRÍA EN GERENCIA EDUCATIVA**

**Enfoque pedagógico del Sistema de Escuelas Indígenas de  
Cotopaxi (SEIC) desde la década de 1970 hasta 1998**

María Carmelina Poaquiza Yanchaliquín

Dra. María Soledad Mena Andrade

**Año: 2012**

Latacunga-Ecuador

## Resumen

El presente trabajo es el resultado de la investigación del enfoque pedagógico del Sistema de Escuelas Indígenas de Cotopaxi (SEIC) desde la década de 1970 hasta 1998, lo que sirve como referente para comprender lo que ocurrió en la educación indígena de Cotopaxi y del país. Esta investigación pedagógica permitirá proponer un desarrollo en la educación bilingüe.

Este proceso educativo es una experiencia vinculada con la comunidad, es decir, es un acuerdo entre las necesidades de la comunidad y el proceso educativo; algunos pedagogos consideran a esta experiencia educativa como “la buena educación”. No hay pizarras electrónicas ni grandes instalaciones modernas, pero existe un sentido de educar, de defender sus necesidades y la dignidad cultural de los seres humanos.

El primer capítulo describe el contexto y el lugar en donde nació el SEIC; creo necesario contextualizar su nacimiento para poder entenderlo. Se hace referencia a la relación del SEIC con la corriente liberadora de la Iglesia católica, con el movimiento indígena de Cotopaxi y con las autoridades y élites de la provincia y del país.

El segundo capítulo relata el desarrollo del SEIC entre la primera y la segunda etapas del proceso educativo. La visión de la historia del SEIC permitirá apreciar cómo las presiones estatales y la misma dinámica social influyen en la construcción pedagógica de la educación.

El tercer capítulo versa sobre los materiales didácticos que se utilizaron en la propuesta pedagógica para adultos, niñas y niños, lo que permite entender cómo se desarrolló el proceso de alfabetización en las escuelas del sector rural de la población indígena kichwa del Quilotoa.

## DEDICATORIA

El presente trabajo está dirigido a todas las maestras y los maestros que trabajan en el SEIC día a día con los estudiantes del sector rural, de manera especial al padre José Manangón, quien ha demostrado su apoyo incondicional al pueblo indígena de la provincia de Cotopaxi, y a los primeros educadores y dirigentes que se han esforzado diariamente por la educación del pueblo más necesitado.

## AGRADECIMIENTO

Mi sincero agradecimiento y admiración a la Universidad Andina Simón Bolívar, a los distinguidos maestros y maestras, quienes con nobleza y entusiasmo me apoyaron con sus vastos conocimientos durante mis estudios y en la contribución al presente trabajo. A la Magister Soledad Mena por orientarme con paciencia y entusiasmo, paso a paso en la construcción de este trabajo.

También agradezco de manera infinita a mis hijas y a mi esposo, a mi distinguida madre por darme la vida, y a mis demás familiares, quienes día a día con su enorme paciencia me comprendieron y apoyaron para concluir este trabajo investigativo.

## TABLA DE CONTENIDOS

Portada.....	
Cláusulas de sesión de derecho de publicación de tesis.....	2
Abstract.....	4
Dedicatoria.....	5
Agradecimiento.....	6
Introducción.....	8
Capítulo I.....	16
1.-Perspectiva histórica de la educación del SEIC.....	16
1.1.-La herencia colonial.....	16
1.2.-La Iglesia católica.....	17
1.2.1.-La Teología de la liberación.....	18
1.2.2.-La Teología de la liberación en Ecuador.....	19
1.2.3.-Paulo Freire.....	20
1.3.-El levantamiento indígena en Cotopaxi.....	21
1.3.1.- La Iglesia católica y el movimiento indígena de Cotopaxi.....	23
1.4.-Los inicios del movimiento por la educación en el Quilotoa.....	24
1.4.1.-Los primeros centros de alfabetización en el Quilotoa.....	25
Capítulo II.....	31
2.-Experiencia educativa del SEIC.....	31
2.1.-Reconocimiento legal de las Escuelas Indígenas.....	33
2.2.-Experiencias educativas bilingües en la provincia de Cotopaxi.....	38
2.3.-Influencia de las Redes Amigas en la educación del Ecuador y del SEIC.....	41
2.3.1.- Redes Amigas en el Ecuador.....	41
2.3.2.-El SEIC y las Redes Amigas.....	43
2.3.3.-Designación de autoridades y distribución de poderes.....	46
2.3.4.-Los maestros del SEIC dependientes de los textos.....	47
Capítulo III.....	50
3.-Análisis de la propuesta pedagógica del SEIC a través del material didáctico.....	50
3.1.-Material didáctico del SEIC.....	58
3.1.1.-Hojas volantes.....	58
3.2.-Análisis del contenido didáctico del folleto.....	58
4.-Conclusiones y recomendaciones.....	73
Bibliografía.....	79
5.-Anexos.....	81

## Introducción

La educación en el país y, porque no decir, en Latinoamérica en la década de los setenta, e incluso desde mucho antes, estaba centrada en un determinado grupo social con poder político y económico, el que mantenía una política de adoptar una actitud conformista, silenciosa sobre los más débiles, que son los campesinos indígenas de los sectores rurales.

En este contexto, a finales de la década de 1960, Paulo Freire dice: “**Dar voz a quienes no lo tienen**”, refiriéndose a que quienes no tenían voz eran los más débiles (hombres y mujeres indígenas), que vivían en los sectores lejanos. Por esta situación de dominación y opresión, Freire escribe el libro *La pedagogía del oprimido*, donde hace una crítica a la educación bancaria.

“(…) profesores y profesoras ejercen su trabajo docente arrullando autoritariamente a sus estudiantes con la palabra, contribuyendo, de esta forma, no solo a la alienación del pensamiento sino al mantenimiento del autoritarismo, rompiendo cualquier posibilidad de dialogo como sello de un verdadero proceso educativo”.<sup>1</sup>

Así, se puede decir que el sistema educativo ecuatoriano estuvo manipulado por un cierto grupo de élite, caracterizado por la rigidez y la desarticulación del mundo propio en el que vive, y en el que predominaba la alienación de los grupos sociales más frágiles. Al observar esta incapacidad por parte del Estado para dar una educación para todos los sectores sociales más necesitados y al comprender que existe un divorcio definitivo con la realidad nacional de los diversos grupos

---

<sup>1</sup> Miguel Escobar, “El educador frente al filicidio del poder”, en *Diálogos*, vol.19-20, 1999, pp. 85-92.

humanos que forman nuestro país, un grupo pequeño de religiosos comprometidos con la educación liberadora plantean brindar una educación para los diferentes grupos sociales de los sectores rurales marginales (indígenas, mujeres y campesinos) con una intención, no solo de “educar”, sino de concientizar a la población indígena, que tiene derechos y dignidad como todo ecuatoriano.

Se observa que el sistema educativo sigue manteniendo una política selectiva e individualista, cuya acción solo favorece a la consolidación de élites. El Estado no reconoce el derecho que tienen todos los ecuatorianos y, de manera particular, el pueblo indígena del sector occidental de la provincia de Cotopaxi.

Los planes y programas estaban diseñados para sectores sociales que tenían intereses distintos a la cultura de los demás grupos humanos de nuestro país. No se puede desconocer que había programas de alfabetización de educación compensatoria, así como algunas experiencias educativas en Normales Bilingües en otras provincias, pero para complementar este esfuerzo iniciado y que no se quedara de manera superficial, es decir, no solo en escritos y decretos anunciados, un grupo de voluntarios italianos y sacerdotes salesianos propusieron crear centros de alfabetización con otra perspectiva, que planteaba como eje central al ser humano.

Creo importante señalar la rutina de trabajo de los profesores hispanos de esa época, profesores que provenían del sector urbano, quienes desconocían la realidad del pueblo indígena y su idioma, no se adaptaban al medio y cuyo trabajo era irregular. No cumplían con el horario de clases porque viajaban diariamente dos a tres horas hasta la escuela y no trabajaban los cinco días.

Por otra parte, la metodología empleada por el profesor fiscal de esa época (incluso de aquel que provenía de institutos normales bilingües) no satisfacía las necesidades prácticas, el ritmo de vida de las comunidades y la cosmovisión del pueblo indígena. La educación oficial, lamentablemente, no ha dado cabida a la participación de las organizaciones indígenas, a pesar de que la Constitución Política de esa época sí establecía la existencia de la educación bilingüe intercultural.

Frente a esta realidad, y para satisfacer las necesidades urgentes de las comunidades del sector Quilotoa, el equipo pastoral salesiano, conjuntamente con un grupo de voluntarios italianos y en colaboración con el Movimiento Indígena de Cotopaxi (MIC), ha desarrollado una experiencia educativa de muchos años de servicio hasta la actualidad, que abarca las parroquias de Chugchilán, Zumbahua, Saquisilí y Pangua. Hace treinta años iniciaron con centros de alfabetización y, en respuesta a las necesidades de la población, se fue ampliando con Huahua Wasi, escuelas y colegio a distancia.

Este proceso educativo se ha desarrollado con el apoyo y la participación de cada una de las comunidades, porque cada una de ellas construyó sus propios locales y organizó el servicio escolar para la comunidad, complementándolo con espacios de actividades extraescolares como huertos, elaboración de artesanías y crianza de especies menores, actividades que daban vida y fomentaban la participación de toda la comunidad educativa e iban en beneficio de la misma.

Esta experiencia educativa, que fue conocida en su primera etapa como Proyecto Quilotoa, luego como Sistema de Escuelas Indígenas de Cotopaxi (SEIC), y por último, como Sistema Educativo Experimental Intercultural Cotopaxi

(SEEIC), se ha desarrollado con base en las experiencias adquiridas en otras provincias por las comunidades indígenas.

Las escuelas indígenas de Cotopaxi se ubican en el contexto de la Educación Compensatoria porque su currículo es flexible y favorece la adaptación a una población infantil y juvenil comprendida entre los 7 y 18 años. También se presta para seguir una programación escolar y extraescolar (educación formal e informal) elaborada por las propias comunidades. Tiene como característica el bilingüismo, el dialogo cultural, el fortalecimiento de la organización, la promoción de la persona y el mejoramiento para el trabajo.

Como las comunidades de las parroquias antes mencionadas no tenían voz frente a los grupos de élite y para “dar voz a quienes no la tienen”, este sistema educativo acoge la educación liberadora de Paulo Freire, donde él pone de manifiesto el Conocimiento como lucha de liberación.

El Sistema de Escuelas Indígenas de Cotopaxi acoge la propuesta de alfabetización con la metodología de Paulo Freire, de la que toma algunos lineamientos como: liberar al pueblo oprimido, marginado y explotado; satisfacer las necesidades prácticas de este pueblo; rescatar sus derechos y valores culturales por medio de la alfabetización, es decir, enseñando a leer y a escribir, pero no solo las letras, sino el mundo y la situación en la que viven mediante la reflexión y la concientización utilizando textos o pasajes bíblicos. Claro que Freire no utilizó la Biblia para concientizar, pero sí elaboró y utilizó cartillas para alfabetizarlos. Las cartillas que el SEIC elaboró son similares porque tienen palabras y gráficos tomados de la realidad. El SEIC tuvo que insertar este proceso educativo en la Educación Compensatoria, para que pudiera ser reconocido por el Estado.

Es indispensable señalar que el SEIC ha acogido algunas experiencias educativas, nacionales e incluso internacionales, pero no para copiar al pie de la letra, sino para adaptarlas a la realidad, tal como dice Freire: “Reinventame, no me repitas”. En cuanto al método y las técnicas de alfabetización, pienso que al menos esto se ha intentado hacer durante todo el proceso de enseñanza-aprendizaje.

Este mismo autor dice que durante la experiencia y en el camino de ida y vuelta con diferentes grupos, el educador debe tener la capacidad de analizar y organizar mejor su pensamiento y proponer una política educativa quizá diferente.

En Cotopaxi, la educación indígena ha demostrado logros muy importantes en la transformación de la vida de las comunidades indígenas. Se puede decir que la primera experiencia fue con el Proyecto Quilotoa, el mismo que comenzó alfabetizando a algunos comuneros y jóvenes; a continuación se transformó en Escuelas Indígenas de Cotopaxi; en el año de 1985 tomó el nombre de Sistema Educativo Intercultural de Cotopaxi, y en la actualidad lleva el nombre de Sistema Educativo Experimental Intercultural Cotopaxi, SEEIC. Este proceso educativo está al servicio de las comunidades indígenas kichwahablantes de la Cordillera Occidental.

Los propósitos pedagógicos impulsados por el SEIC en la provincia de Cotopaxi, y por su extensa presencia en la zona, han constituido logros académicos y un apoyo institucional a la organización del MICC.

Los primeros centros de alfabetización y escuelas funcionaron en los momentos iniciales de organización del Movimiento Indígena y Campesino de Cotopaxi (MICC) como catalizadores de las reivindicaciones y luchas del movimiento, la lucha por la tierra y la educación. “Una muestra de estas

constantes se ilustra en el gran número de dirigentes que participaron, e incluso participan hasta la actualidad, en las dinámicas de la educación y han ocupado u ocupan puestos en las instancias del MICC o de sus OSG”.<sup>2</sup>

Esta tesis tiene como objetivo investigar el enfoque pedagógico que tuvo el Sistema de Escuelas Indígenas de Cotopaxi (SEIC) desde la década de 1970 hasta 1998, que servirá como referente, no solo para comprender lo que ocurre al respecto de la educación indígena en el país, sino para proyectar una línea de investigación pedagógica que permitirá proponer políticas públicas que apunten al desarrollo de las comunidades indígenas.

El Sistema de Escuelas Indígenas de Cotopaxi es un caso muy emblemático en la historia de los movimientos sociales y en él confluyen varios actores comprometidos con los más vulnerables. La Iglesia, desde la corriente de la “Teología de la liberación”, que se solidarizó con el movimiento indígena en su lucha por las tierras y por la educación.

El proyecto educativo, en un inicio, no tuvo como propósito “educar” sino concientizar a la población indígena de que tiene derechos y dignidad como todo ecuatoriano- Por ello, la educación nació ligada a la lucha de los indígenas en contra de los terratenientes que fueron dueños del agua, de las tierras y otras necesidades básicas del pueblo indígena. Es importante acotar que, respecto de la necesidad sentida de saber leer, Freire dice:

“Toda lectura de la palabra presupone una lectura anterior del mundo, y toda lectura de la palabra implica volver sobre la lectura del mundo (...) leer la palabra y

---

<sup>2</sup> Lourdes Tibán, Raúl Ilaquiche y Eloy Reyes, *Movimiento Indígena de Cotopaxi: Historia y proceso organizativo*, Latacunga-Ecuador, Imprefepp, 2003, p. 21.

leer el mundo constituyen un movimiento donde no hay ruptura, en donde uno va y viene y significa reescribirse en el mundo”.<sup>3</sup>

Entonces, la lectura y la escritura no se asientan simplemente en el deseo de pasar de año, ni de tener notas, sino en la necesidad funcional, fuera de la escuela, de realizar los trámites legales para conseguir las tierras y lo fundamental de ser reconocidos y valorados como seres humanos. Los indígenas vieron a la alfabetización como una herramienta de poder y salvación, que les permitía solucionar problemas legales y evitar el abuso de los abogadillos de los tribunales, el Registro Civil y otras instituciones.

Esta experiencia es un ejemplo de cómo la educación se vincula con la comunidad. Esta convivencia entre las necesidades de la comunidad y el sentido de los aprendizajes es lo que los pedagogos consideran “la buena educación”. No tienen pizarras eléctricas, ni grandes instalaciones modernas, simplemente tienen sentido de educar y defender sus derechos, necesidades y dignidad como sujetos activos.

El primer capítulo de mi tesis hace referencia al contexto y el lugar en el que apareció el SEIC. Es importante contextualizar su nacimiento para poder entenderlo. Se aborda la relación del SEIC con la corriente liberadora de la Iglesia católica, así como con el movimiento indígena de Cotopaxi y con las autoridades de élites de la provincia y del país.

El segundo capítulo describe el desarrollo del SEIC en la época en que fue reconocido legalmente por el Estado. Esta visión de la historia del SEIC nos permitirá comprender cómo fueron las presiones estatales y cómo la misma dinámica social influye en la construcción pedagógica de la educación. También

---

<sup>3</sup> Miguel Escobar, “El educador frente al filicidio del poder”, en *Diálogos*, 1999, vol. 19-20, pág. 85-92.

se narran las innovaciones que surgieron del Estado y la dinámica social de Cotopaxi, de manera particular de Redes Amigas, en las escuelas del SEIC.

El tercer capítulo versa sobre los materiales didácticos que se utilizaron en la propuesta pedagógica para adultos, niñas y niños, lo que permite entender cómo se desarrolló el proceso de alfabetización en las escuelas del SEIC de la población indígena kichwa del Quilotoa.

## CAPÍTULO I

### 1.- Perspectiva histórica de la educación del SEIC

Este primer capítulo tiene por objetivo contextualizar el momento y lugar en el que aparece el Servicio Educativo Indígena de Cotopaxi (SEIC) como una propuesta pedagógica para los indígenas del Quilotoa. En este marco, relataré de manera breve y general el recorrido que ha realizado la educación indígena, desde la época colonial hasta la década de 1970, teniendo como referencia el Sistema Educativo Indígena de Cotopaxi y su papel histórico junto al movimiento indígena de esta provincia.

#### 1.1. La herencia colonial

La época colonial estuvo caracterizada por la explotación a las comunidades indígenas mediante encomiendas, tributos, mitas y obrajes, los mismos que permitían el control y la dominación ideológica de los indios. Los españoles plantearon estas reglas de juego institucional para las comunidades indígenas con el objetivo de apropiarse de las tierras fértiles, de obtener los primeros y mejores productos agrícolas, de obligarles a pagar impuestos y condenarlos al trabajo en las minas y en las haciendas sin remuneración. Según Celia Guanotoa,

“... el indígena para mantener su identidad cultural, su territorio, el derecho a la sobrevivencia, el acceso al pasto, agua, leña tenía que servir en la hacienda, sea como *huasicama*, *yanapero*, *huasipunguero*, pagando los diezmos y los tributos correspondientes, entregando parte de sus productos, así pudo resistir y sobrevivir, manteniendo su identidad y una relativa autonomía al interior de la hacienda”.<sup>4</sup>

---

<sup>4</sup> Celia Guanotoa, *Educación Intercultural Bilingüe*, Revista N°1, Quito, Universidad Politécnica Salesiana, Programa Académico Cotopaxi, Docu Tech, 1997, p. 44.

El sistema económico de tipo feudal de la hacienda estuvo sustentado en la dominación simbólica, social, ideológica y económica del indio americano; en este contexto estuvo prohibida la educación a los indígenas y a las mujeres. Los indios no podían estudiar ni ir a la escuela. Tampoco había escuelas para indios. Según Andrés Guerrero, “el patrón de la hacienda registraba los días de trabajo, los jornales, los suplementos, las ayudas económicas, en los ‘libros de rayas’ y ‘libros de suplidos’, cuyo acceso era totalmente prohibido a los indios”.<sup>5</sup> Con base en estos registros se les debitaba el jornal y siempre los indios quedaban “debiendo” al patrón. El mantener ocupados a los indios fue una estrategia que utilizaron los patrones para que no piensen en otras cosas o actividades.

La prohibición a educarse vivida por los indígenas se convirtió en una de las primeras prioridades de reivindicación del movimiento indígena. Según Guerrero, “La educación fue la estrategia de lucha y de liberación”.<sup>6</sup>

## **1.2. La Iglesia católica**

La Iglesia católica durante la Colonia jugó un papel decisivo en el sometimiento de los indígenas. La cruzada en pos de la catequización contribuyó, junto con las élites políticas y económicas del país, a la construcción del imaginario social que relaciona,

“lo indio a una ideología de la humillación, la pobreza, y la derrota. En esos imaginarios simbólicos, ser *indio* implica ser derrotado, ser humillado y ser pobre. Dentro de la estrecha escala de jerarquías y de valores, la condición de éxito social implicaba la asimilación acrítica de las características que el imaginario simbólico de la sociedad había construido alrededor de la figura del conquistador. Una figura

---

<sup>5</sup> Andrés Guerrero, *La semántica de la dominación: El concertaje de indios*, Quito-Ecuador, Libri Mundi, 1991, p. 200.

<sup>6</sup> *Ibíd.*, p. 200.

que negaba y suprimía lo indio como condición indispensable de integración social”.<sup>7</sup>

Ahora bien, la Iglesia en la época colonial y en gran parte del período republicano jugó el rol de aliada de los poderes económicos y políticos. Esto cambió cuando apareció en 1970, en el Ecuador y en toda Latinoamérica, un movimiento que transformó totalmente su posición elitista y la vinculó estrechamente con los movimientos sociales de los grupos oprimidos: obreros, campesinos e indígenas del sector rural.

### **1.2.1. La Teología de la Liberación**

Este movimiento revolucionario de la Iglesia tuvo el nombre de “Teología de la Liberación” y su lema fue conseguir que la fe católica no sea alienante sino liberadora.<sup>8</sup> Este movimiento consideraba que no es posible la salvación cristiana sin la liberación económica, política social e ideológica de la persona, estados visibles de la dignidad del ser humano, de los pobres del mundo. Por lo tanto su opción de trabajo preferencial fueron los más necesitados y su lucha se enmarcó en la eliminación de la explotación, la falta de oportunidades e injusticias de la gente vulnerable.

Este movimiento de la Iglesia consideró que la liberación solo era posible a partir de la toma de conciencia de la realidad socioeconómica y, a diferencia de los otros estamentos religiosos, consideraba que la pobreza, lejos de ser una condición que hay que aceptarla como divina, era un pecado social, cuyas víctimas necesitan justicia y restauración.

---

<sup>7</sup> Pablo Dávalos, *Movimiento indígena ecuatoriano: Construcción política y epistémica*, en: <<http://icci.nativeweb.org/yachaikuna/3/davalos.html>>.

<sup>8</sup> Teología de la Liberación, en: <[es.wikipedia.org](http://es.wikipedia.org)>.

La Teología de la Liberación nació a partir de una serie de cambios significativos en la Iglesia de Latinoamérica, y más precisamente, luego del Concilio de Medellín en 1968, a la luz del Concilio Vaticano II. El Concilio de Medellín fortaleció el área pastoral de la Iglesia en la promoción de los valores de justicia, paz, educación y familia, e invitó a los cristianos a comprometerse con el cambio social, con el sustento teórico e histórico de que Dios y Jesucristo intercedieron de manera concreta en favor de la justicia social y por la liberación de los pueblos en Israel.

### **1.2.2. Teología de la Liberación en Ecuador**

Las autoridades tradicionales de la Iglesia no vieron con mucho agrado a este movimiento; fue confundido y tachado de comunista. Así como en Cotopaxi a Juanito Rivera, cuando fue presidente del MICC, le amenazaron y tildaron de “comunista, subversivo, agitador de los indios”.<sup>9</sup> En Ecuador, este movimiento estuvo liderado por varios sacerdotes, entre los que se destacó el padre Leonidas Proaño, quien nació en Imbabura y fue obispo de Riobamba, capital de la provincia de mayor concentración de indígenas de la Sierra y donde más visible fue la explotación.

Esta corriente de la Iglesia, liderada por Monseñor Proaño, a la que se adscribieron muchos sacerdotes de las diferentes órdenes religiosas que trabajaban en las zonas rurales del país, se identificó con la lucha y reivindicaciones de los indígenas para promover su acceso a la vida pública y al poder político. Fue por esta razón que a Proaño le llamaron el “obispo de los indios”. Uno de sus logros fue la creación en 1960 de las Escuelas Radiofónicas Populares, con el gran objetivo de brindar educación a la población indígena.

---

<sup>9</sup> Lourdes Tibán, Raúl Ilaquiche y Eloy Reyes, *Movimiento Indígena de Cotopaxi, Historia y proceso organizativo*, Latacunga-Ecuador, Imprefepp, 2003, p. 21

Según el portal web de las Escuelas Radiofónicas Populares del Ecuador,<sup>10</sup> este proyecto de Proaño atravesó por tres grandes momentos. El primero tuvo como objetivo la alfabetización por radio, dirigida a los indígenas y campesinos, que en los años sesenta llegaba a un 90% de analfabetismo. Este proceso de alfabetización estuvo acompañado por actividades de “concientización” para dignificar al campesino indígena.

El segundo momento tuvo como objetivo desarrollar un sistema de teleeducación para suplir las necesidades de formación iniciadas en el proceso de alfabetización. El tercero y último momento por el que atravesaron las Escuelas Radiofónicas Populares fue el diseño de una propuesta de educación popular y de amplio alcance, utilizando la radio como estrategia de comunicación masiva y siguiendo la propuesta pedagógica de Paulo Freire.

A este último momento de la propuesta educativa de Monseñor Proaño se incorporaron algunos docentes del Proyecto Educativo Quilotoa de la provincia de Cotopaxi. Alfonso Patango explica: “que incorpora a la Escuela Radiofónica Popular de Riobamba porque necesitaba seguir preparando para trabajar de educador comunitario en la comunidad de Guayama; otro aspecto fundamental que le motivo a estudiar fue su profesor de la escuela y la crítica de los profesores hispanos hacía los profesores indígenas bilingües”.<sup>11</sup>

### **1.2.3. Paulo Freire**

La experiencia de las Escuelas Radiofónicas Populares demuestra el gran interés que tuvo el movimiento de la Iglesia católica en la educación, pues concebía a la concientización como herramienta de liberación. Por esta razón, la corriente de la Iglesia católica tomó como referente pedagógico al pedagogo

---

<sup>10</sup> Escuelas Radiofónicas Populares del Ecuador, ERPE, en: <erpe.org.ec>.

<sup>11</sup> Entrevista a Juan Alfonso Patango Pilaguano, educador de la comuna Guayama San Pedro, parroquia Chugchilán, cantón Sigchos de la provincia de Cotopaxi, julio de 2013.

brasileño Paulo Freire, socialista cristiano, con su lema “el pueblo educa al pueblo” y su mensaje de que la educación es liberadora, porque es crítica de la realidad social, política y económica del que aprende.

Para Freire, la acción de la educación va más allá de la enseñanza de los contenidos específicos. Esto implica una comprensión crítica y reflexiva de la realidad social; una dimensión de “acción” para transformarla. Es decir, una dimensión política que transforme a la persona, la realidad de su mundo y no que solo conozcan su mundo; porque solo al transformar el mundo en el que viven “pueden convertirse en seres para sí mismos”.<sup>12</sup> Este mismo autor dice que, en realidad, lo que pretenden los opresores “es transformar la mentalidad de los oprimidos y no la situación que los oprime”.<sup>13</sup>

Por eso, los opresores transforman a la educación en un acto de depositar en los educandos y el educador se convierte en depositador. En vez de que el educador se transforme en comunicador, él hace comunicados y depósitos, mientras los educandos, por su parte, reciben pasivamente, memorizan y repiten lo asimilado.

### **1.3. El movimiento indígena en Cotopaxi**

La situación social de los indígenas de Cotopaxi, al igual que en todas las provincias de la Sierra Central, estuvo marcada por la injusticia y la explotación. En rechazo a los malos tratos de los hacendados, así como la falta de tierras para cultivar, construir sus viviendas y tener animales y el no tener acceso a la educación adecuada, les obligó a organizarse.

Su objetivo principal fue organizarse para luchar por las tierras, siendo conscientes de que las “comunidades tradicionales debían convertirse en

---

<sup>12</sup> Paulo Freire, *Pedagogía del oprimido*, México, Siglo XXI Editores, 1990, p. 76.

<sup>13</sup> *Ibíd.*, p. 75.

comunas para ser reconocidas por el gobierno”.<sup>14</sup> A este respecto, Sánchez Parga dice:

“Tras un largo proceso de comunalización o reconocimiento jurídico de las comunidades indígenas por parte del Estado y coincidiendo con la segunda Reforma Agraria (1973), el movimiento indígena emprende un proceso organizativo cada vez más amplio, el cual se encuentra estrechamente asociado a una toma de conciencia étnica y de reconocimiento cultural, que encontrarán su mejor expresión en reivindicaciones educativas y culturales”.<sup>15</sup>

La idea de Sánchez Parga es reforzada por el testimonio del comunero Joselino Ante, dirigente indígena de la comuna Guayama Grande (Cotopaxi), quien explica que: “En los años setenta, el principal objetivo del movimiento indígena fue recuperar la tierra, la dignidad e identidad cultural de los indígenas que eran explotados, maltratados, marginados, e incluso algunas mujeres [eran] violadas por sus patrones”.<sup>16</sup>

Carlos Rodrigo Martínez y Bolívar Burbano afirman que la zona occidental del páramo del cantón Pujilí estuvo habitada:

“por una población indígena quichua-hablante que vivía intensos conflictos por la recuperación de la tierra y estaba completamente al margen de la atención educativa. Por tal razón, en 1974 el equipo pastoral de Zumbahua, al realizar un sondeo para conocer el problema del analfabetismo en las zonas de Chugchilán, Zumbahua y Guangaje, detectó una población de 34.024 habitantes, de los cuales

---

<sup>14</sup> Movimiento indígena de Cotopaxi, en: <<http://abyayala.nativeweb.org/ecuador/cotopaxi/mic.php>>.

<sup>15</sup> José Sánchez Parga, *Educación y bilingüismo en la Sierra ecuatoriana*, Quito, CAAP, 1991.

<sup>16</sup> Joselino Ante, comunero y líder de la comuna Guayama San Pedro, parroquia Chugchilán, cantón Sigchos, Cotopaxi, julio de 2013.

27.193 habitantes eran mayores de ocho años de edad. El índice de analfabetismo en la zona de Chugchilán ascendía al 80,7%, en Zumbahua al 87,3% y en Guangaje al 90,2%. El índice de analfabetismo en el cantón Pujilí ascendía al 54,8% y a nivel provincial al 45,4%.”<sup>17</sup>

La educación fue una necesidad sentida por los integrantes del movimiento indígena, pero estaba supeditada a la lucha por las tierras. A este respecto, Joselino Ante dice: “Si bien queríamos escuela, no teníamos tierra donde construir, porque el patrón fue el dueño de toda las tierras que había en Guayama”.<sup>18</sup>

En Cotopaxi, la educación indígena emerge muy asociada al proceso de lucha por las tierras. Según Joselino Ante, el 18 de julio de 1973 inició la pelea con el patrón por las tierras de la comuna Guayama San Pedro y el 17 de julio de 1974 inicia la educación en la comuna de Guayama.

### **1.3.1. La Iglesia católica y el movimiento indígena de Cotopaxi**

En los años setenta, en que se inició el movimiento indígena de Cotopaxi con el objetivo de luchar por las tierras y la educación, la Iglesia católica estaba también cuestionándose su rol elitista. Estas dos corrientes cuestionadoras y revolucionarias se encontraron, se acoplaron y se ayudaron mutuamente. La Iglesia de Cotopaxi, adscribiéndose a la Teología de la Liberación, apoyó abiertamente las reivindicaciones y las luchas de los indígenas.

La Iglesia católica de Cotopaxi estaba muy consciente de velar por el pueblo vulnerable e indígena y campesino de Cotopaxi. A este respecto, el padre Javier Herrán, en una entrevista realizada por Lourdes Tibán, dice: “Los clérigos dentro

---

<sup>17</sup> Carlos Rodrigo Martínez y J. Bolívar Burbano, *La educación como identificación cultural y la experiencia de educación indígena en Cotopaxi*, Quito, Abya-Yala, 1994, pág. 40.

<sup>18</sup> Entrevista a Joselino Ante, julio de 2013.

de la Iglesia con funciones pastorales nos involucramos con el trabajo en el sector indígena. Este grupo estaba formado por un grupo de laicos de la operación Mato Grosso y más el grupo de sacerdotes salesianos”,<sup>19</sup> quienes han demostrado un apoyo enorme durante el proceso de lucha por la recuperación de la tierra y de la educación del pueblo indígena de Cotopaxi.

El padre Javier Herrán, considerado como uno de los compañeros de camino en la lucha del movimiento indígena y como representante de FODERUMA, con diferentes experiencias pero con pensamientos e intereses en común, aclaro que,

“el MIC, como se llamó en sus orígenes, no es el resultado de una reunión de amigos, ni de una estrategia cuidadosamente diseñada en un escritorio, ni tan siquiera el fruto de un encuentro de Pastoral Indígena. El MIC fue la suma de todas las situaciones enumeradas anteriormente y de las ganas de un pueblo que confía en su fuerza, y que después de 500 años dice ‘Aquí estoy presente porque amo la vida’”.<sup>20</sup>

#### **1.4. Los inicios del movimiento por la educación en el Quilotoa**

La expresión de Joselino Ante, de que primero la tierra y después la escuela, caracterizo al movimiento indígena y a su lucha por la educación. En aquella época, la educación estuvo supeditada a la lucha por las tierras. Según los testimonios de los entrevistados: padre José Manangón, Joselino Ante, Juanito Rivera y educadores que trabajaron en esa época, la lucha por las tierras obligó a los dirigentes del movimiento indígena a saber leer y escribir en castellano. Tenían la necesidad de registrar las fechas de las citaciones, leer documentos

---

<sup>19</sup> Tibán, óp. cit., p. 42.

<sup>20</sup> Ibíd., p. 43.

durante el trámite para la legalización de las tierras, entre otros procedimientos legales y administrativos.

Esta situación fue la que generó la necesidad e interés por ser alfabetizados. Esta necesidad permitió ver a la educación como una herramienta para solucionar los diferentes problemas de las comunidades de esa época.

#### **1.4.1. Los primeros centros de alfabetización del Quilotoa**



Como las comunidades indígenas no tenían tierra para construir sus propias escuelas, los primeros centros de alfabetización funcionaron en casas o chozas prestadas y a escondidas de los patrones. Estos centros de alfabetización fueron impulsados por misioneros italianos y los párrocos salesianos de Zumbahua.

El padre Javier Herrán, párroco de Zumbahua, Alba Muñoz, Mario Riva y voluntarios religiosos italianos impulsaron los primeros centros de alfabetización. Según Joselino Ante, el profesor Gabino Mogro, mestizo, director de la escuela central Juan José Flores de la parroquia Chugchilán, también apoyó esta iniciativa, a pesar de la resistencia y rechazo de los profesores dichos “hispanos”, que se oponían a que se brinde una educación a los indígenas.

Joselino Ante dice que para los profesores hispanos, el movimiento indígena y la Iglesia católica comprometida con el cambio social, eran comunistas y evangelistas que descomponían el orden social, queriendo enseñar a los indios. Aquellos profesores consideraban que los indios no podían aprender ni saber nada entre indios.

A pesar del lema freiriano de que el propio pueblo se educa, el movimiento indígena no contaba con gente preparada para ser educadores de los centros de alfabetización. Tampoco se pudo contar con los docentes hispanos, porque tenían mucha ira y rencor, según Ante, hacia los indios por haber tomado la iniciativa de educarse, a tal punto que quisieron encarcelarlo por comunista y hasta quemarle su casa.

En este escenario, la dirigencia aceptó la participación de la voluntaria italiana Emiliana, quién se comprometió a trabajar durante un año, sin remuneración. Al siguiente año ya llegó el joven Pacho Pastuña, según versión de Ante, recién terminado la primaria y que hasta ahora continua como profesor del SEIC.

Según Ante, el primer centro de alfabetización inició en el sector Torowasi, perteneciente a la comuna Guayama Grande de la parroquia Chugchilán, en una casa de paja, con catorce alumnos adolescentes de 12, 14 y 16 años de edad; este fue un centro de alfabetización nocturno. En 1975, iniciaron varias comunidades con la educación (centros de alfabetización) en Guayama San Pedro, San Antonio de Chaupi, San Miguel de Pilapuchín, Quantugloma, perteneciente a Isinliví, San Francisco de Sarahuasi y Malqui. Estos seis centros de alfabetización fueron la base para empezar a caminar por la educación y la tierra; los demás centros educativos fueron integrando poco a poco entre los años de 1976-1978.

Simultáneamente a este proceso de alfabetización se desarrolla toda la lucha por las tierras. Según Ante, el padre Javier Herrán le dijo: “Joselino, hagamos una cosa; aquí el analfabetismo nunca va a cambiar, empecemos con la escuela y peleemos también por la tierra”, e iniciaron todo el proceso de

comunalización de las tierras. Hasta 1978 el movimiento indígena no fue legal, según testimonio de Ante, ni tenían el reconocimiento de la misma gente y peor de las autoridades competentes del Estado. El movimiento funcionaba de manera clandestina con sus dos reivindicaciones: la educación y la lucha por las tierras.

Para constituirse como organización de segundo grado legitimada por la gente, paso previo para buscar la legalización por parte de las autoridades, en 1978 se reúnen en la comunidad de Cachi Alto. Participan en esta reunión varios comuneros de diferentes comunidades y parroquias, entre otras, de la parroquia Chugchilán, de la parroquia Zumbahua, la Casa Campesina de Pujilí, la Casa Campesina de Salcedo, la Casa Campesina de Saquisilí, la Casa Campesina de Latacunga y la Casa Campesina de Cusubamba. En esta reunión también participó el padre José Manangón.

En esta reunión se formó la directiva del Movimiento Indígena de Cotopaxi (MIC), con la finalidad de tener respaldo y seguridad en las actividades que estuvieron desarrollándose en esa época. Propusieron continuar luchando por las autoridades propias y educación indígena, y en ese momento surge el lema de luchar por la educación, por la tierra, por el agua, por la salud y por la Iglesia propia. Estos cinco puntos fueron los fundamentales para continuar con la lucha.

En 1978, según José Jaya Salazar, presidente de la comunidad de Cumbijín, dice: “En este año fue el primer grito de la independencia para el pueblo indígena de Cotopaxi, porque el MIC sale como la libertad de expresión de muchos años de dominio español”.<sup>21</sup>

Las acciones más deshumanizadas generadas por los españoles en contra del pueblo indígena es “una de las llagas más delicadas, la falta de educación

---

<sup>21</sup> Ibíd., p. 35.

adecuada a la realidad que vive el pueblo indígena”<sup>22</sup> y hace que el pueblo indígena continúe luchando por sus derechos.

“La historia del pueblo indígena ha sido una historia de humillación y oprobio, de explotación inmisericorde, de deshumanización victimaria; pero también ha sido la historia del pueblo rebelde que se ha levantado cuantas veces sintió la ofensa del conquistador [...], que al pasar los siglos, ha hundido sus raíces sobre su pasado siempre vigente y va logrando espacios para consolidar su nacionalidad, y su presencia cultural como pueblo heredero de la ecuatorianidad”.<sup>23</sup>

Después de esta larga historia, testimonios y voces colectivas de diferentes educadores y dirigentes de algunas comunidades se concluye que el proyecto Educativo “Quilotoa”, conocido como Sistema de Escuelas Indígenas de Cotopaxi (SEIC), viene desarrollando una experiencia educativa en beneficio de la población indígena kichwa de la zona de Chugchilán, Zumbahua, Bajío (Saquisilí, Pujilí) y Panyatug.

El SEIC, por iniciarse en las faldas de la laguna del Quilotoa, fue conocido primeramente como Proyecto Educativo “Quilotoa”; además, “nació en un contexto de lucha entre indígenas de la zona de Chugchilán contra los terratenientes. Lucha por la recuperación de la tierra, por el derecho al agua y a la dignidad del ser humano. Y en la zona de Zumbahua, el nacimiento de centros de alfabetización y de escuelas indígenas fueron creadas intencionalmente para romper con el poder dominador de algunos caciques locales”.<sup>24</sup>

A este respecto, Celia Guanotoa describe que el SEIC, al observar las condiciones de pobreza en las que vive el pueblo indígena, como la falta de tierra,

---

<sup>22</sup> *Evaluación participativa de las Escuelas Indígenas de Cotopaxi*, Quito-Ecuador, Abya Yala, 1989, p. 9.

<sup>23</sup> *Ibíd.*, p. 10.

<sup>24</sup> Martínez y Burbano, *óp. cit.*, p. 24.

la baja productividad de la misma, la presión demográfica, a través del sistema educativo relacionó el trabajo práctico con el proceso de enseñanza-aprendizaje.

Por esta razón, el SEIC desarrolló un proceso de educación indígena comunitaria vinculada a las actividades prácticas agrícolas y a la artesanía. Por lo tanto, han practicado con los estudiantes en los huertos escolares (sembrando habas, cebolla, papas, cebada), han elaborado artesanías de acuerdo al lugar, también han practicado la crianza de especies menores (cuyes, pollos, conejos, borregos), trabajos prácticos que fueron en beneficio de la escuela, la familia y la comunidad.

La praxis educativa que el SEIC ha venido desarrollando en las escuelas indígenas de la primera etapa se enfoca en la concepción pedagógica del trabajo que abarca cuatro variantes. La primera se relaciona con la realidad sociocultural del pueblo kichwa del Quilotoa.

La segunda variante se acopla con la pedagogía de Don Bosco porque la propuesta pedagógica Bosquiana es considerada como un sistema preventivo: “Don Bosco llegó a una conclusión de que la mejor terapia para un niño o joven en crisis era el trabajo; para él era vital que sus muchachos estuviesen todo el tiempo ocupados, sea en talleres o en el patio”.<sup>25</sup>

La tercera tiene relación con lo histórico, la filosofía de Carlos Marx y la realidad latinoamericana, cuyos rasgos se encuentran en la pedagogía del oprimido que científicamente la desarrolla Paulo Freire. Se toma la visión de un proceso educativo que transforma la realidad de los pobres, ya que los pobres también pueden cambiar por medio de su reflexión crítica, además, ellos saben y

---

<sup>25</sup> Guanotoa, óp. cit., p. 57.

conocen que al transformar y adquirir nuevos conocimientos de la realidad podrán transformar sus vidas y el mundo en el que viven.

El último es el ámbito de la ciencia y la tecnología, donde juegan un papel importante los medios de comunicación social como el Internet. Estas cuatro vertientes debían desarrollarse durante todo el proceso educativo que el educador comunitario bilingüe llevaba adelante en la escuela y en la comunidad.

En tal virtud, el SEIC desarrollaba esta práctica pedagógica con los dirigentes, jóvenes, niñas, niños y educadores. Los docentes trabajan por la mañana con las niñas y con los niños y en la tarde con la comunidad en mingas, reuniones, dando catecismo o a veces siendo tenderos, y los de fines de semana se reunían para capacitar y elaborar planificaciones.

Consciente de esta propuesta educativa, el padre José Manangón en las reuniones mensuales de educadores decía: “No dejen abandonados ni un solo momento a las niñas y a los niños; el educador debe estar siempre acompañando al niño en todo momento”.

Según Celia Guanotoa, el SEIC para el desarrollo de su primera etapa de experiencia educativa plantea los siguientes objetivos, en referencia a la vinculación entre educación y trabajo productivo:

- a) Preparar y mejorar las capacidades de utilización de los pocos recursos naturales de los que dispone el pueblo indígena.
- b) Implementar centros de capacitación indígenas orientados a la formación en áreas del trabajo artesanal, agroindustrial y agrícola, con el apoyo de una investigación comprometida y la identificación de líneas de desarrollo comunitario.

## CAPÍTULO II

### 2.- Experiencia educativa del SEIC

Este capítulo describe la experiencia educativa del SEIC, cuando fue reconocido legalmente y su evolución en el proceso pedagógico. También se narra el recorrido al formar parte de las Redes Amigas.

El SEIC tiene una larga historia desde sus inicios. En este trabajo investigativo me permito describir las actividades más relevantes de este proceso. Inicialmente se dijo que el SEIC fue el Proyecto Educativo “Quilotoa” (1970-1975). Empezó atendiendo con centros de alfabetización bilingüe, en los que participaban personas de todas las edades (adolescentes y adultos); posteriormente, la población estudiantil fue ampliando. Entonces la demanda de las comunidades fue otra, por lo que los centros de alfabetización se convirtieron en escuelas, pero todavía se atendía con alfabetización a adultos, adolescentes y niños indígenas con la ayuda de educadores comunitarios bilingües.

Durante la primera etapa, el proceso educativo del SEIC se desarrolló sin el apoyo del Estado, únicamente con la participación incondicional del Movimiento Indígena y de los comuneros de las comunidades, ya que cada una de ellas construyó sus propios locales y se organizaron para el servicio escolar de la comunidad. En este accionar educativo vinculaban espacios de actividades extraescolares como: huertos escolares, elaboración de artesanías y crianza de especies menores, actividad que daba vida y participación a toda la comunidad educativa e iba en beneficio de la misma.

Por eso, los primeros objetivos se centraron en la vinculación, educación, trabajo y producción, es decir, en preparar y mejorar los pocos recursos naturales

de los que disponía el pueblo indígena, para la cual tenían que implementar centros de capacitación orientados a la formación en el trabajo artesanal, agroindustrial y agrícola, comprometiéndose en la identificación de líneas de desarrollo comunitario.

Rodrigo Martínez y Bolívar Burbano afirman que el SEIC se identificaba como **Escuelas Indígenas** por el proceso educativo que ha venido desarrollando en las comunidades indígenas del sector “Quilotoa” y es eminentemente antropocéntrico porque ha convergido “en el fortalecimiento de la identidad cultural de los niños, mujeres, dirigentes, catequistas... en general, los comuneros, quienes son los educandos y a la vez los dueños de su propia educación”.<sup>26</sup>

La educación del SEIC se enfoca en el pueblo indígena vulnerable de la provincia de Cotopaxi. El movimiento indígena de las comunidades acuerda entonces desarrollar una “educación propia” con educadores comunitarios bilingües de su comunidad, en la que respeten y reciban un trato digno las niñas, los niños y los comuneros. La escuela fue la responsable de fortalecer el respeto, la unidad, la solidaridad, las costumbres, y la encargada de enseñar en su propio idioma, (kichwa) recibiendo un trato digno entre educandos-educadores. Por otro lado, los conocimientos que se impartían en la escuela debían servir y ser los necesarios para defenderse de la explotación del patrón.

Así como dice Paulo Freire, concientizando para que rompan el silencio, para no seguir aceptando el hambre, ni la injusticia, ni la miseria, ni la violencia como si fuesen males necesarios para el desarrollo de los pueblos. Entonces, la educación tenía como finalidad impulsar a idear sueños posibles de una sociedad

---

<sup>26</sup> Martínez y Burbano, óp. cit., p. 11.

con esperanza para transformar dicha realidad y vivir dignamente en la sociedad ecuatoriana.

La educación que impartía el SEIC estaba vinculada a la educación compensatoria, pero ligada a las necesidades prácticas de las comunidades, tomando como base diferentes experiencias de otras provincias, de manera particular la de Chimborazo, donde se encontraba Monseñor Leonidas Proaño, quien fue conocido como el “obispo de los indios”. Cabe señalar que por eso se aceptó la opinión de Monseñor para la elaboración de la cartilla o folleto del SEIC.

Con las escuelas indígenas se fortalece la identidad cultural de las comunidades, por lo que se considera que el SEIC realiza un proceso educativo socializante, participativo, liberador y transformador, como plantea Paulo Freire.

Los comuneros, en su primera etapa, mediante el movimiento indígena acuerdan tener “educación propia con gente propia”, es decir, educadores de la misma comunidad elegidos en asamblea comunitaria de acuerdo a sus criterios y necesidades; he aquí la razón de ser o llamarse “educadores comunitarios”.

## **2.1.-Reconocimiento legal de las escuelas indígenas**

Las escuelas indígenas pertenecientes al Proyecto Educativo Quilotoa han tenido que pasar por muchas críticas, ultrajes e impericias de las autoridades de turno, e incluso discrepancias de la misma gente e individuos que trabajaban para el patrón. Finalmente después de este largo trajinar fueron reconocidas legalmente por el Estado.

En 1987, “los educadores comunitarios, el equipo de apoyo con la colaboración de otras personas se empeñaron en oficializar la experiencia educativa, como proyecto educativo del Sistema de Escuelas Indígenas de

Cotopaxi”.<sup>27</sup> Este obtuvo el reconocimiento legal el 24 de febrero de 1988, mediante resolución ministerial No. 183; desde ese momento se identifica como Sistema de Escuelas Indígenas de Cotopaxi. Este reconocimiento fue para “Oficializar el funcionamiento de las Escuelas Indígenas de la provincia de Cotopaxi, acorde a las recomendaciones de la Dirección Nacional de Educación Compensatoria y No Escolarizada”.<sup>28</sup>

Cabe señalar que los centros de alfabetización que iniciaron con el Proyecto Quilotoa e incluso con el SEIC venían funcionando de manera clandestina, como dice el padre José Manangón, es decir, sin el reconocimiento legal del Estado. Tampoco tenían profesores preparados; por eso, iniciaron con personas de la comunidad que apenas habían terminado la primaria, pero con el apoyo del equipo pastoral salesiano y voluntarios italianos.

A partir del mencionado reconocimiento, la Dirección Nacional de Educación Compensatoria y No Escolarizada dotó de bonificaciones para educadores comunitarios que laboraban en dichas escuelas. Otro aspecto muy relevante adquirido en este mismo año fue la firma de “un convenio entre la Sociedad Salesiana del Ecuador y del Ministerio de Educación y Cultura en beneficio del Sistema de Escuelas Indígenas de Cotopaxi”,<sup>29</sup> por lo que durante este proceso se tiene la participación y el apoyo incondicional de los sacerdotes y voluntarios salesianos.

Según la Evaluación Participativa del SEIC, en 1980 la población infantil indígena creció y en ese año la edad preescolar demandó el nacimiento de los “Huahuacunapac Huasi” (jardín). Estos centros educativos estuvieron vinculados al SEIC, pero eran coordinados por los voluntarios italianos. Entonces “el servicio

---

<sup>27</sup> *Evaluación participativa de las Escuelas Indígenas de Cotopaxi*, óp. cit., p. 16.

<sup>28</sup> *Ibíd.*, p. 16.

<sup>29</sup> *Ibíd.*, p. 16.

educativo del SEIC comprende: Huahuacunapac Huasi, Escuelas Indígenas, Centros de Alfabetización y Ciclo Básico Compensatorio según el programa de Educación a Distancia del Instituto Radiofónico Fe y Alegría”.<sup>30</sup>

En una entrevista, el educador Alfonso Patango relata que realizó sus estudios de primaria en el centro de alfabetización de Guayama durante cuatro años, y más un mes de curso de nivelación en internado, terminó la primaria a los quince años de edad. A los 17 de años se integró a trabajar de educador y continuó estudiando el ciclo básico en el programa de Educación a Distancia del Instituto Radiofónico Fe y Alegría.

La primera etapa de la educación del SEIC estuvo orientada a la formación del trabajo artesanal, agroindustrial y agrícola con la finalidad de complementar el trabajo comunitario de las comunidades indígenas. Este proceso educativo se realizaba durante cuatro años, más un mes de curso de nivelación para obtener el certificado de la instrucción primaria. Impartían la primaria en cuatro años por algunas razones, como la migración de los jóvenes a trabajar en las ciudades, quienes realizaban trabajos forzados y eran explotados al recibir su salario; otro problema era que los niños y las niñas ingresaban a las escuelas de 8 a 9 años y los padres de familia obligaban a trabajar a sus hijos. Otro caso especial en las niñas es que a los 13 o 14 años ya contraían matrimonio.

El SEIC defiende un modelo de escuela bilingüe en el que el SER, SABER Y SABER HACER crezcan en la perspectiva de vida de todos los miembros de la comunidad, propiciando su desarrollo y la garantía de la vigencia de todos sus derechos y una educación para la transformación como plantea Paulo Freire. Por estas razones acoge la educación liberadora y concienciadora por medio de la

---

<sup>30</sup> Ibíd., p. 16.

reflexión de los textos y pasajes bíblicos con la finalidad de “Dar voz a quienes no la tienen”.

Los objetivos anteriormente citados, con el tiempo se volvieron obsoletos; la población indígena creció y buscaba otras expectativas, por lo que fue urgente plantear otros objetivos. A este respecto, Celia Guanotoa menciona que en 1995 el Proyecto Educativo-Pastoral Salesiano de Zumbahua replantea la acción y ejecución del trabajo con los siguientes objetivos:

- a) Construir una sociedad pluricultural y plurinacional participativa y democrática, fortaleciendo la identidad cultural.
- b) Favorecer el desarrollo de una infraestructura económica propia que responda a las necesidades de las comunidades indígenas.
- c) Formar un hombre libre identificado culturalmente y capaz de un dialogo intercultural.
- d) Impulsar la calidad educativa en todos los niveles del SEIC, desde los principios del Evangelio y la educación Intercultural Bilingüe.

En esa época, la mayoría de los educadores que trabajaban en las escuelas del SEIC fueron bachilleres del colegio “Jatari Unancha” y del Instituto “Quilloac” del Cañar, por lo que hubo una necesidad apremiante de elaborar “otro proyecto para la creación del Programa Académico Cotopaxi, programa anexo a la Universidad Politécnica Salesiana, con carrera en Educación Intercultural Bilingüe”.<sup>31</sup> En esta universidad se profesionalizaron muchos docentes de las escuelas del SEIC y de otras instituciones educativas bilingües de la provincia de Cotopaxi. Es importante señalar que en la primera promoción del PAC en la UPS estudiaron dos profesores hispanos del cantón Latacunga.

---

<sup>31</sup> Guanotoa, óp. cit., p. 58.

El SEIC, aproximadamente a partir de los años noventa, atendió el nivel medio a través del Colegio Indígena Intercultural Bilingüe “Jatari Unancha” con una modalidad semipresencial. En la actualidad cuenta con 21 centros educativos ubicados en diferentes comunidades indígenas de la provincia de Cotopaxi.

El padre José Manangón en 1998 manifiesta que han transcurrido veinticuatro años desde la creación de las primeras escuelas indígenas en Chugchilán y Zumbahua y que se han cumplido diez años del reconocimiento legal del SEIC. Después de este largo caminar, los actores del SEIC quizá estuvieron agitados, pero al mismo tiempo alegres y entusiastas por su gran esfuerzo de trabajo.

Pero la demanda estudiantil del pueblo indígena exigía otras necesidades al SEIC, por lo que deciden estructurar y actualizarse conforme a las nuevas realidades y desafíos del pueblo indígena. En forma definitiva, concretizan el fruto del esfuerzo de las dos primeras décadas y, específicamente, el esfuerzo desplegado desde dos años antes cuando detectaron la necesidad, no de cambiar, sino de actualizar los objetivos.

Entonces, para diseñar el currículo, el padre José Manangón, como coordinador del SEIC, solicita la participación y colaboración de “los actores del SEIC: niños, padres de familia, educadores comunitarios, estudiantes de la UPS, el equipo pedagógico y administrativo, trabajadores de la Unidades de Producción Quilotoa, Misión Salesiana, Corporación de Organización Indígena Jatun Ayllu (COIJA) y DIPEIB-C”,<sup>32</sup> con quienes tuvieron una reflexión y fue posible concretar un currículo que respondiera a la realidad de las comunidades indígenas.

---

<sup>32</sup> Padre José Manangón, *Actualización del Currículo del Sistema de Educación Experimental Intercultural de Cotopaxi* (SEEIC), Quito, 1981, p. 3.

El padre Manangón también señala que contaron con la orientación de otras personas profesionales, quienes ayudaron a sistematizar, reflexionar y profundizar la propuesta del currículo, sobre todo en los componentes de educación, producción y desarrollo, los mismos que se enfocaron en tareas educativas nuevas orientadas al futuro.

El SEIC, durante el proceso educativo, ha dado espacio y lugar de participación a los actores sociales de las comunidades indígenas con la finalidad de concretar sus ideas en el currículo e identificar las necesidades de las comunidades indígenas. Una vez concretado su propio currículo, tanto para las escuelas como para el colegio “Jatari Unancha”, el SEIC empezó a aplicarlo en los centros educativos.

## **2.2.-Experiencias educativas bilingües en la provincia de Cotopaxi**

Al final de los años ochenta, en la provincia de Cotopaxi aparecen tres experiencias educativas, cada una con una misión, en diferentes sectores de esta provincia. Rodrigo Martínez y Bolívar Burbano señalan que en 1987 ejecutaron un Proyecto de Educación Bilingüe Intercultural. Este proceso educativo se identifica como bilingüe porque valoriza la lengua kichwa como medio de comunicación en el proceso de enseñanza-aprendizaje.

En cambio, el SEIC desde 1970 viene trabajando con el pueblo indígena del sector rural de la provincia de Cotopaxi. Este proceso educativo estuvo vinculado a las actividades prácticas y artesanales que desarrollaban las comunidades con la finalidad de preparar al niño para enfrentar la vida desde su familia y la comunidad, sin descuidar la identificación cultural y el desarrollo integral de la persona, es decir valorando y respetando sus valores, costumbres, tradiciones e idioma para una mejor comprensión y comunicación.

En 1989 nace la DIPEIB-C, año en el que un grupo de escuelas rurales hispanohablantes pasan a pertenecer a la jurisdicción de la Dirección de Educación Intercultural Bilingüe. Por lo tanto, en la provincia de Cotopaxi hubo tres experiencias de educación bilingüe.

El SEIC se diferencia de las otras dos experiencias porque fue la pionera en educación con centros de alfabetización vinculados a la educación compensatoria y con educadores comunitarios bilingües en los sectores rurales más desprotegidos de la provincia de Cotopaxi. Luego de varios años, este proceso educativo se extendió para acoger a niñas, niños y jóvenes, (jardín, escuela y colegio). Otro aspecto fundamental también fue la forma de trabajo con la comunidad, el vínculo de trabajo entre escuela y comunidad de acuerdo a las necesidades la misma, es decir, vinculando actividades prácticas y artesanales para el desarrollo de la comunidad y la familia. Otro aspecto fundamental fue el tener como principio que la educación debe servir para defender sus derechos, satisfacer sus necesidades y vivir dignamente en la sociedad.

El SEIC “ha logrado fortalecer la identidad cultural de los educandos que participan en el proceso educativo desarrollado en aquellas escuelas. Las modalidades educativas tanto del SEIC, PEBI y EBI han asumido en su currículo valores culturales autóctonos como la reciprocidad, solidaridad, colaboración, memoria histórica y aprecio a las tradiciones”.<sup>33</sup> Los mismos autores afirman que la educación del SEIC no se centraba solo en la parte académica, sino también en la formación integral del sujeto. Esto es importante porque algunos indígenas estuvieron convencidos que por ser indígenas tenían que vivir de una manera

---

<sup>33</sup> Martínez y Burbano, óp. cit., p. 12.

desdichada y al margen de los patronos, y aceptaban el supuesto destino que Dios les habría asignado.

Según Martínez y Burbano, “el SEIC, no es solo praxis, se ha ido desarrollando en ‘un estilo de ser, hacer, pensar y responder a la realidad de la población indígena más pobre’”.<sup>34</sup> Por estas razones, el SEIC ha puesto mayor énfasis en el desarrollo del ser humano, es decir, no solo en la parte académica, sino también en la reflexión crítica para lograr la autoconciencia y la autoformación como seres humanos identificados y profesionales, respetándonos como somos. Por este sentir, el padre José Manangón en las reuniones mensuales ha expresado: “educadores o compañeros, tengan carisma de servicio y no piensen solo en su sueldito, ya que eso es algo secundario”.

El padre José Manangón, en esas reuniones, siempre ha dicho: “Lean a Paulo Freire, sean educadores comprometidos, tolerantes con los problemas, utilicen el dialogo para resolver cualquier dificultad, sean mediadores y no juzguen en las aulas sin conocer la razón”.

Rodrigo Martínez y Bolívar Burbano también dicen: “El pensamiento que orienta la praxis del SEIC es un pensamiento profundamente cristiano, cuyo centro es la persona; cuyo modelo de persona identificada es el joven Nazareno quien se sacrificó por la liberación”.<sup>35</sup> Se puede comprender, entonces, que el SEIC ha desarrollado en su praxis la espiritualidad de evangelización. Al respecto, Ernesto Baltazaca, de la comunidad de Saraugsha-Zumbahua, y Alfonso Patango, de la comunidad de Guayama, dicen que trabajaron como educadores comunitarios, pero también fueron catequistas. Por medio de la Biblia realizaban

---

<sup>34</sup> *Ibíd.*, p. 292.

<sup>35</sup> *Ibíd.*, p. 293.

reflexiones de las situaciones en la que vivían y esto servía para defender y vencer los diferentes abusos de los patrones.

Esto se desarrolló gracias al apoyo de la comunidad salesiana de esa época. A este respecto, Martínez y Burbano recuerdan: “Los logros alcanzados son el resultado de la confluencia de tres campos de acción: educación, promoción humana y evangelización”.<sup>36</sup> Estas son las razones fundamentales por lo que se formó el SEIC como una institución educativa para dar respuesta urgente al pueblo indígena de Cotopaxi que más lo necesitaba.

## **2.3.- Influencia de las Redes Amigas en la educación del Ecuador y en el SEIC**

### **2.3.1.- Redes Amigas en el Ecuador**

En Ecuador aparecen las Redes Amigas a finales de los años noventa como un nuevo modelo educativo, bajo la coordinación de la Unidad Coordinadora de Proyectos del Ministerio de Educación y Cultura, apoyado con recursos del Banco Interamericano de Desarrollo (BID), en el que “priorizan la descentralización, el fortalecimiento institucional y la calidad; la atención a la cobertura se mantiene en paralelo”.<sup>37</sup> Bajo la palabra “descentralización” prevaleció el nucleamiento territorial, ubicándoles de una manera homogénea en el sector rural, segregando escuelas para un determinado lugar.

Según el Reglamento Sustitutivo para Gestión de las Redes Escolares Autónomas Rurales, en 1996 el Consejo Nacional de Educación describe “Educación para el Siglo XXI” de la siguiente manera:

---

<sup>36</sup> *Ibíd.*, p. 293.

<sup>37</sup> Milton Luna Tamayo y Alfredo Astorga, *Educación de 1950-2010: Reformas Inconclusas. Nudos Recurrentes. Nuevos Desafíos*, Quito, 2010, p. 300.

“Crear las estrategias de descentralización y desconcentración administrativa y pedagógica, y participación corresponsable de las niñas, niños, madres y padres de familia, maestros y maestras, organizaciones comunitarias en el desarrollo de los procesos educativos con responsabilidad directa del Estado en el financiamiento de la educación.”<sup>38</sup>

En el artículo 68 de la Constitución Política del Ecuador (1998) se establece también que: “El Sistema Nacional de Educación incluirá programas de enseñanza conforme a la diversidad del país. Incorporarán en la gestión estrategias de descentralización y desconcentración administrativa, financiera y pedagógica”.

Milton Luna y Alfredo Astorga señalan que aquel modelo educativo apuntaba a realizar las adecuaciones respectivas en el currículo, los planes y programas, implementación de infraestructura en las comunidades, el manejo de las partidas presupuestarias de los docentes y un cierto control en la asistencia de los mismos.

Las Redes Amigas mantuvieron una política de ampliar la participación directa de los actores sociales locales, es decir, mantener un dialogo fluido de negociación con los grupos locales de la comunidad, involucrándolos en los procesos educativos, brindándoles la oportunidad de gerenciar y ejecutar sus propios proyectos de acuerdo con las necesidades y prioridades de los mismos. Este espacio permite bajar el peso directivo del Ministerio y atender al sector vulnerable rural y urbano-marginal. En estos períodos, la cobertura fue muy significativa porque creó oportunidades para muchos excluidos.

---

<sup>38</sup> Ministerio de Educación, Cultura, Deportes y Recreación, Unidad Coordinadora de Programas, *Reglamento Sustitutivo para Gestión de las Redes Escolares Autónomas Rurales*, 2001, p. 1.

En esta época, la calidad educativa se incrementó y se establecieron vínculos para dar cobertura y oportunidades para los excluidos, aumentó la tasa de matrícula y se consideró el acceso a la terminación de estudios. También extendieron el período de estudios básicos a 10 años de escolaridad.

Sin embargo, lo relevante de esta época fue la capacitación a los docentes, la adquisición de textos y uniformes escolares a pesar de que no hubo un solo lineamiento político de educación, cada sector trataba de organizarse de acuerdo a sus necesidades con la participación de instituciones ONG o gubernamentales.

Durante este período el Ministerio de Educación se desesponsabilizó por lo que la educación fue asumida por otras instituciones como ONG y Municipios, es decir, este espacio cubrieron otros organismos de manera fragmentada, cada una de ellas lo hacían a su ideología, espacio que dio lugar a una agudización y desigualdad de oportunidades.

### **2.3.2.-El SEIC y las Redes Amigas**

El SEIC viene desarrollando en la provincia de Cotopaxi una experiencia educativa en los sectores rurales, conformada de acuerdo a su contexto. En cada zona abarcaba un determinado número de escuelas y profesores en beneficio de la misma. Al aparecer Redes Amigas, pasaron a formar parte de la nueva propuesta educativa del Ministerio de Educación en convenio con el BID y el Banco Mundial con la misma estructura que venían funcionando desde años atrás.

Las diferentes escuelas del SEIC conformadas en zonas a partir de la década de 1970 se cristalizaron en Redes Amigas, conformadas en cuatro Redes: Red Escolar Autónoma Rural Zumac, Red Escolar Autónoma Rural Chugchilán,

Red Escolar Autónoma Rural Panyatug y Red Escolar Autónoma Rural Bajío, pertenecientes al SEIC.

Este nuevo modelo educativo para las escuelas del SEIC proporcionó muchos beneficios como: infraestructura y refacción, equipamiento de muebles y equipos audiovisuales, capacitaciones a docentes, gestión y participación comunitaria de padres de familia, adquisición de material didáctico (textos escolares para los estudiantes y pequeñas bibliotecas para las escuelas).

La infraestructura de las escuelas era deficiente y ajena, como se señaló en el capítulo anterior; muchas de ellas venían funcionando en chozas, casas comunales, capillas, casas prestadas por los padres de familia o construcciones improvisadas al aire libre. El presupuesto asignado a cada una de las Redes permitió concretar las necesidades básicas priorizadas en el plan estratégico de cada Red. Esto palió las necesidades del momento, dotando de infraestructura adecuada para las niñas y los niños de las comunidades.

La capacitación docente fue uno de los temas de mayor priorización en las Redes Amigas del SEIC y también estaba detallada en el plan estratégico de las Redes. Esta priorización se debió a que los docentes que laboraban en las escuelas fueron bachilleres de colegios semipresenciales; muy pocos fueron formados en institutos pedagógicos o universidades. Aunque las capacitaciones fueron en forma teórica y dispersa, también fue una época de competencia: se planificaban a veces los mismos temas, tanto en la Dirección Bilingüe como en las Redes y otras instituciones u ONG. Empezaron a capacitar a los docentes enfocando en diferentes ámbitos (código de la niñez y adolescencia, manejo de textos, material didáctico y otros).

El SEIC y las Redes realizaron capacitaciones con la finalidad de llenar algunos vacíos en el campo pedagógico y académico de los docentes y cumplir con el plan estratégico trazado. Ninguna de estas capacitaciones tenía acompañamiento y seguimiento en el aula. Por estos antecedentes y con perspectivas de mejorar la enseñanza de los docentes y el aprendizaje de los estudiantes, el padre José Manangón, coordinador de las Redes, buscó alternativas pedagógicas a través de sus aliados universitarios. Propuso al Área de Educación de la Universidad Andina Simón Bolívar extender el Programa de Escuelas Lectoras a la provincia de Cotopaxi en las escuelas del SEIC. Se pudo concretar esta gestión a partir del mes de octubre del 2005 hasta el 2009, gracias a que el grupo de Cayambe no aceptó esta propuesta.

La gestión y participación de los padres de familia se reforzó con las Redes. El SEIC desde sus inicios contó con la participación de los dirigentes locales, madres y padres de familia en la organización, gestión y ejecución de los proyectos en beneficio de la comunidad y de la escuela, así como en la toma de decisiones de los bienes materiales y en la denominación de docentes. Basado en esta realidad, el padre José Manangón en las reuniones mensuales decía: “Este es un proceso por el cual el SEIC ha venido desarrollándose desde un principio, por lo tanto, nada es nuevo para nosotros”.

Una desventaja fue la parte organizativa. Al estructurarse en Redes, cada escuela se preocupó por su grupo; en cambio, antes todos los educadores de las cuatro zonas se reunían en la ciudad de Latacunga en busca de beneficios comunes por la educación. Por esta concepción, el padre Manangón se reunía mensualmente en cada una de las Redes con todos educadores y directivos de la misma con el propósito de capacitarlos, informarles y comunicarlos. Los directivos

de las Redes también se reunían mensualmente en la ciudad de Latacunga con el padre Manangón para analizar las dificultades presentadas en las escuelas, en la administración, en lo pedagógico y en lo financiero. Esa fue la manera más adecuada de mantenerles informados.

### **2.3.3-Designación de autoridades y distribución de poderes**

Para la conformación de las autoridades de la Red debían cumplir con los requisitos establecidos en el reglamento respectivo. La Red estaba organizada a nivel directivo de la siguiente manera:

- a) El Consejo de Red; en caso de las Redes Bilingües fue el Gobierno Educativo Comunitario; es el órgano superior que planifica y orienta las acciones para lograr la eficiencia y eficacia de la educación. Este gobierno educativo tenía que ser legalizado mediante resolución emitida por el Director de la Dirección Provincial de Educación. La secretaría del gobierno comunitario fue asumido por la secretaria de la Red con voz informativa, pero sin voto.
- b) El Director de la Red Bilingüe es la máxima autoridad administrativa, encargada de gerenciar y asesorar las actividades administrativas y financieras.
- c) El Subdirector de la Red es el corresponsable del funcionamiento general de las actividades técnico-pedagógicas.

Luego de conformar el nivel directivo conforman el nivel de apoyo que comprende:

- a) Comité interinstitucional. Este organismo apoya en las actividades vinculadas al desarrollo de la educación y la comunidad. Está integrado por el Director de la R-CECIB, el delegado del Consejo

Técnico Pedagógico y, por último, los delegados de las instituciones públicas, privadas y ONG que intervienen en los sectores.

- b) El administrador financiero es el responsable del manejo de los recursos financieros.
- c) El secretario o la secretaria, que cumple con todas las disposiciones de las autoridades, del reglamento y de todas las gestiones que corresponden a una institución educativa.

Las dignidades antes mencionadas, en el caso particular de las Redes del SEIC, asumieron la Dirección de la Red. Los promotores zonales, que antes venían desempeñando en cada una de las zonas, y las otras dignidades fueron ocupadas por educadoras y educadores de las mismas instituciones, quienes trabajaban en las escuelas del SEIC. Los colectores fueron personas ajenas a la institución.

Una vez conformado el equipo directivo-administrativo y el equipo de apoyo de las Redes, el padre José Manangón quedó de coordinador y asesor de las cuatro Redes del SEIC en los aspectos administrativos, pedagógicos y financieros.

Las Redes Amigas fueron una oportunidad para las escuelas del SEIC; por medio de ellas lograron cristalizar y ejecutar algunas actividades y proyectos que estuvieron estancados por escasez de financiamiento. También fue una oportunidad para ejecutar y aplicar el currículo del SEIC actualizado de acuerdo a las necesidades del pueblo indígena.

#### **2.3.4.-Los maestros del SEIC dependientes de los textos**

El material didáctico fue comprado de acuerdo al plan estratégico trazado en cada una de las Redes. El rubro asignado para esta línea permitió que las

autoridades y los educadores de las Redes entren al mercado de los diferentes textos escolares. Algunos educadores utilizaban estos textos con los estudiantes en forma silenciosa.

Esta disposición de adquirir textos impulsó a muchos educadores a ser facilistas y consumidores de los mismos. Esto dio lugar a que la enseñanza de los maestros y el aprendizaje de los estudiantes se centraran en lo que dice el texto. Entonces, la parte pedagógica-académica del docente estuvo enfocada en el texto, el docente dejó de planificar y preparar material didáctico, y si lo hacía, era por exigencia o para presentar a las autoridades.

Cabe señalar que fue una época en que algunos educadores del SEIC dejaron de utilizar los folletos diseñados en 1985. En ese momento, lo que entraba en juego era el prestigio del material, ante lo cual algunos docentes rechazaron el folleto elaborado en hojas de papel periódico, impresos en blanco y negro, a los que consideraron que ya no eran buenos. Algunos educadores mencionaban que los estudiantes ya no querían utilizar este material porque no era colorido, no llamaba la atención de las niñas y los niños, sin tomar en cuenta el contenido ni el contexto del material.

En esta época también estuvo en juego el prestigio del docente; los que utilizaban los textos actualizados fueron calificados como buenos docentes, mientras que los docentes bilingües que no utilizaban los textos actualizados fueron desprestigiados por sus mismos compañeros y los padres de familia. Les descalificaban diciendo que no pueden o no saben, según sus comentarios, acción que llevó a que prefieran las escuelas y profesores hispanos.

La mayoría de los educadores del SEIC utilizaron estos textos hasta el 2006. En octubre de 2005 se inició la capacitación de Escuelas Lectoras a un primer

grupo de educadores de las escuelas del SEIC. Redes Amigas realizó una inversión significativa en estas capacitaciones porque durante dos años tuvieron talleres presenciales en cada trimestre, además del seguimiento y acompañamiento en las aulas a los educadores capacitados, de manera permanente y sistemática. En los siguientes años disminuyó debido a la falta de recursos económicos.

## CAPITULO III

### **3.-Análisis de la propuesta pedagógica del SEIC a través del material didáctico**

Este capítulo describe la propuesta pedagógica desarrollada en los centros de alfabetización y en las escuelas indígenas del SEIC, a través del estudio del material didáctico (folletos) aplicado en las aulas, el mismo que permitirá analizar el proceso metodológico desarrollado por el SEIC.

El proyecto educativo del SEIC nace en un contexto social enfocado a defender los problemas sociales de las comunidades rurales del sector “Quilotoa” de la provincia de Cotopaxi. Por medio de la educación rescata y fortalece la identidad cultural de las comunidades, el idioma, las tradiciones y costumbres, la organización de las mismas y el territorio propio para que vivan dignamente los habitantes de estas comunidades, que fueron explotados, maltratados, marginados, e incluso violadas algunas mujeres por sus patrones.

Los educadores que iniciaron esta primera experiencia educativa no fueron preparados académicamente para ser maestros y las comunidades tampoco contaban con personas profesionales. Por ello, tuvieron que aceptar a personas de la misma comunidad que habían terminado la primaria, que fueron catequistas y dirigentes, es decir, que sabían leer y escribir y que debían tener las cualidades que la comunidad demandaba. Ellos enseñaron a los demás de acuerdo a las capacitaciones recibidas y de la misma manera como cada docente aprendió en la escuela cuando fue estudiante, es decir, repitieron la forma como ellos aprendieron. Quizá esta fue la razón por la que se transmitían contenidos o información en forma mecánica, como dice Sánchez Parga.

Uno de los aspectos fundamentales que consideraban los comuneros y los dirigentes de la organización indígena es que el educador sea capaz de enseñar a defenderse y enfrentar al patrón y a liberarse del mismo. El educador tenía que ser ejemplo para los demás habitantes de las comunidades.

El SEIC, en su primera etapa, no tuvo material didáctico para trabajar en los centros de alfabetización. Aquellos educadores trabajaron con material concreto del medio y de acuerdo a la habilidad de cada uno. Al respecto, los educadores Segundo Ayala, Olmedo Chiguano y Francisco Pastuña, de la Red Chugchilán, en su mayoría de la comunidad de Guayama San Pedro perteneciente a la parroquia Chugchilán, y Florinda Ante, de la comunidad de Saraugsha de la parroquia Zumbahua, relatan que trabajaban solo con material concreto (piedras, palos, tillos, flores, hojas, palos y semillas). También consideraban como un material didáctico muy particular a las personas que contaban historias, cuentos, y a los sabios (yachakuna) que curaban enfermedades como el aire malo, la diarrea y que sabían ver el tiempo de siembra, de deshierba y de cosecha de los productos para obtener buena producción en el año.

Sobre esto, el educador Ernesto Baltazaca de la comunidad de Saraugsha, de la parroquia Zumbahua, señala que en esta época no tenían pizarrón, ni tiza en barra para escribir y enseñar, por lo que algunos de ellos utilizaron un pedazo de madera y carbón con la finalidad de explicar la clase o dar ejemplos de la misma.

El educador Juan Vega Chusin, de la escuela “Ciudad de San Salvador” de la comuna Guayama Grande, expresa que trabajó utilizando material concreto del medio (piedras, flores, hojas). Este educador también utiliza la música para crear y enseñar canciones; él dice que actualmente la mayoría de las niñas y de los

niños saben entonar canciones con instrumentos como la guitarra y la flauta. De esta manera también ha ganado espacios y premios en el cantón y la provincia.

De la misma manera, el educador Alfonso Patango, de la escuela “Belén 15 de Julio” de la comunidad Guayama San Pedro, parroquia Chugchilán, cantón Sigchos, manifiesta que los primeros recursos fueron materiales concretos del entorno, y que estos materiales fueron muy importantes para que los niños se relacionen rápidamente con su entorno y asimilen de una mejor manera el aprendizaje.

La mayoría de los docentes del SEIC relatan que trabajaron con material del medio (material concreto como piedras, palos, hojas, flores y semillas) de acuerdo al contexto de los estudiantes y al conocimiento que impartía cada docente.

Ya que este capítulo enfoca el material didáctico, creo trascendental definir el significado del mismo. Según la página web Wikipedia, los materiales didácticos son distintos elementos agrupados en una sola unidad, y estos pueden ser físicos o concretos, virtuales o abstractos, y deben facilitar la enseñanza y el aprendizaje. Por eso, un libro no siempre es un material didáctico. Por ejemplo, al leer una novela o un cuento, si no se realiza ningún tipo de análisis, no significa que el libro actúe como material didáctico. En cambio, si ese mismo material es analizado, reflexionado con la ayuda del docente y estudiado de acuerdo a ciertas pautas, se convierte en un material didáctico que permite el aprendizaje de los estudiantes. Los materiales que se usan en el campo educativo deben servir para facilitar la adquisición de conceptos, habilidades y actitudes en los aprendices.

“Los especialistas afirman que, para resultar didáctica una obra debe ser comunicativa (tiene que resultar de fácil comprensión para el público al cual dirige), tener una estructura, es decir, ser coherente en sus partes y en su desarrollo y ser

pragmática para ofrecer los recursos suficientes que permitan al estudiante verificar y ejercer los conocimientos adquiridos”.<sup>39</sup>

Después de varios años y con base en esta necesidad, los actores de este proceso educativo acordaron elaborar material didáctico para los centros de alfabetización. Según versiones verbales de algunos educadores, se sabe que le encargaron o le responsabilizaron al sacerdote salesiano Segundo Cabrera, por ser lingüística y diseñador. Ernesto Baltazaca también señala que ayudaron voluntarios que vivían en Zumbahua con los padres salesianos; en cambio los educadores comunitarios bilingües aportaron con la escritura de las palabras generadoras en kichwa. Ernesto recuerda que elaboraban el material didáctico en una máquina manual, que se parecía al molino de mano que servía para triturar granos.

En ese entonces, los materiales didácticos utilizados por los docentes del SEIC fueron elaborados por la misión salesiana de la parroquia Zumbahua que estuvo conformada por los sacerdotes salesianos y voluntarios religiosos italianos. Estos materiales didácticos fueron utilizados en la alfabetización de adultos y en el aprendizaje de las niñas y de los niños de las escuelas indígenas. En los últimos años también se han elaborado módulos para 1ro, 2do y 3er cursos, actualmente conocido como 8vo, 9no y 10mo grados de Educación General Básica. estos materiales son utilizados en el aula y para el trabajo a distancia.

Los materiales didácticos (folletos) fueron elaborados en kichwa y en diferentes áreas del conocimiento como lenguaje, matemáticas, geometría, nuestra historia, geografía y cuentos. Para el uso de estos materiales didácticos,

---

<sup>39</sup> <<http://definicion.de/material-didactico/#ixzz2frj0qOCm>>.

los educadores fueron capacitados en las reuniones mensuales que el SEIC acostumbra tener hasta la actualidad.

Según Rodrigo Martínez y Bolívar Burbano, los folletos del SEIC reforzaban el aprendizaje de ciertas áreas de conocimiento. Pese a que los contenidos estaban desarrollados en el idioma kichwa y diseñados para adultos, no fue limitado para el uso de la enseñanza de las niñas y de los niños. Los primeros folletos fueron elaborados sobre la problemática social de la población indígena del páramo occidental de la provincia de Cotopaxi.

Los materiales didácticos estuvieron diseñados y elaborados no solo para la enseñanza académica, sino para valorar y reflexionar sobre hechos y situaciones de la historia. Por ejemplo, el módulo o la cartilla “Nuestra historia” contiene imágenes de personajes indígenas líderes del ámbito local, nacional e internacional; en él se valoraba y criticaba su capacidad de lucha en beneficio de los demás. En cambio, el folleto número 3 contiene la estructura social jerárquica de esa época, con gráficos de terratenientes o patrones que explotaban y maltaban a los trabajadores. Al respecto, Alfonso Patango relata que mediante la observación de los gráficos realizaban diálogos y reflexiones sobre lo que estaba sucediendo en la comunidad con los patrones.

Una de las cartillas de lenguaje que el padre José Manangón destaca es la de cuentos populares de las comunidades indígenas, como: *El tío lobo y el sobrino conejo*, *El cóndor y la pastora*, *Los cuatro toros* y *La vida de Antonio Millingalle*, ya fallecido. Estos cuentos y biografías servían para leer, reflexionar y valorar algunas enseñanzas. Por ejemplo: “no traicionar al prójimo”, “no es bueno ser tan astuto”, “es mejor callar porque en ‘boca callada no entra la mosca’”; es

decir que mediante las diferentes lecturas enseñaban valores positivos y negativos.

El material, con el pasar del tiempo fue disminuyendo, quizá porque el SEIC nunca tuvo un equipo estable de producción pedagógica, aunque “el material corregido ha sido producido, pero no impreso”.<sup>40</sup>

Según el padre José Manangón, el SEIC en 1985 elaboró el material didáctico (folletos), tomando en cuenta los criterios que se describen a continuación:

1. Partir de la realidad: Relacionar con un gráfico de la cultura oral para una mejor comprensión.
2. Practicidad: Los folletos deben ser de fácil manejo, por eso tenían pocas hojas y podían caber en sus bolsos (mochila).
3. El material debe ser sencillo, e ir de lo fácil a lo difícil.
4. Deben servir como medios de comunicación.

El material didáctico no se elaboró solo con la finalidad de tener pautas académicas, sino de formar seres humanos con valores positivos y con dignidad, con un pensamiento crítico, capaces de defender y enfrentar la realidad en que viven. El material tenía un criterio de interactuar, de despertar y de averiguar para continuar dialogando u opinando; por eso, al final del folleto se incluyen 2 a 3 preguntas para reflexionar.

También manifiesta que incrementaron el criterio de Monseñor Leonidas Proaño: escribir con letra imprenta los folletos o cartillas para que puedan comprender y distinguir los ejercicios de completación con facilidad. Lo fundamental fue no exigir la letra manuscrita, porque la mano de la niña y del niño

---

<sup>40</sup> Martínez y Burbano, op. cit., p. 231.

indígena es torpe, callosa, muy dura para realizar ejercicios de escritura fina. Se dice que es dura, torpe y callosa porque los niños y las niñas indígenas realizan ejercicios más de motricidad gruesa que de fina. Por ejemplo: recogen leña, cosechan habas, cortan hierba y cebada y cargan objetos en su espalda. Los juegos que practican también son de motricidad gruesa (juegan con piedras y palos o cualquier objeto del medio) y estos ejercicios no permiten el desarrollo de la motricidad fina. En esa época, lo importante fue aprender a leer y a escribir, sin importar el tipo de letra, con el objetivo de tener elementos para defender los derechos, la dignidad cultural de las comunidades indígenas y ser respetados como seres humanos. Monseñor Leonidas Proaño decía que el pueblo indígena puede escribir su propia historia.

Los materiales didácticos que utilizaban los estudiantes eran libros o textos comprados por los padres de familia. Estos textos no contenían gráficos de la realidad, peor aún de un niño o niña indígena kichwa hablante, por lo tanto, los textos solían ser ajenos a su cosmovisión y no les encontraban sentido. Por esta razón, propusieron que los folletos del SEIC tuvieran un gráfico de una familia indígena, un papá con poncho, una mamá con chalina, lo que era significativo y familiar para las niñas y los niños indígenas. Además, esto permitía establecer relaciones de semejanzas y diferencias con facilidad y expresar espontáneamente sus ideas de manera fluida y con más seguridad en su propio idioma.

El principio pedagógico fue la educación liberadora de Paulo Freire, de acuerdo a las necesidades prácticas de las comunidades kichwas de la provincia de Cotopaxi. Se dice que acoge algunos lineamientos de la educación liberadora porque realizaban círculos o grupos de reflexiones sobre algunos elementos de la situación socioeconómica y cultural, siguiendo la propuesta de Freire de que el

grupo, a medida que trata y discute sus problemas generales y específicos y buscan soluciones, pasa de un círculo a otro y su alfabetización también avanza. Por esta razón, el concepto de aula y el centro de clase son sustituidos por los círculos de discusión en espacios no específicos.

Con base en este lineamiento, las reuniones del Movimiento Indígena nunca fueron en un lugar determinado; por eso, el padre Javier Herrán dice: “Si quieren actas y testigos, lo encontrarán en cada una de las comunidades indígenas de la provincia de Cotopaxi”.

Por esa razón, no se consideró el principio de Piaget de la edad cronológica, ya que el SEIC para educar no tenía en cuenta la edad cronológica porque tenía estudiantes hasta de 40 a 50 años de edad. Lo que fue y es tomada en cuenta es la capacidad de comprender. Por eso, no había especificación en los folletos para los diferentes grados, pues según avanzaban cambiaban de número de folletos para continuar estudiando.

Entonces, los estudiantes no tenían límites en la edad y en los grados por los cuales tenían que cumplir de manera específica como requisito para concluir la instrucción primaria, sino que se valoraba la capacidad de comprender y reflexionar las diferentes situaciones. Los estudiantes adolescentes aprendieron muchos temas de la edad adulta y algunos procesos de matemáticas, en cambio los adultos tuvieron que aprender de los jóvenes, es decir, intercambiaron ciertos conocimientos tanto los jóvenes como los adultos. Por ejemplo: la capacidad de reflexionar sobre la familia, el niño desde la experiencia adulta y viceversa.

### **3.1.-Material didáctico del SEIC**

#### **3.1.1. Hojas volantes**

Según el padre José Manangón, el material didáctico utilizado en 1975 para la alfabetización fueron hojas volantes de la Iglesia, las mismas que servían para reforzar la lectura, no con la finalidad de leer la palabra de Dios, sino con el objetivo de preparar la lectura, reflexionar y concientizar sobre las situaciones sucedidas en el momento. También utilizaban hojas simples de papel periódico que servía para realizar pequeñas tareas en la casa o en el mismo momento de la reunión.

#### **3.2.-Análisis del contenido didáctico del folleto**

El folleto a describir fue utilizado en la enseñanza-aprendizaje de los centros de alfabetización y en las escuelas indígenas del sector rural de la provincia de Cotopaxi (SEIC). La primera hoja tiene una foto de un indígena, el título y el nombre de la institución; la siguiente hoja, el proceso para enseñar y usar el folleto paso a paso en kichwa. Está estructurado por temas o contenidos, los mismos que están subdivididas en actividades para el uso correspondiente del docente y del estudiante. El folleto o cartilla contiene cinco pasos generales que deben ser trabajados por el alumno con la ayuda del docente durante el período de clases.

Para comprender mejor la propuesta y la estructura a continuación detallo el proceso y las actividades del material didáctico.

Folleto de lenguaje kichwa N° 2

**Título:** ÑUCANCHICPURA YACHACUNCHIC (Aprendamos entre nosotros)



Escuelas Indígenas - Cotopaxi. Alfabetización y Cultura Popular.

La primera hoja de portada se titula “ÑUCANCHICPURA YACHACUNCHIC” (Aprendamos entre nosotros). Con esto se busca demostrar que el indígena puede enseñar a otro indígena, a pesar de las críticas de los profesores hispanos y otra gente que no estuvo de acuerdo en que educaran a los indígenas, quienes decían: “Entre indios no saben ni pueden nada”. Se observa que el material didáctico está elaborado en hojas de papel periódico y escrito en letra de imprenta como sugirió Monseñor Leonidas Proaño.

En la siguiente página está escrito el proceso que debe seguir el docente. El educador Alfonso Patango en una entrevista explica que son cinco pasos fundamentales que permiten desarrollar la clase y usar el folleto. A continuación describo el proceso de la página 2, en comparación con las actividades planteadas en el folleto.

## **IMASHINA YACHACHIC CAI YACHAICUNA YACHACHINA CAN**

(Proceso cómo debe enseñar el docente)

### **1.- RIMANACUI (CONVERSACIÓN)**

Proceso planteado en la segunda parte del folleto (pág. 2)	
1.1.-Yachachicca tapushca, cutichishpa, yachacuccunaman yuyachina can.	El docente mediante preguntas y respuestas activa los conocimientos de los estudiantes.
-Imashinata causanchic.	¿Cómo vivimos?
-Imamantatac shina causanchic.	¿Por qué vivimos así?
-Imatac rurana canchic riccharimuncapacca.	¿Qué debemos hacer para despertarnos o liberarnos?
<p>Luego describo las actividades planteadas en la página 3. Esta página tiene un dibujo de una parte del cuerpo humano (dos cabezas de personas). Según el proceso escrito, este permite realizar un dialogo mediante la observación del mismo. El gráfico tiene una palabra escrita en kichwa: “uma”. El primer paso de la página 2 tiene relación con la actividad de la página 3 del folleto.</p>	
-Proceso que se encuentra en la parte 3 del folleto.	

<p>Debajo del gráfico de la cabeza está escrita la palabra “<b>uma</b>”. Luego está escrita una instrucción y las preguntas de reflexión.</p>	
<b>ÑUCANCHICPURA RIMASHUN</b>	<b>CONVERSEMOS ENTRE NOSOTROS</b>
Imashina umatashi charinchic.	-¿Qué clase de cabeza tenemos?
Imamantashi mishucunaca runa huihua uma nin.	-¿Por qué los mestizos nos dirán que tenemos cabeza de animal?
Ama shina rimachunca imatatac rurana canchic.	-Para que no nos discriminen, ¿qué debemos hacer?



En verdad, el gráfico tiene relación con la realidad y puede servir para realizar muchas actividades de acuerdo al propósito y a la intención que tenga el docente en su planificación. Pero como está especificado que es para alfabetizar, me permito realizar algunas observaciones con referencia a las preguntas escritas debajo del gráfico. Las preguntas planteadas sirven para reflexionar. Ejemplo: “¿Por qué los mestizos nos dirán que tenemos cabeza de animal a los indígenas?” Los estudiantes podrían responder y reflexionar: “¡Por qué nos dirán así, si nuestra cabeza también es igual a la de ellos!”, otros podrían decir: “¿Será por qué nos ponemos sombrero?”, etc.

Lo que no comprendo es en qué momento enseñan por lo menos la pronunciación de las sílabas que conforman esa palabra. ¿Por qué de manera inmediata presentan las sílabas, sin trabajar el significado de la palabra y la pronunciación?

Creo importante que se podría iniciar con las siguientes preguntas: “¿Qué observan en este gráfico?”. Quizá respondan: “una niña” o “una señora”. Si mi propósito no es que respondan “una niña”, sino la palabra “uma”, entonces quizá es mejor preguntar: “¿Qué parte de nuestro cuerpo observan en este cartel?” o “¿En qué parte de nuestro cuerpo colocamos el sombrero?”, para que respondan “en la cabeza” o “uma”. He aquí por qué es tan transcendental trabajar el significado de la palabra con base en preguntas. Por ejemplo: “¿Para qué sirve la cabeza?” “¿Qué tenemos en la cabeza?” “¿De qué está conformada la cabeza?” “¿De qué forma es la cabeza?” “¿Quiénes no más tienen cabeza?” “¿Dónde no más han escuchado la palabra *cabeza*?” Luego de estas y otras preguntas se podría decir: “¿De qué estábamos hablando?” “¿Pronunciar la palabra “uma”?”

Como el proceso a seguir es silábico, se puede preguntar:

- ¿Cuál es la primera sílaba?
- ¿Cuál es la segunda sílaba?
- ¿Cuántas sílabas tiene la palabra “uma”?
- ¿Quieren aprender a escribir la palabra “uma”?

Después de este proceso quizá se podría llegar al segundo paso: la escritura.

Actividades del paso 2	
2.-YACHACHINA	ENSEÑAR
Yachachicca yuyaricta rimashpa yachachin.	El docente enseña a través de una reflexión.
-Pircapi chai shimita quillcan.	El docente presenta la palabra.
-Chai shimimanta yuyaricta (pitishca shimita) llucsichin.	De acuerdo a la palabra presentada, separar en sílabas y formar otras sílabas.
.-Chai pitishca shimita yachacuccunaman ninchic.	Leamos las sílabas.
El siguiente paso son actividades planteadas en el folleto (página 4).	
2.- Yachachica <u>ma</u> yuyaricta rimashpa.	El docente enseña la sílaba <u>ma</u> .
3.- Yachachicca yachacuccunaman quillcachin.	El docente solicita a los estudiantes que escriban las sílabas.

Hasta el momento, todas las actividades son impuestas por los docentes y las preguntas planteadas para reflexionar sobre el tema son muy limitadas ya que no permiten ampliar el significado de la palabra en estudio (uma).

4

2 Yachachicca ma yuyaricta rimashpa yachachin.

uma ma

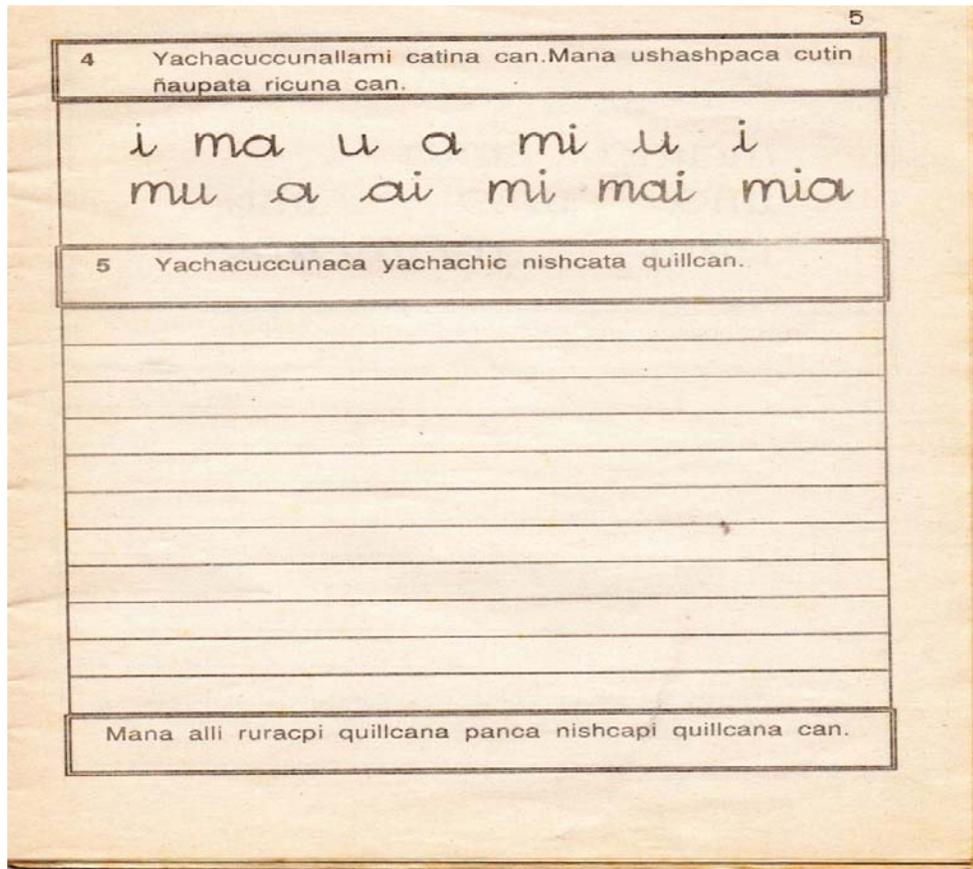
ma
mi
mi
mu
mi
ai

3 Yachachicca yachacuccunaman quillcachin.

Mana alli ruracpi, quillcana panca nishcapi quillcana can.

Proceso tres de la página 2.	
3.- QUILLCANA	ESCRITURA
Maijan yachacuc munashpaca pircaman llucshin, quinsa pitishca shimicunata quillcancapac.	El docente solicita la participación voluntaria de los estudiantes para que escriban las tres sílabas en el pizarrón.
Yachacuccuna libro nishcapi chaillatatac quillcan.	Los estudiantes repiten lo que está escrito en el libro. (folleto)
Yachachicca alli mana alli ruracta ricun.	El docente está pendiente de cómo escribe el estudiante. (bien o mal)
Las actividades 4 y 5 se encuentran en el folleto; deben relacionarse con el proceso 3.	
4.- Yachaccunallami catina can. Mana ushashpaca cutin ñaupata ricuna can.	Los estudiantes leen solos, si no han captado, nuevamente deben leer.
i   ma   u   a   mi   u	i   mu   a   ai   mi   mai   mia
5.- Yachacuccunaca yachachic nishcata quillcan.	Los estudiantes escriben lo que dicta el docente.

Las dos páginas del folleto plantean ejercicios de repetición y todo está impuesto por el docente. Por ejemplo, el ejercicio número 5 dice: “Yacuccunacayachachic nishcata quillcan” (“El estudiante escribe lo que dice o dicta el docente”).



Cuarto proceso	
4.-CATINA	CONTINÚA
a).-Pitishca shimicuna	Sílabas
Yachacuccunallami catina can, mana ushashpaca cutin ñaupata ricuna can.	Los estudiantes leen solos las sílabas. Si no han captado, tendrán que leer nuevamente lo que está en el pizarrón.

Yachachicca chai pitishca shimicunata nicpi yachacuccunaca quillcan.	Los estudiantes escriben las sílabas que dicta el docente.
Yachachicca alli mana alli ruracta ricun	El docente está pendiente de cómo escribe el estudiante (bien o mal).
Yachachicca imashina rurana can yuyachin.	El docente recuerda cómo debe escribir las sílabas.
Yachacuclacta mana allí cacpi, allichina can.	Los mismos estudiantes deben corregir los errores.
Este es un proceso que el docente realiza con los estudiantes. En el folleto no se encuentra ninguna de estas actividades. Las indicaciones de los literales <i>b</i> y <i>c</i> son actividades a desarrollarse con otra palabra, este caso es la palabra “ama”.	
<b>b).-Rimaicuna</b>	DIALOGOS (Este proceso se puede comprender como el desarrollo de la oralidad)
Chasnallatac yachachin. Yachachicca, ama shimicunata pitishpa, pacta nina can.	Continúa o desarrolla el mismo proceso con la palabra “ama”, separa en sílabas y repiten entre todos.
<b>c).-Rimacuna</b>	SIGNIFICADO (semántica)
Chasnallatac yachachin. Imatac chai rimai nin japina can.	El docente continúa con el proceso, comprende el significado de la palabra “ama”.
Yachachicca, ama rimaipac yuyaita pitishpa, pacta nina can.	El docente divide en sílabas la palabra “ama” y repiten entre todos. (Todo este proceso es oral.)

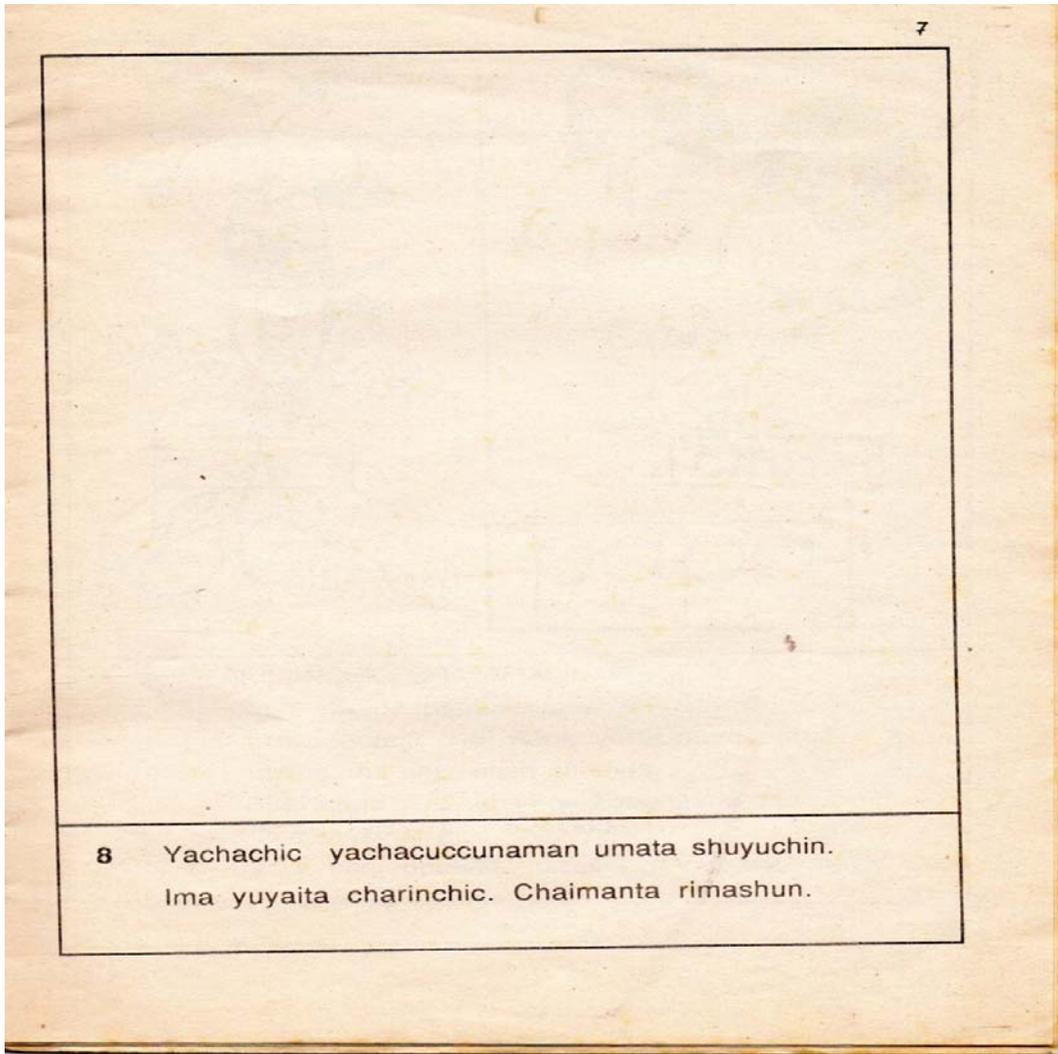
Las actividades planteadas para desarrollar el proceso de enseñanza y aprendizaje son ejercicios muy simples que no admiten una reflexión y una participación del estudiante, son ejercicios impuestos y de completación. Con relación al proceso de enseñanza, analizado desde la observación del material, son procesos incompletos porque no tienen un proceso coherente y sistemático entre las actividades; Ahora bien, hubiese sido algo más fundamental el observar una clase trabajando con el material didáctico.

A continuación describo la última actividad que tiene relación con la parte final del folleto.

<b>5.- SHUYUNA</b>	DIBUJAR
Yachacuccuna shuyun. Chai shuyumanta riman.	Los estudiantes dibujan y dialogan sobre ese gráfico.
Shuyucunata shuticunahuanpish pactachin.	Escriban los nombres de los dibujos.

Estas son las actividades que propone el folleto en la penúltima parte.

8.- Yachachic yachacuccunaman umata shuyunchin. Ima yuyaita charinchic. Chaimanta rimashun.	El docente y los estudiantes piensan en algo para representar gráficamente y conversar sobre él.  ¿Qué piensan?  Conversemos sobre ese tema.
--	--



El material didáctico está elaborado con el método silábico, tiene un gráfico de la realidad y una palabra escrita de su entorno. En segundo lugar, forman sílabas y palabras; en este momento no se ve la enseñanza de la vocal “i”, sin embargo, representan sílabas con las vocales (a, i, u). Por último, son lecturas de sílabas y palabras. Es decir, es un proceso que va de la escritura a la lectura.

Presentación del gráfico con la palabra escrita → Escritura de las sílabas en la pizarra → Lectura de las sílabas → Estructuración de palabras con las sílabas

Luego se plantea un dialogo relacionado con el tema tratado y, por último, se presentan ejercicios de completación.

La participación de la niña y del niño se ve muy limitada porque todo está impuesto por el docente, no se ve la construcción de textos, y el trabajo del significado de la palabra en sí es deficiente y en otros contextos. Los gráficos y la relación que hacen con la realidad son muy buenos de manera global, pero al centrarse en el proceso pedagógico, se aprecia que es incompleto, no existe relación entre las actividades planteadas.

Se podría inferir que existe una buena iniciativa, pero es muy limitada. Por ejemplo, en el folleto n° 3, la relación de las palabras *llama* para enseñar las sílabas en kichwa *lla*, *llu*, *lli* y *lulun* para enseñar *la*, *li*, *lu*, esta parte del proceso es muy bueno, pero sería importante ampliar las preguntas para mejorar el diálogo y retirar del gráfico la palabra escrita.

Con relación al material, el profesor Juan Vega dice, ciertamente, los folletos del SEIC son solo acumulación de información, como dice Sánchez Parga en su libro, no hemos procesado la información, no llegamos a un conocimiento científico, tampoco a un aprendizaje significativo. Esto quiere decir que simplemente se trasmitía información, no existía una constante reflexión de los contenidos dados, aunque el padre José Manangón contradice esto. Él dice que siempre fue tomada en cuenta la capacidad de reflexión de cada estudiante para continuar con el folleto siguiente y que por eso no existían límites en la edad, pues lo fundamental fue la capacidad de comprender y reflexionar.

El mismo educador recuerda que el SEIC había entregado folletos para las tres áreas fundamentales: Kichwa, Idioma Nacional o Castellano (lo que actualmente se conoce como Lengua y Literatura), Matemáticas y Ciencias

Naturales y Sociales. El folleto n° 1 tenía ejercicios de motricidad fina, actualmente conocidos como *rasgos caligráficos*. El siguiente folleto, N° 2, tenía sílabas y palabras; la primera palabra que el niño debía aprender en kichwa era “uma” y de esta palabra se derivaban las sílabas, (ma, mi, mu). Luego se trabajaba la palabra *papa* y así, con actividades cada vez más complejas. Para finalizar la escuela utilizaban el folleto N° 6, escrito en castellano. Los primeros años de escolaridad todo era en kichwa y en los últimos años aprendían el segundo idioma.

A este respecto, Sánchez Parga critica que la educación del SEIC se limita solo a enseñar cosas de su realidad, en vez de aprovechar y ampliar los conocimientos sin descuidar lo propio. También se refiere a la enseñanza de la segunda lengua en los últimos años de escolaridad. Los grandes investigadores señalan que el niño o la niña son capaces de aprender mejor otros idiomas en los primeros años de escolaridad y de su desarrollo infantil. El SEIC y el EBI privilegian la enseñanza en lengua materna en los dos primeros años y a partir de tercer grado comienza la enseñanza en castellano.

“La razón principal aducida para este procedimiento es que sirva para “reforzar” escolarmente el quichua, y en términos prácticos facilita la posterior enseñanza en castellano. [...] Tal método, sin embargo, desconoce y desaprovecha la mayor capacidad del niño en sus primeros años para aprender una segunda lengua”.<sup>41</sup>

---

<sup>41</sup> José Sánchez Parga, Educación Indígena en Cotopaxi, Avances políticos y deudas pedagógicas, Quito-Ecuador, Centro Andino de Acción Popular-CAAP, 2005.p. 45.

En estas circunstancias sería conveniente enseñar el castellano, sin descuidar o perder su lengua materna, pero en estos momentos juega más una decisión política que pedagógica, enfocando en que la escuela es la responsable de reforzar la lengua ancestral. Sánchez dice: “Hay que reconocer, sin embargo, que esta metodología se emplea más por razones de supuesta facilidad de enseñanza/aprendizaje que por criterios lingüísticos y pedagógicos”.<sup>42</sup>

---

<sup>42</sup> *Ibíd.*, p. 46.

## CONCLUSIONES Y RECOMENDACIONES

Se puede concluir que la educación ha jugado dos papeles: por un lado, la educación ha sido limitada, tanto en primaria como en secundaria, por lo que muy pocos llegan a ser profesionales. Al mismo tiempo, ha sido solo para un cierto grupo social (grupos de élite); es decir, se han preparado los que tienen posibilidades económicas y poder social, los hijos de criollos y mestizos del sector urbano, los mismos que han utilizado la educación para manipular a los más débiles: ellos son la gente pobre e indígena que reside en los sectores más lejanos. El indígena fue considerado como un objeto; a partir de esta concepción, las autoridades de turno plantearon como política adoctrinar y castellanizar al indio para que sea parte de la sociedad, pues fueron considerados como fuerza de trabajo, de contribuciones y de estorbo para el desarrollo de la vida de los criollos.

Por otro lado, cuando el pueblo explotado, marginado, oprimido y olvidado por las autoridades de turno, toma conciencia y reflexiona sobre su pasado y presente, empieza luchando contra los terratenientes o hacendados para recuperar la tierra y la educación propia; en otras palabras, tomaron a la educación como una herramienta para salir adelante por su identidad cultural y sus procesos organizativos.

A este respecto, Martínez y Burbano en su texto dicen: “La educación ha sido uno de los instrumentos más sutiles de alienación y violencia contra los valores indígenas, pues ha servido eficazmente para reproducir un sistema de relaciones sociales caracterizado por la dominación”.<sup>43</sup> En cambio, desde esta

---

<sup>43</sup> Martínez y Burbano, óp. cit., p. 22.

otra perspectiva, para los indígenas la educación ha sido una herramienta para defenderse de los opresores, a pesar de la educación bancaria que promocionaba el sistema de esa época.

La educación indígena del SEIC estuvo orientada a la revalorización de la persona, al rescate y fortalecimiento de la identidad cultural y de la organización del Movimiento Indígena. La educación fue una herramienta de liberación que permitió recuperar las tierras y su dignidad como seres humanos con valores, pensamiento, sentimiento e ideas que pueden aportar a la sociedad.

No obstante, Sánchez Parga considera a este proceso como un procedimiento rudimentario porque afirma que está planteado desde y para el indígena tomando en cuenta solo su cultura, sus demandas y necesidades. Él mira esta propuesta como limitada porque se encierra en un solo grupo, en vez de ampliarse a un mundo global, sin perder su identidad.

Sin embargo, este proceso educativo para muchas personas fue una oportunidad para salir de la explotación y marginación de los patrones, en cambio, para otras personas fue un espacio de desarrollo profesional y personal, por lo que algunos educadores manifiestan: “Si no hubiese sido por el SEIC, no sé quién hubiese sido yo”.

Decir que el SEIC carece de un proceso educativo centrado en el desarrollo pedagógico y académico es evidente porque los educadores con los que se inició esta experiencia solo habían terminado la primaria, pero fueron los que valoraron y respetaron como seres humanos con dignidad al pueblo indígena y dieron la libertad para aprender a leer, a escribir y transformar sus vidas del mundo en el que vivían. Quizá por desconocimiento los educadores actuaron e impartieron sus conocimientos de manera errónea, lo que Sánchez Parga considera como una

deuda pedagógica, porque los educadores recibieron orientaciones dirigidas más a procesos de concientización social que a procesos pedagógicos; aquella confusión llevó a desarrollar actividades para satisfacer las necesidades del momento, descuidando procesos metodológicos sistemáticos y coherentes conducentes a una enseñanza más adecuada.

El SEIC puede carecer de procesos pedagógicos más coherentes y sistemáticos por su trayectoria histórica, pero con razones justas, por no contar con personas preparadas para desempeñar esta función. De acuerdo a algunos documentos y testimonios, se puede decir que en esa época no solo el SEIC realizaba procesos incompletos de enseñanza y aprendizaje; también la educación llamada “hispana” y, es más, esto se daba a nivel nacional. A este respecto, Joselino Ante recuerda que en la comunidad de Cuisana trabajaba una profesora hispana cuya preparación era en sastrería (Corte y Confección); entonces, ¿qué procesos pedagógicos se podía esperar de esta maestra, si fue preparada para confeccionar prendas de vestir y no para educar a personas de este sector? ¿Por qué culpar o criticar solo al SEIC? También tiene su parte el sistema nacional de educación, por no ser responsable y capaz de dar una educación de calidad para todos los sectores sociales.

En cuanto al material didáctico utilizado por las escuelas del SEIC, fue un complemento a las actividades que desarrollaban los educadores de los centros de alfabetización. En esa época, las escuelas de las comunidades indígenas no contaban con ningún aporte del Estado, los folletos o cartillas fueron algo imprescindible como guía para el desenvolvimiento de la clase del docente y generar el aprendizaje en el estudiante. Así no lo quieran aceptar, para aquellos

tiempos fueron indispensables para complementar la enseñanza de los maestros y el aprendizaje de los estudiantes.

Los educadores creativamente utilizaron los mismos materiales para la alfabetización de adultos y luego los adaptaron a la enseñanza de las niñas y los niños de la escuela, adaptación que para otros actores no fue buena ni la adecuada. Sin embargo, muchas personas salidas de esta experiencia educativa son profesionales y ocupan cargos públicos en diferentes lugares del país, e incluso han tenido la oportunidad de obtener becas y trasladarse a otros países.

Las dos experiencias educativas, tanto hispana como bilingüe, tienen procesos incompletos: las dos limitan a un determinado grupo social; la una atendió las necesidades del momento, la otra impulsa una educación bancaria de repetición mecánica que no da espacio de voz a los grupos sociales de clase baja.

Se debe recordar también que la política de las autoridades de esa época fue tener escuelas de 4 años para los sectores rurales y de 6 años para el sector urbano. Hay quienes critican a las escuelas rurales diciendo que tienen procesos incompletos de aprendizaje y enseñanza, los cuales no permitían ingresar a los colegios urbanos. El fin de la educación llamada hispana fue limitar el acceso a la educación a los indígenas y campesinos de los sectores rurales.

El Sistema Educativo Intercultural de Cotopaxi creó un espacio para las comunidades indígenas más vulnerables de la provincia con el propósito de liberarles del yugo de los opresores y de su complejo de inferioridad que tenían estructurado en su pensamiento; creían que por ser indígenas son pobres y destinados a vivir desdichados, en la miseria y con limitaciones e injusticias. Estas

creencias no permitían ser revolucionarios frente a los patrones y les condenaba a vivir en silencio.

El SEIC abrió las puertas de la educación formal al pueblo indígena, pues ofreció una educación acorde a las necesidades culturales y de vida, de la que antes carecía el sector rural indígena de la provincia; la educación llamada hispana que se ofrecía en esa época estuvo aislada de las necesidades de las comunidades y no respondían a los intereses del pueblo indígena.

Concluyo esta investigación con la frase de Paulo Freire, la cual creo que los actores de la educación del pueblo indígena de Cotopaxi han plasmado de la siguiente manera: “En la historia se hace lo que históricamente es posible y no lo que quisiéramos hacer”.

## RECOMENDACIONES

Las recomendaciones que me permito sintetizar tienen como base las lecturas y entrevistas realizadas, y tienen como finalidad sugerir una mejor orientación pedagógica para el proceso educativo de los estudiantes de las diferentes escuelas que abarcan las Redes de las escuelas del SEIC. A pesar de los grandes cambios que plantean las reformas actuales, la educación del SEIC no está distante, sino que se deben fortalecer algunos procesos que se han venido desarrollando. Por todo lo anterior creo importante realizar las siguientes recomendaciones:

- Como docentes provenientes de un proceso de educación bancaria, sugiero leer las cuatro etapas que propone Paulo Freire en sus cinco pedagogías, para no prohibir la voz a quienes no la tienen sino para “**Dar**

**voz a quienes no la tienen**". Estas lecturas nos ayudarán a desenvolvernos mejor con los estudiantes y a no estar estresados pensando en concluir los contenidos de los bloques curriculares, ya que este proceso de transmitir y depositar contenidos es parte de la educación bancaria de la década de 1970.

- Los educadores debemos promover espacios de reflexión y de concientización para los estudiantes, en los que podamos relacionar y unir textos traídos al aula con el contexto social porque, como dice Paulo Freire, la educación no debe ser neutra.
- Como educadores que pertenecemos al SEIC, creímos que ya se acabó el SEIC como institución. No obstante, volvamos a repensar como dice Paulo Freire: "Si, en ocasiones pensamos que la historia ya terminó y no podemos cambiarla", no es así, "somos seres inacabados, inconclusos, en búsqueda y podemos hacer y rehacer nuestra historia porque estamos condicionados y no determinados".<sup>44</sup>

---

<sup>44</sup> Paulo Freire, *Cartas a Guinea-Bissau. Apuntes de una experiencia pedagógica en proceso*, México, Siglo XXI Editores, 1987, pág. 18.

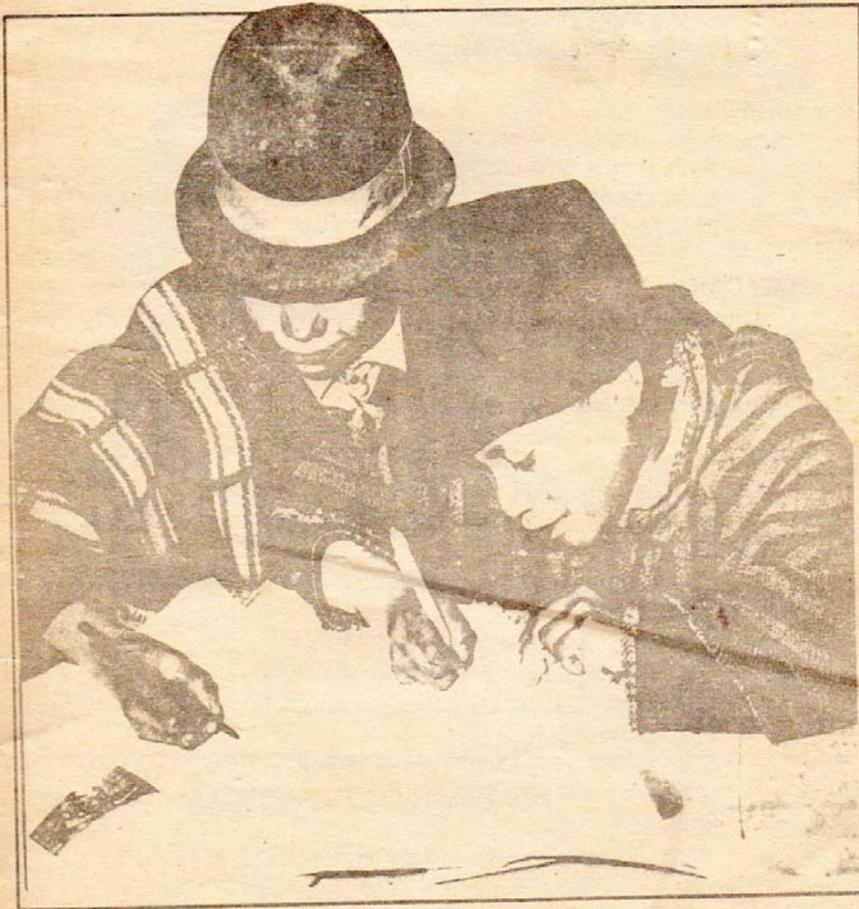
## BIBLIOGRAFÍA

1. Abran, Matthias, *Lengua, cultura e identidad- El proyecto EBI*, Abya-Yala, Quito, 1992.
2. *Actualización del Currículo del Sistema de Educación Experimental Intercultural de Cotopaxi* (SEEIC), Quito, 1998.
3. Escobar, Miguel, "El educador frente al filicidio del poder", en *Diálogos*, vols. 19-20, 1999.
4. Freire, Paulo, *Cartas a Guinea-Bissau. Apuntes de una experiencia pedagógica en proceso*, México, Siglo XXI Editores, 1987.
5. Tercera Conferencia General del Episcopado Latinoamericano, Puebla, *La evangelización en el presente y en el futuro de América Latina*, Medellín, 1979.
6. Martínez, Carlos Rodrigo y Burbano, J. Bolívar, *La educación como identificación cultural y la experiencia de educación indígena en Cotopaxi*, Quito, Abya-Yala, 1994.
7. *Reglamento Sustitutivo para la Gestión de la Redes Escolares Autónomas Rurales*, UCP-MEC-BID, 2001.
8. Universidad Andina Simón Bolívar, *Revista Educación Intercultural Bilingüe, Programa Académico Cotopaxi*, Quito, Docu Tech, 1997.
9. *Revista Evaluación Participativa de las Escuelas Indígenas de Cotopaxi*, Quito, Abya-Yala, 1989.
10. Sánchez Parga, José, *Educación Indígena en Cotopaxi. Avances políticos y deudas pedagógicas*, Quito, Centro Andino de Acción Popular CAAP, 2005.

11. Sánchez Parga, José, *Estudios y análisis. Crisis en torno al Quilotoa: Mujer, cultura y comunidad*, Quito, Centro Andino de Acción Popular CAAP, 2002.
12. *Sistema de Escuelas Indígenas de Cotopaxi*, Latacunga, 1988.
13. Tibán Lourdes, Eloy Ilaquiche, Raúl y Alfaro Reyes, *Movimiento Indígena y Campesino de Cotopaxi "MICC". Historia y proceso organizativo*, Latacunga, 2003.

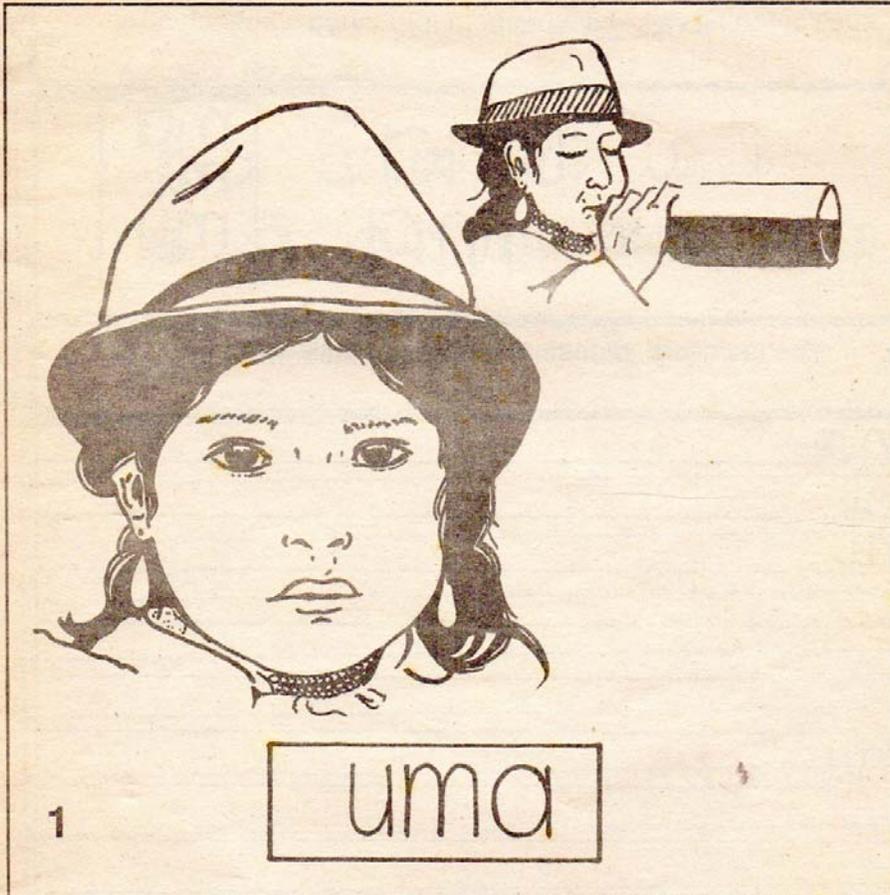
ANEXOS

ÑUCANCHICPURA  
YACHACUNCHIC



Escuelas Indígenas - Cotopaxi  
Alfabetización y Cultura Popular.

= 2 =



1

## ÑUCANCHICPURA RIMASHUN

- Imashina umatashi charinchic.
- Imamantashi mishucunaca runa huihua uma, nin.
- Ama shina rimachunca imatatac rurana canchic.

4

2 Yachachicca ma yuyaricta rimashpa yachachin.

uma  
ma

ma  
mi  
mu

3 Yachachicca yachacuccunaman quillcachin.

ma  
mi  
mi

mu

mi

di

Mana alli ruracpi, quillcana panca nishcapi quillcana can.

- 4 Yachacuccunallami catina can. Mana ushaspaca cutin ñaupata ricuna can.

i ma u a mi u i  
mu a ai mi mai mia

- 5 Yachacuccunaca yachachic nishcata quillcan.

Mana alli ruracpi quillcana panca nishcapi quillcana can.

6

6 Yachacuccunallami cai quillcata catin.

mama ama  
ima uma ami  
umu mamami

7 Yachacuccunaca yachachic nishcata quillcan.

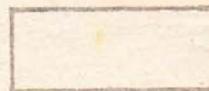
Mana alli ruracpi, quillcana panca nishcapi quillcana can.

8 Yachachic yachacuccunaman umata shuyuchin.  
Ima yuyaita charinchic. Chaimanta rimashun.

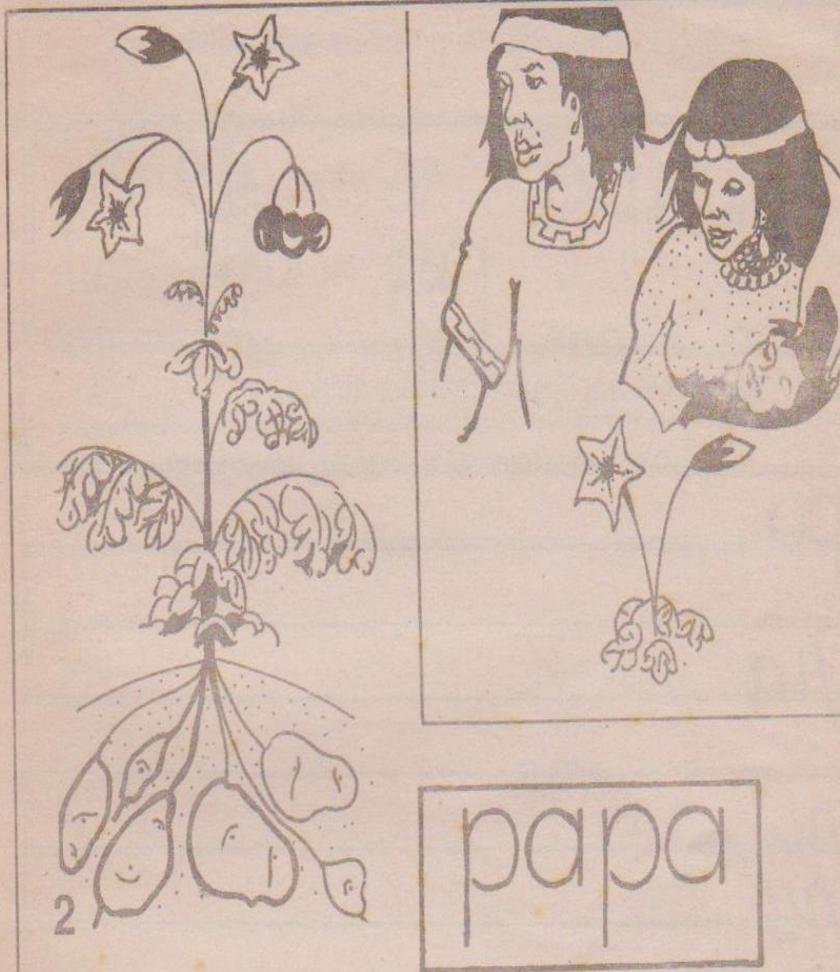
9 Yachachic yachacuccunaman shuyuhuan  
quillcahuanpish pactachina can.



mama



uma



1

## ÑUCANCHICPURA RIMASHUN

- Ima shutita papacunapac charinchic.
- Imamantashi chai papa yuracunamantaca mana ima uncuipash shamun.
- Chai papa yuracunamanta manachu ima uncuipash shamun.
- Ama chai uncuita yurapi tiyarichunca imatac rurana canchic.

# FUNDAMENTACIÓN DE LA INVESTIGACIÓN

## DIRIGENTES



Sr. Joselino Ante



Padre José Manangón



Sr. Juanito Rivera y esposa

## DOCENTES

Prof. Alfonso Patangoy Segundo Ayala



Prof. Rosa M. Ante y José M Pilaguano



Prof. Olmedo Chiguano

