

**Universidad Andina Simón Bolívar**

**Sede Ecuador**

**Área de Educación**

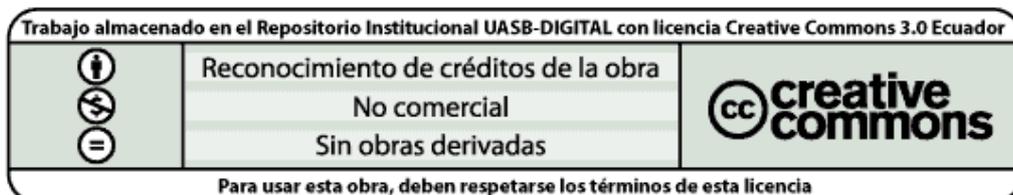
Programa de Maestría en Gerencia Educativa

**Los docentes del Sistema Educativo Experimental  
Intercultural Cotopaxi, SEEIC: formación y práctica de  
enseñanza entre 1985 y 2010**

Autor: Pedro Manangón Muetecachi

Tutor: Juan Samaniego

**Quito, 2015**



## **CLÁUSULA DE CESIÓN DE DERECHO DE PUBLICACIÓN DE TESIS**

Yo, Pedro Manangón Muetecachi, autor de la tesis intitulada “LOS DOCENTES DEL SISTEMA EDUCATIVO EXPERIMENTAL INTERCULTURAL COTOPAXI SEEIC: FORMACIÓN Y PRACTICA DE ENSEÑANZA ENTRE 1985 Y 2010”, 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.....

## Resumen

El modelo del Sistema Educativo Experimental Intercultural Cotopaxi SEEIC tiene una trayectoria de más de tres décadas al servicio de la comunidad Kichwa de la provincia de Cotopaxi y propone una alternativa al sistema de educación intercultural bilingüe del país.

La presente investigación está dividida en tres partes, la primera es una reflexión teórica sobre la educación intercultural bilingüe y la necesidad de formar docentes de las propias comunidades. Estas reflexiones permiten posteriormente analizar los resultados de la investigación.

La segunda parte indaga sobre la formación de los docentes del SEEIC, desde sus orígenes, describe el perfil de los educadores y la tercera narra la situación actual de los maestros.

Se describen los momentos y contextos en la formación de los docentes, iniciando con la preparación de catequistas, luego con el plan nacional de alfabetización, la urgencia de iniciar con el ciclo básico, que lo empezaron con las Escuelas Radiofónicas Populares del Ecuador ERPE y lo concluyeron en Instituto Radiofónico Fe y Alegría IRFEYAL. El bachillerato lo realizaron en el colegio Jatari Unancha y en el IPIB Quilloac, finalmente su profesionalización como docentes en el Programa Académico Cotopaxi. PAC

También se describe el perfil del docente, ¿Cómo son los docentes a opinión de los padres de familia, comuneros, dirigentes y directivos?, se conocen sus valores, sus características culturales, y el ser y el quehacer del educador comunitario.

Además se describen los resultados y dificultades del proceso de formación de los docentes, su situación actual y la expectativa a futuro de la propuesta del SEEIC frente a los docentes.

Finalmente se narra la realidad en la que vivían los pueblos indígenas específicamente los indígenas Kichwa hablantes de la zona del Quilotoa, como trabajaron los actores de este proceso educativo, como se decide por una educación que libere a los más pobres y el papel que jugó el equipo pastoral de Zumbahua.

La investigación concluya planteando unas conclusiones que servirán para identificar los avances y las falencias de la propuesta.

## **Dedicatoria**

A las autoridades, padres de familia, estudiantes, maestros y maestras del SEEIC que día a día luchan por un mundo más digno para los más pobres.

También, la dedico al amor de mi vida, Susana, que con su apoyo incondicional me supo dar fuerzas para continuar.

## **Agradecimiento**

Mi más sincero agradecimiento a la Universidad Andina Simón Bolívar por haberme dado la oportunidad de formarme en sus aulas, un especial agradecimiento al Magister Juan Samaniego por acompañarme en la elaboración de la tesis.

Agradezco también, al Padre José Manangón por colaborar con su experiencia en el desarrollo de esta investigación.

De igual manera, mi infinita gratitud a mi familia que en todo momento estuvieron presentes.

## Índice

Introducción .....	8
Capítulo Primero .....	11
1.1 La necesidad de una educación propia .....	13
1.2 La interculturalidad .....	14
1.3 La cuestión de la lengua en la EIB .....	15
1.4 La Educación Intercultural Bilingüe .....	17
1.5 El docente que requiere la educación intercultural bilingüe .....	18
Capítulo Segundo .....	21
2.1 Inicio del proceso de formación docente.....	21
2.2 Objetivos generales del Sistema de Escuelas Indígenas de Cotopaxi: 23	
2.3 El problema de la educación del pueblo indígena.....	24
2.4 Primer momento: Inicio del proceso de formación docente .....	26
2.4.1 Contexto histórico: .....	26
2.4.2 ¿Por qué se decidió el proceso educativo del SEEIC?:.....	27
2.4.3 Aparecimiento de los primeros docentes: .....	29
2.4.4 El diálogo .....	32
2.4.5 El partir de la realidad .....	32
2.4.6 Conciencia crítica.....	32
2.5 Segundo momento: Formación en el Instituto Radiofónico Fe y Alegría (IRFEYAL) .....	33
2.6 Tercer momento: Formación en el Instituto Pedagógico Intercultural Bilingüe Quilloac. ....	34
2.6.1 Antecedentes: .....	34
2.6.2 Estadística de los bachilleres incorporados con el I.P.I.B Quilloac Cañar Extensión – Cotopaxi.....	35
2.6.3 Estadística de los profesores de educación primaria incorporados ..	36
2.7 Cuarto momento: Profesionalización docente en el Programa Académico Cotopaxi (PAC).....	36
2.7.1 Antecedentes: .....	37
2.8 Perfil de los educadores del SEEIC.....	38

2.9 ¿Cómo son los educadores del SEEIC? .....	39
2.10 Valores que caracterizan al educador comunitario bilingüe. ....	39
2.10.1 La chakana.....	40
2.10.2 La complementariedad; .....	40
2.10.3 La reciprocidad:.....	40
2.10.4 La correspondencia .....	41
2.10.5 Holismo .....	41
2.11 Referentes que condicionan las conductas .....	41
2.12 Características culturales del educador comunitario bilingüe.....	42
2.13 Características del ser y del quehacer del educador comunitario bilingüe.....	43
2.14 Opinión que tienen los niños, padres de familia y comuneros sobre Educación Bilingüe .....	45
2.15 Perfil del docente basado en elementos actitudinales, filosóficos y didácticos.....	46
Capítulo Tercero.....	48
3.1 Resultados del proceso de formación de los docentes .....	48
3.2 Situación actual de los docentes del SEEIC.....	50
3.3 Expectativas del modelo SEEIC frente a sus docentes .....	53
Conclusiones .....	54
Recomendaciones.....	56
Bibliografía.....	57
Anexos.....	59

## Introducción

La realidad de los pueblos indígenas de América Latina, desde la conquista de los europeos, ha sido de mucho dolor, sufrimiento, enajenación. “El sistema de dominación española buscó justificación en una ideología inferiorizadora. Consideraban que los habitantes de Abya Yala gozaban únicamente de vida vegetativa y sensitiva, más no racional. Por tanto, vivían como las bestias. Esta percepción explica la actitud cruel de los invasores, quienes tiránicamente cometían el genocidio”<sup>1</sup>

En este proceso de dominación la educación ha colaborado como un instrumento de marginalidad, aculturación y violencia contra la identidad del pueblo indígena.

En este sentido, la educación indígena en el Ecuador ha sido el resultado de un proceso de lucha de líderes indígenas y de no indígenas por reivindicar el derecho a una vida más digna. Lucha que aún en nuestros días no se logra consolidar.

Reconociendo también que muchas de las políticas de ayuda, estatales o no estatales destinadas a los pueblos indígenas, han tenido un enfoque clientelar y paternalista que no han permitido un verdadero y consiente desarrollo.

Específicamente en la provincia de Cotopaxi una de las experiencias más significativas en educación indígena ha sido realizada por el Sistema de Educación Experimental Intercultural Cotopaxi SEEIC, cuyo caminar ha inspirado a otras experiencias. Este modelo tiene como “finalidad educativa: el fortalecimiento de la identidad cultural y de los procesos organizativos; mejorar el nivel de vida del pueblo indígena”<sup>2</sup>.

La existencia de los habitantes de la Zona del Quilotoa, como en la mayoría de los pueblos indígenas del país, estaba marcada por la pobreza, abandono, explotación, falta de tierra, racismo, analfabetismo en este contexto “la presencia del Equipo Pastoral Salesiano en Zumbahua fue una respuesta concreta a la opción por los pobres [...] optar por los pobres era optar por los indios: los más pobres entre los pobres... y en 1972, siendo inspector el P. Idelfonso Gil, la presencia salesiana se formaliza con la Diócesis de Latacunga mediante la fundación en Zumbahua del Centro de Promoción Integral Indígena.”<sup>3</sup>

---

<sup>1</sup> Rodrigo Martínez y José Burbano, *La educación como Identificación cultural y la experiencia de educación indígena en Cotopaxi* (Quito: Abya Yala, primera edición, 1994), 55

<sup>2</sup> *Ibíd.*, 25

<sup>3</sup> *Ibíd.*, 123

En todo este contexto de opresión del pueblo indígena no se reconoció su capacidad de enseñar y aprender; por tal motivo los docentes que llegaban a escuelas indígenas manejaban solo el idioma español y desconocían la realidad de la comunidad. Aquí cabe preguntarse ¿Cuál ha sido la experiencia del SEEIC en la formación y practica de enseñanza de sus docentes?

Con esta investigación lo que se pretende es, conocer el proceso de formación y practica de enseñanza de los educadores del SEEIC en sus orígenes. ¿Qué transformaciones ha experimentado hasta la actualidad? Analizar el perfil de los docentes formados por el SEEIC en cuanto a su procedencia territorial, social y étnica. Investigar la situación actual del docente del SEEIC y cuál es la expectativa del SEEIC frente a sus docentes.

En el presente estudio se reconoce a los Educadores Comunitarios del SEEIC como personas que han vivido vinculados a su comunidad y mantienen sus propias costumbres, esta participación en la vida comunitaria está condicionada por la afinidad personal. “Respecto a la profesionalización y actualización docente... En 1989, de 138 educadores del nivel primario, el 93% requerían de un proceso de profesionalización, demanda que se ha venido atendiendo gracias a un convenio con el Instituto Pedagógico Intercultural Bilingüe Quilloac de la provincia de Cañar”<sup>4</sup>

Desde esa época hasta la actualidad los docentes que hoy forman parte del SEEIC vienen de procesos de profesionalización muy variados, desde universidades hasta institutos pedagógicos.

Por lo dicho anteriormente y porque la literatura sobre educación bilingüe tampoco ha examinado el tema de la formación y práctica de enseñanza docente me parece de fundamental importancia recoger el proceso de formación y práctica pasado y actual de los docentes que son parte del SEEIC ya que considero que así se podrá reforzar el proceso educativo que se lleva adelante, además porque espero aportar con datos e información relevante que podrá servir de guía para futuras investigaciones.

En el primer capítulo se realiza una reflexión teórica sobre la educación intercultural bilingüe, y sobre la formación de docentes para esta modalidad de educación. Se presenta una reflexión sobre el rol de la cultura y la lengua en la EIB.

---

<sup>4</sup> *Ibíd.*, 320

En el segundo capítulo se describen cuáles son los diferentes contextos en la formación de los docentes, recalcando que se inició con la preparación de catequistas porque en ese momento la pastoral estaba en función de la evangelización, luego con el plan nacional de alfabetización, fue necesario que los catequistas/educadores terminen la primaria, a partir de esto fue urgente que se inicie con el ciclo básico, que lo realizaron con ERPE pero no tuvo el reconocimiento legal, por lo que se lo concluyó en IRFEYAL, el bachillerato lo realizaron en el colegio Jatari Unancha y en el IPIB Quilloac, finalmente su profesionalización como docentes la culminaron en el PAC. es importante también mencionar que todo el trabajo realizado antes del 24 de febrero de 1988 (fecha del reconocimiento legal) fue un trabajo, a criterio del Padre Manangón, clandestino donde se cimentaron las bases de lo que ahora es el Sistema Educativo Experimental Intercultural Cotopaxi(SEEIC).

Además se puntualiza cual debería ser el perfil del docente, como son los docentes a opinión de los padres de familia, comuneros, dirigentes y directivos, los valores que caracterizan a los educadores, sus características culturales, características del ser y del quehacer del educador comunitario, finalmente la opinión que tienen los niños, padres de familia y comuneros sobre Educación Bilingüe.

En el tercer capítulo se reflejan los resultados y dificultades del proceso de formación de los docentes, su situación actual y la expectativa de la propuesta del SEEIC frente a los docentes.

## Capítulo Primero

### La lucha por una educación propia, análisis y perspectivas

La llegada de Colón a territorio americano constituyó un punto de quiebre en los procesos civilizatorios tanto de América como de Europa. En el caso americano, la población nativa fue sometida a procesos de dominación, exclusión y de exterminación que no obstante, no lograron acabar con ellas. Para Europa, la llegada a América constituyó una ruptura de la perspectiva que tenía del mundo, las explicaciones que hasta entonces tenían de su entorno y de sí mismos, debieron revisarse y reconstruirse. En ambos casos, pero sobre todo para los americanos, el encuentro entre América y Europa implicó una transformación profunda en su forma de vida y en su manera de ser, de estar y de pensar en el mundo.

Desde el inicio, las relaciones entre americanos y europeos fueron complejas. Este hecho se evidencia en la famosa querrela entre Bartolomé de las Casas y Ginés de Sepúlveda, conocida como la *polémica de los naturales*. En ese evento Bartolomé de las Casas mantiene una postura de defensa de los americanos y cuestiona los abusos de la conquista frente a Ginés de Sepúlveda que argumenta la legitimidad de la conquista y de sus modalidades (Beuchot, 1994). Este debate muestra por un lado la enorme brecha que existía entre americanos y españoles cuyas diferencias eran motivo de enconados debates, y por otro que durante siglos la historia fue contada únicamente desde la perspectiva europea. Si bien Bartolomé de las Casas tomó una posición de defensa de los americanos, lo hacía desde la propia racionalidad europea del momento. Habría que esperar varios siglos para que las voces silenciadas de los pueblos nativos de América empezaran a escucharse y a ocupar el lugar que les corresponde.

El mundo andino no estuvo exento de este proceso, el encuentro con los europeos fue un choque civilizatorio y pronto se tradujo en un sometimiento y posterior desvalorización de la cultura andina, la cual se vio postergada a un rango inferior respecto de la cultura europea. Durante el período colonial este proceso se intensificó hasta el punto que lo andino pasó a ser visto como símbolo de retraso, de ignorancia.

El panorama latinoamericano es muy similar en este aspecto, como lo señala  
Hirmas:

En América Latina ha prevalecido un concepto de desarrollo entendido como proceso de modernización homogeneizadora, donde la diversidad cultural – particularmente expresada en su población indígena y afrodescendiente ha sido considerada una traba para el crecimiento, en lugar de una oportunidad de desarrollo<sup>5</sup>

Sin embargo, las poblaciones indígenas pervivieron, en muchos caso viviendo al margen de la administración colonial o adaptándose dolorosamente al modelo civilizatorio dominante. La dominación colonial no estuvo exenta de rechazo por parte de las poblaciones indígenas y a lo largo de ese período es posible encontrar numerosos “levantamientos”<sup>6</sup> que muestran la inconformidad respecto del sistema dominante. La independencia de España y la creación de las Repúblicas no implicaron cambios significativos para las poblaciones nativas, es más, según varios autores, el sistema de dominación, exclusión y explotación se intensificó.

En el Ecuador, hasta la segunda mitad del siglo XX los pueblos indígenas constituían el sector más relegado de la sociedad y los índices de analfabetismo superaban el 90%. Hasta entonces, el grueso de la población indígena había estado excluido de la educación.

Es en este contexto que cabe preguntarse qué cómo se fue construyendo el modelo educativo de la población indígena en el Ecuador y de manera específica en la provincia de Cotopaxi. Para responder a esta pregunta, en este capítulo se analiza la educación intercultural bilingüe, la implicación de la lengua materna y la cultura en el proceso educativo y sus objetivos, métodos y puesta en acción. A continuación, se presenta un análisis respecto del perfil de docente que requiere este modelo educativo y su importancia para la implementación. La hipótesis de trabajo es que la educación intercultural bilingüe es un modelo que responde a las especificidades de la población andina del Ecuador, y en ese sentido requiere de una propuesta de un perfil específico de docente para poder llevarla a la práctica.

De esta manera se presenta un modelo teórico a partir del cual se analizará la experiencia de formación docente llevada a cabo en la provincia de Cotopaxi por el SEEIC.

---

<sup>5</sup> Krainer, Anita, *Educación Bilingüe Intercultural en el Ecuador Debate* (Quito: 1996), 25

<sup>6</sup> Segundo Moreno, *Sublevaciones indígenas en la Audiencia de Quito: desde comienzos del siglo XVIII hasta finales de la colonia*. Quito, PUCE 1977

## 1.1 La necesidad de una educación propia

La implementación de la educación para la población indígena en América tiene importantes desafíos en el orden de la diversidad cultural y lingüística, del colonialismo y del entorno social y geográfico en que viven esas poblaciones. Estos desafíos tienen que ver con la perspectiva educativa estatal para quien la diversidad indígena aparece como un problema; con los imaginarios coloniales que sitúan a los pueblos indígenas en un rango inferior; con la escasa formación de profesores especializados en el tema; con la desigualdad en el acceso a servicios sociales, a empleo; entre muchas otras. A pesar de este panorama adverso, las demandas de educación para las poblaciones indígenas no han cesado y su oferta se ha incrementado en las últimas décadas.

El Ecuador no es la excepción de esta situación. La colonia excluyó a los indígenas de la educación y la clase gobernante y dominante no creía necesario ofrecer ese derecho a los pueblos indígenas. De hecho en el imaginario ecuatoriano el Ecuador era uno solo, por lo tanto “la educación [debía] ser una sola para todos los ecuatorianos.”<sup>7</sup> Por este motivo, el modelo educativo que provenía de los gobiernos de turno, tenía un carácter monolingüe y monocultural, no consideraban las diferencias culturales de los pueblos que habitaban el Ecuador.

Es a partir de la década de los 40, que la lucha incansable de Mama Dolores Cacuango, dio como resultado la creación de las primeras “Escuelas sindicales”<sup>8</sup> En ellas se buscaban objetivos como valorar su lengua materna, que es el Kichwa, dignificar su cultura y sobre todo ser reconocidos como seres humanos. Así empieza la construcción de una “educación propia”, en el sentido que surge desde los propios pueblos y como una respuesta a sus necesidades y expectativas. El reconocimiento oficial a estos procesos educativos llegó en 1988 con la creación de la Dirección Nacional de Educación Intercultural Bilingüe, DINEIB. Desde entonces el Ecuador pasó a tener vigentes dos modalidades, la llamada educación hispana y la modalidad de educación intercultural bilingüe, EIB.

Durante ese tiempo la EIB fue manejada con la participación de los propios indígenas a través de sus organizaciones y se convirtió en un espacio de reivindicación y fortalecimiento de su identidad cultural. Este hecho se transformó

---

<sup>7</sup> Rodrigo Martínez y José Burbano, *La educación como Identificación cultural y la experiencia de educación indígena en Cotopaxi* (Quito: Abya Yala, primera edición, 1994), 20

<sup>8</sup> *Ibíd.*, 97

con la emisión de la Ley Orgánica de Educación Intercultural en el 2011, con la cual el Estado pasa a regir la EIB.

Al hablar de Educación Intercultural Bilingüe, EIB, se habla de dos conceptos, claramente diferenciados: la interculturalidad y lo bilingüe. Conceptos que ya han sido estudiados por muchos autores, a nivel latinoamericano y ecuatoriano, y que constituyen la base para la construcción de la EIB.

## 1.2 La interculturalidad

La interculturalidad como concepto alude a la relación e intercambio entre culturas en un contexto de igualdad. En ese sentido se diferencia del multiculturalismo que propone la presencia de diversas culturas pero no necesariamente la interacción y la igualdad. Para Catherine Walsh, la interculturalidad se refiere a:

Complejas relaciones, negociaciones e intercambios culturales, y busca desarrollar una interacción entre personas, conocimientos y prácticas culturalmente diferentes; una interacción que reconoce y que parte de las asimetrías sociales, económicas, políticas y de poder y de las condiciones institucionales que limitan la posibilidad que el “otro” pueda ser considerado como sujeto con identidad, diferencia y agencia la capacidad de actuar<sup>9</sup>.

En ese sentido, la interculturalidad es una apuesta por “la comunicación entre diferentes culturas, el encuentro cultural para contrastar y aprender mutuamente, la toma de conciencia de la diferencia para resolver conflictos...” (Bernabé, 2012). Es por este carácter relacional, interactivo y tendiente a la igualdad en la diversidad que el concepto es válido para promover relaciones sociales, políticas, económicas y educativas en las que todos sean beneficiados.

La relación e interacción es un aspecto básico de la interculturalidad, es a partir del diálogo y respeto entre las personas portadoras de culturas diversas que se construye la interculturalidad. Es por ello que se entiende a la “interculturalidad como la posibilidad de diálogo entre las culturas.”<sup>10</sup> La interculturalidad describe un

---

<sup>9</sup> Catherine Walsh, *La interculturalidad en la educación*, (Lima: UNICEF, 2005), 6

<sup>10</sup> Catherine Walsh, *Interculturalidad crítica y educación intercultural*, ver en : [http://s3.amazonaws.com/academia.edu.documents/41146464/interculturalidad\\_critica\\_y\\_educacion\\_intercultural.pdf?AWSAccessKeyId=AKIAJ56TQJRTWSMTNPEA&Expires=1481588397&Signature=y%2F%2FOb9%2BwIsGFWobCp4qIcCz7QN8%3D&response-content-disposition=inline%3B%20filename%3DInterculturalidad\\_critica\\_y\\_educacion\\_in.pdf](http://s3.amazonaws.com/academia.edu.documents/41146464/interculturalidad_critica_y_educacion_intercultural.pdf?AWSAccessKeyId=AKIAJ56TQJRTWSMTNPEA&Expires=1481588397&Signature=y%2F%2FOb9%2BwIsGFWobCp4qIcCz7QN8%3D&response-content-disposition=inline%3B%20filename%3DInterculturalidad_critica_y_educacion_in.pdf)

modo de ser y estar con los otros, se la construye siempre, no está dada sino que está en permanente construcción.

Se logrará una verdadera interculturalidad en la medida en que cada ser humano se reconozca críticamente dentro de una sociedad, a la que considere suya, y pueda trascender con sus conocimientos hacia los demás, sin establecer relaciones asimétricas basadas en la cultura.

Extrapolando este concepto a la educación, representa la posibilidad de construir un modelo educativo que reconozca las especificidades culturales de los participantes y que pueda pasar de señalar esas diferencias como un problema a integrarlas como parte del proceso educativo y como la posibilidad de enriquecimiento mutuo. “Este modelo debería integrar la realidad socio cultural de los participantes, la participación de docentes miembros de las comunidades culturales que intervienen en el proceso, el empleo de la lengua materna de los participantes en todo el proceso sin dejar de lado el aprendizaje de la lengua de relación intercultural mediante una metodología apropiada, la integración de contenidos provenientes de los conocimientos de las diversas culturas tratando de mantener la calidad científica.”<sup>11</sup> En el Ecuador, la LOEI define la interculturalidad como “la coexistencia e interacción equitativa, que fomenta la unidad en la diversidad, la valoración mutua entre las personas nacionalidades y pueblos en el contexto nacional e internacional”<sup>12</sup>

Un modelo de estas características contribuye en la construcción y vivencia de la interculturalidad en la educación. Es bajo esta perspectiva de construcción de sociedades interculturales que la EIB ha sido concebida.

### **1.3 La cuestión de la lengua en la EIB**

Uno de los desafíos que deben enfrentar las poblaciones étnicas minoritarias en los Estados Nación, es la cuestión del acceso a la educación en su propia lengua. En muchos casos, sino en la mayoría, la educación se imparte en la lengua dominante, en la lengua colonial, o en la lengua de mayor prestigio. “En otros países, la

---

<sup>11</sup> Consuelo Yáñez Cossío, *La educación indígena en el Ecuador* (Quito: Abya Yala, primera edición, S/F), 72

<sup>12</sup> Ley Orgánica de Educación Intercultural [2011], Título IV, “De los fundamentos, objetivos y fines del sistema de educación intercultural bilingüe.”

educación se imparte en la lengua dominante de un grupo lingüístico principal, a veces a expensas de otros grupos más marginados étnica o lingüísticamente.”<sup>13</sup> Este hecho limita considerablemente el aprendizaje de los estudiantes ya que muchos llegan a la escuela sin el conocimiento necesario de la lengua en que se van a desarrollar las clases. El tema es crítico, pues:

Se estima que 221 millones de niños en edad de primaria de comunidades lingüísticas y étnicas minoritarias no tienen acceso a la educación en un idioma conocido por ellos. El resultado obvio es que los índices de lectoescritura entre las minorías lingüísticas y étnicas son especialmente bajos.<sup>14</sup>

El tema se complejiza cuando el docente tiene un total desconocimiento de la lengua de sus estudiantes, pues se hace aún más complicado crear espacios de comprensión entre unos y otros.

Para enfrentar esta situación la EIB propone el bilingüismo como una salida a este dilema. El término bilingüismo se lo define como “el empleo cotidiano de dos lenguas en un mismo espacio geográfico. Muchas veces una de las dos lenguas se la usa más en el ámbito doméstico y la otra en el ámbito social”<sup>15</sup> Sin embargo, en el caso de sociedades como las latinoamericanas, con una larga historia colonial y de desigualdad, el tema del uso de las lenguas se convierte en un aspecto más de esa desigualdad. En general las lenguas indígenas son consideradas inferiores respecto del español y el bilingüismo acaba siendo obligatorio para las poblaciones nativas y no así para la población mestiza. En la educación, los estudiantes necesitan aprender la lengua mayoritaria para acceder a la educación y los profesores no suelen hacer ningún esfuerzo por aprender la lengua de sus estudiantes. Esto no es más que la reproducción en la escuela de lo que sucede en la sociedad en general que, como mencionamos anteriormente, tiene en su imaginario el Estado monocultural y monolingüe.

Más allá de la complejidad de entender el bilingüismo y sus múltiples variantes, lo que interesa resaltar es la demanda de la educación indígena de integrar la lengua vernácula en la educación. Esta integración requiere que las instituciones

---

<sup>13</sup> IBIS, Informe estratégico de la campaña mundial por la educación. Educación en la lengua materna: lecciones de políticas para la calidad y la inclusión. South Africa: IBIS, 3.

<sup>14</sup> *Ibíd.*, 3.

<sup>15</sup> A. Lorena Campo A., *Diccionario básico de antropología* (Quito: Abya Yala, primera edición, 2008), 41

educativas cuenten con personal que domine la lengua de sus estudiantes y que sea capaz de llevar a cabo procesos de enseñanza en esa lengua. De esta manera, la educación será más significativa para los estudiantes y ellos podrán aprovechar de mejor manera su educación. El bilingüismo se propone, además, como una alternativa a la uniformación lingüística que en América Latina es la castellanización.

Para la zona andina del Ecuador, en la EIB propone el uso del castellano y del Kichwa. El castellano como lengua de relación intercultural y el Kichwa como lengua materna.

#### **1.4 La Educación Intercultural Bilingüe**

La EIB, surge desde las organizaciones y pueblos indígenas como una alternativa a un sistema educativo monolingüe y monocultural que se les había impuesto tradicionalmente y el que, en la mayoría de los casos, los había excluido.

Este modelo plantea integrar en el proceso educativo la lengua, la cultura y los conocimientos de los pueblos indígenas, sin dejar de lado la lengua dominante, la cultura nacional y las ciencias universales. Como lo señala Krainer:

La EIB es un proceso social permanente, participativo, flexible y dinámico que parte del derecho que tienen los pueblos indígenas a una identidad propia, a la libre expresión y al ejercicio de su pensamiento en el contexto de una sociedad plurinacional que respeta la identidad cultural de las diferentes nacionalidades y de sus genuinas expresiones<sup>16</sup>

En la EIB se “emplean las lenguas indígenas como medios principales de educación y el español como medio de relación intercultural”<sup>17</sup> Pero no se trata solo de integrar la lengua y traducir contenidos a la lengua indígena, se busca que los participantes del proceso sean conocedores y críticos de la realidad en que viven y busquen transformarla. Es así que la EIB se transforma en una alternativa, no solo frente a una educación estandarizada, sino frente a las estructuras sociales, políticas y económicas que han situado a los pueblos indígenas en condiciones de exclusión. La lengua en este caso representa una oportunidad para que la educación cobre mayor

---

<sup>16</sup> Krainer, Anita, *Educación Bilingüe Intercultural en el Ecuador Debate* (Quito: 1996), 25

<sup>17</sup> A. Lorena Campo A., *Diccionario básico de antropología* (Quito: Abya Yala, primera edición, 2008), 72

sentido y los aprendizajes se vuelvan significativos y tengan un impacto para las comunidades.

La EIB, es una respuesta válida para los pueblos indígenas. Primero, porque rompe los esquemas de una forma única de educarse, de entender el mundo, de la clase dominante. Segundo porque está acorde a las necesidades y sueños del pueblo indígena. Al asumirla como propia se va fortaleciendo la lengua, la cultura, la identidad, que por muchos años fueron menospreciados por los Estados. En este sentido los actores indígenas que trabajan en EIB deben ser los propios miembros de las comunidades porque son ellos los conocedores de su realidad, necesidades, problemática, lengua.

En el caso ecuatoriano, en la actualidad la DINEIB, y por lo tanto la EIB, ha perdido autonomía. Con la LOEI se creó un solo sistema educativo intercultural para todos los ecuatorianos. A través de esta ley, el Estado promueve “producir gente capaz y competitiva, asumiendo nociones de calidad, excelencia, evaluación y meritocracia”<sup>18</sup> Estas perspectivas de la educación estatal rompen con los postulados de la EIB propuesta desde el pueblo indígena. La institucionalización de la EIB corre el riesgo de convertirse nuevamente en una educación “ajena”. Por esto se vuelve necesario volver a repensar la EIB en su dimensión comunitaria, que nace desde el pueblo y que responde a sus necesidades.

Si se entiende el hecho de que “En cualquier situación de enseñanza-aprendizaje la cultura de procedencia, así como la condición social, de género y otras condiciones personales como competencias, habilidades e intereses, mediatizan los procesos de aprendizaje”<sup>19</sup>, se entiende igualmente la necesidad de la participación social en la educación. Una educación que solo es pensada, implementada y evaluada desde el Estado se convierte en una educación ajena, que pierde sentido y que acaba convirtiéndose en un espacio más de regulación estatal.

### **1.5 El docente que requiere la educación intercultural bilingüe**

Como se mencionó, la EIB constituye un modelo educativo que surge desde abajo, en oposición al modelo dominante representado por aquel implementado

---

<sup>18</sup> Ecuador Debate, *Educación Bilingüe Intercultural* (Quito: 2016), 58

<sup>19</sup> Hirmas, Carolina. *Educación y diversidad cultural. Lecciones desde la práctica innovadora en América Latina* (Chile: UNESCO, 2008), 17

desde los espacios de poder como el Estado. Al ser una demanda desde los propios pueblos, está inmersa dentro de las dinámicas del grupo o grupos desde el cual emerge. Dada estas características de la EIB, el docente que está en capacidad de llevar a la práctica este modelo, tiene que salir necesariamente de los grupos desde donde se propone. Debe conocer la lengua y la cultura de los educandos.

El y la educadora intercultural debe ser un “abridor/a de mundos”, que con curiosidad y capacidad crítica muestre a sus estudiantes los peligros de la falta de reflexión que supone dejarse llevar por prejuicios y actitudes etnocéntricas. El y la docente abierta al mundo debe garantizar que las generaciones que forma sean capaces de sobrevivir en los tiempos nuevos sin renunciar a sus valores culturales.<sup>20</sup>

Como se puede evidenciar, la EIB, además de un currículo pertinente requiere de docentes capaces de llevarla a la práctica. El rol del docente es trascendental en tanto puede convertirse en un facilitador del proceso, como también en un impedimento al avance de los estudiantes. En un contexto de diversidad étnica, atravesado por siglos de colonización, como es el caso Americano en general y Andino en particular, las prácticas de dominación y de exclusión están presentes en el sistema educativo y en la formación de los profesores. La escuela reproduce el sistema dominante y los docentes se forman para ello. Se maneja, además del monolingüismo y el monoculturalismo, lo que podríamos llamar un eurocentrismo epistémico, es decir, un sistema de conocimientos basados en la historia de las ciencias europeas. Es por lo tanto necesario un nuevo esquema de pensamiento, y para ello se requiere personas que lo conciban y lo desarrollen.

Un currículo para contextos indígenas debiera considerar un enfoque pedagógico intercultural, el cual no se conforma con la transmisión de contenidos, sino que busca una crítica epistemológica a los conocimientos educativos, las estrategias, metodologías y el paradigma euro-céntrico occidental que está a la base”<sup>21</sup>

Es por ello que uno de los postulados de la EIB es la formación de profesores de las mismas comunidades étnicas. Esta estrategia permite contar con personas que

---

<sup>20</sup> Poblete, Rolando. *Educación Intercultural en la Escuela de Hoy: reformas y desafíos para su implementación* (Chile: Revista Latinoamericana de Educación Inclusiva, 2009), 192

<sup>21</sup> Quintero, S., Quilaqueo, D., Lepe-Carrión, P., Riquelme, E., Gutiérrez & Peña-Cortes, F. (2014). *Formación del profesorado en educación intercultural en América Latina. El caso de Chile*. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 17 (2), 201-217. DOI: <http://dx.doi.org/10.6018/reifop.17.2.198021>, 209.

conocen la realidad local, la lengua, la cultura, y que al ser de la misma comunidad, comparten las aspiraciones del grupo respecto de la educación.

La formación de los docentes para la EIB plantea un nuevo espacio de disputa por el reconocimiento indígena. Se hace necesario pensar en contenidos, metodologías y didácticas interculturales. Ya no se trata de reproducir el modelo sino de construir otro desde abajo. Desde los modos de pensamiento de las comunidades. La formación de docentes indígenas para EIB representa la posibilidad de conseguir una transformación profunda de la educación hacia una efectiva EIB.

## Capítulo Segundo

### Modelo de formación y práctica de enseñanza del SEEIC en sus orígenes y transformaciones que ha experimentado hasta la actualidad

#### 2.1 Inicio del proceso de formación docente

Para iniciar este estudio se describirá qué es el Sistema Educativo Experimental Intercultural Cotopaxi, SEEIC, cuál fue su origen, propuesta, objetivos y deficiencias en el acompañamiento al proceso educativo del pueblo indígena. “En la década del 70 se inicia en Chugchilan una experiencia educativa, que ayuda a procesar los hechos educativos, que una comunidad realiza. Esta educación se extiende posteriormente a la zona de Zumbahua, Guangaje y últimamente Bajío.”<sup>22</sup>

Este proyecto educativo nació en un contexto de lucha entre indígenas de la zona, de Chugchilan contra los terratenientes. Lucha por recuperar 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 escuelas indígenas fueron creadas intencionalmente para romper con el poder dominador de algunos caciques locales<sup>23</sup>.

La realidad en la que vivían los pueblos indígenas de esa época, específicamente los de la zona del Quilotoa, era de mucho dolor, sufrimiento, abuso, exclusión. En este contexto inició su trabajo el Proyecto Educativo Quilotoa, (1970-1975). Este fue inicialmente “una red de centros de alfabetización bilingüe, luego la población estudiantil fue cambiando y surgieron los centros-escuela (escuelas adaptadas) donde se alfabetizaban adultos, adolescentes y niños indígenas con la ayuda de alfabetizadores comunitarios bilingües”<sup>24</sup>. En la provincia de Cotopaxi, este proyecto dio inicio a un nuevo caminar del pueblo indígena.

“El Proyecto Educativo Quilotoa, tras sistematizar su experiencia educativa y recibir el reconocimiento legal, el 24 de Febrero de 1988, mediante resolución

---

<sup>22</sup>SEIC, Evaluación Participativa de las Escuelas Indígenas de Cotopaxi (Quito: Abya Yala, 1985-88), 9

<sup>23</sup>Rodrigo Martínez y José Burbano, *La educación como Identificación cultural y la experiencia de educación indígena en Cotopaxi* (Quito: Abya Yala, primera edición, 1994), 24

<sup>24</sup> *Ibíd.*, 24

ministerial 183, se identifica con el nombre de Sistema de Escuelas Indígenas de Cotopaxi SEIC”<sup>25</sup> que luego se convertirá en el SEEIC.

El SEEIC es una propuesta que tiene dos componentes que están íntimamente vinculados, por un lado la parte pedagógica y por otro la parte organizativa productiva de la comunidad. Esta propuesta está al servicio de la población indígena de la zona del Quilotoa, Provincia de Cotopaxi.

En la parte pedagógica, el SEEIC considera tres puntos de vista: El primero es la Teología de la Liberación, que nace con el Concilio Vaticano II y la Conferencia de Medellín de 1968. Estos documentos propusieron fortalecer el área pastoral de la Iglesia y la promoción de los valores de la paz, la justicia, la familia y la educación. El segundo punto de vista, parte del principio de que el educador y el educando participan de un proceso democrático de creación de nuevos conocimientos que tienen como objetivos la liberación. Aquí se toma como puntal a la pedagogía de Paulo Freire, quien menciona que: “sería en verdad una actitud ingenua esperar que las clases dominantes desarrollasen una forma de educación que permitiese a las clases dominadas percibir las injusticias sociales en forma crítica”<sup>26</sup> Finalmente se considera al sistema preventivo de Bon Bosco donde se plantea tres pilares fundamentales: La razón, el corazón y la religión. En palabras del Padre José Manangón, este sistema consiste en que el docente debe acompañar, (no como cuidador), al estudiante en cada momento de su proceso de formación sea dentro o fuera del aula. El Padre Manangón, en encuentros con profesores, siempre recomienda: “nunca dejen solos a los niños, siempre deben estar con ellos, jugar con ellos porque el profesor que no está y no juega con los alumnos no debería ser profesor. En el juego se comparte, se ríe, se conoce a las personas, su temperamento, energía, alegría, inquietudes”<sup>27</sup>. En la actualidad, el SEEIC también ha incorporado el pensamiento de otros estudiosos de la pedagogía como Vygotsky y Piaget.

En la parte organizativa productiva se han emprendido proyectos como los huertos escolares, donde se sembraba papas, cebolla, habas, melloco. Se ha realizado también la crianza de animales menores como: cuyes, pollos, conejos, en algunos casos hasta borregos. Todo esto en función de dar una mejor alimentación a los niños

---

<sup>25</sup> *Ibíd.*, 24

<sup>26</sup> La Educación Popular: *Un Camino Político y Pedagógico*, Escuela Popular de Formación, 11

<sup>27</sup> P. José Manangón, coordinador del SEEIC, entrevistado por Pedro Manangón, Latacunga, 16 de octubre de 2015.

que en ese momento eran, la población con más altos niveles de desnutrición. En estas actividades se involucraban los educadores, los niños, los padres de familia y los comuneros.

Los componentes pedagógico y organizativo-productivo se los aplicaba en los diferentes niveles que comprendía el SEEIC:

Los huahuacunapac huasi  
Las escuelas indígenas bilingües e interculturales  
Los centros de alfabetización  
Los centros de Ciclo Básico Compensatorio  
Los centros de capacitación y en  
El Colegio Jatari Unancha<sup>28</sup>

Cada uno de estos niveles representa una parte que a su vez está en estrecha relación con las otras. De esa manera, las partes “funcionan dentro de un todo y se orientan al fortalecimiento de la identidad cultural del Pueblo Indígena, a la vitalización de la organización para su desarrollo integral”<sup>29</sup>.

Hasta este momento se ha descrito un panorama de los orígenes del SEEIC. A continuación se pondrán de manifiesto sus objetivos y el problema de la educación del pueblo indígena.

## **2.2 Objetivos generales del Sistema de Escuelas Indígenas de Cotopaxi:**

Los objetivos del SEIC son:

1. Mantener y promover un programa educacional indígena, en un sistema de Escuelas Comunitarias.
2. Ofrecer un servicio educativo, bilingüe e intercultural, que genere un proceso en el cual la Comunidad sea actor principal de la experiencia de promoción humana.
3. Preparar y mejorar las capacidades de utilización de los pocos recursos naturales que dispone el Pueblo Indígena.
4. Robustecer la cultura, tradiciones, idioma y las formas comunitarias de vida del Pueblo Indígena.
5. Impulsar un concepto alternativo de educación, que supere algunas deficiencias del sistema educativo nacional, particularmente relacionado con la vigencia de la comunidad educativa.

---

<sup>28</sup> SEIC, Evaluación Participativa de las Escuelas Indígenas de Cotopaxi (Quito: Abya Yala, 1985-88),

9

<sup>29</sup> *Ibíd.*, 10

6. Impulsar el carácter organizativo que tiene la escuela en la vida de la comunidad, integrando los aspectos extracurriculares e informales que en ella se presentan<sup>30</sup>.

Si bien estos objetivos con el pasar de los años han ido cambiando, ya sea porque las expectativas, aspiraciones, necesidades de los niños, jóvenes, padres de familia, comuneros son otras, se vuelve necesario replantearlos. Al respecto Celia Guanotoa menciona que en 1995 el Proyecto Educativo - Pastoral Salesiano de Zumbahua planteó la acción y ejecución del trabajo con los siguientes objetivos:

1. Construir una sociedad pluricultural y plurinacional participativa y democrática, fortaleciendo la identidad cultural.
2. Favorecer el desarrollo de una infraestructura económica propia que responda a las necesidades de las comunidades indígenas
3. Formar un hombre libre, identificado culturalmente y capaz de un dialogo intercultural.
4. Impulsar la calidad educativa en todos los niveles del SEIC, desde los principios del Evangelio y la educación Intercultural Bilingüe<sup>31</sup>.

### 2.3 El problema de la educación del pueblo indígena

En la actualidad la Educación Indígena está atravesando por una serie de crisis, que no son recientes, para entender esto se deberá regresar la mirada a la conquista europea.

A partir de la conquista española, El Pueblo Indígena [...], despojado de su identidad política estuvo a punto de perder todos sus rasgos culturales y etnológicos.

En la Colonia y posteriormente en la época Republicana las situaciones de opresión y alienación cultural no cambiaron sustancialmente, más bien se institucionalizaron, con las tristemente célebres encomiendas, mitas y obrajes y hasta hace unos años las haciendas.

En este contexto histórico, la educación ha sido uno de los instrumentos más sutiles de aculturación y violencia contra los valores indígenas. Las luchas desarrolladas hace algunas décadas y las más recientes, ventajosamente, alcanzaron el reconocimiento oficial acerca de la necesidad de configurar una educación más cercana con las realidades del Pueblo indígena, sin embargo muchas dificultades continúan, sobre todo, porque el Sistema Educativo Oficial no ofrece respuestas idóneas a las necesidades del Pueblo Indígena.<sup>32</sup>

---

<sup>30</sup>Ibíd., 12 - 3

<sup>31</sup> Carmelina Poaquiza, *Enfoque Pedagógico del Sistema de Escuelas Indígenas de Cotopaxi (SEIC) desde la década de 1970 hasta 1998*, 36

<sup>32</sup>SEIC, *Evaluación Participativa de las Escuelas Indígenas de Cotopaxi* (Quito: Abya Yala, 1985-88), 10

Una de las respuestas que no ofrece el sistema educativo oficial y que resulta la menos atendida y la más necesaria es la formación de los educadores indígenas. Este hecho tiene un gran impacto en la Educación Indígena del país, pues no cuenta con docentes capacitados e idóneos para aplicar el modelo de la EIB.

Otro de los problemas que enfrentó y enfrenta la educación indígena fue que “los profesores “de afuera” provienen de zonas urbanas y desconocen el idioma. Por tanto, la relación entre educador – educando, es una relación caracterizada por un autoritarismo motivado por un sentimiento de desprecio al indígena”.<sup>33</sup>

A criterio del Padre Manangón estos profesores desconocían la realidad del Pueblo Indígena, las éticas, los valores, formas de entender, de pensar, de dar sentido a los actos, aplicaban un currículo rígido, que no permitía cambios ni implantación de propuestas nuevas e innovadoras, además una metodología que no respondía a las necesidades prácticas, al ritmo de vida de las comunidades y a la cosmovisión del Pueblo Indígena, en otras palabras los profesores desconocían la situación real de la educación indígena.

Hasta este punto se ha hecho una breve narración de los objetivos del SEEIC, y cuáles son los problemas de la Educación Indígena. Experiencias de educación bilingüe a nivel nacional y de la provincia

En educación indígena las experiencias más rescatables a nivel nacional se remontan a la década de los cuarenta con las Escuelas indígenas de Cayambe, con Dolores Cacuango. Luego el Instituto Lingüístico de Verano (1952-1981). La Misión Andina (1956). Escuela Radiofónicas Populares del Ecuador (ERPE) 1964 por iniciativa de Monseñor Proaño. Sistema Radiofónico Shuar SERBISH 1972. Escuelas indígenas de Simiatug. Escuelas Indígenas de Cotopaxi SEIC 1974 con el auspicio de religiosos salesianos. Escuelas bilingües de la Federación de comunas “Unión de Nativos de la Amazonía Ecuatoriana (FCUNAE) 1975. Subprograma de alfabetización Kichwa 1979 -1986. Modelo Educativo MACAC. Proyecto Educativo Bilingüe Intercultural PEBI 1986. Proyecto Alternativo de Educación Bilingüe de la CONFENAIE (PAEBIC). 1989. Convenio entre el MEC y la Federación Nacional de Indígenas Evangélicos 1990.<sup>34</sup>

En las últimas décadas han sido varias las experiencias de educación indígena, tanto a nivel nacional como provincial, específicamente este estudio

---

<sup>33</sup>Rodrigo Martínez y José Burbano, *La educación como Identificación cultural y la experiencia de educación indígena en Cotopaxi* (Quito: Abya Yala, primera edición, 1994), 23

<sup>34</sup>Alberto Conejo, *Educación Bilingüe del Ecuador*, (2008): 65-68,  
Educacihttp://alteridad.ups.edu.ec/documents/1999102/3557408/v3n5\_Conejo.pdf

analizará el proceso de formación de los educadores en la experiencia educativa del SEEIC.

A partir de este momento se van a narrar las etapas de formación que han tenido que atravesar los educadores del SEEIC, en primer lugar se verá cual fue el contexto histórico de la formación, luego el porqué de la propuesta, finalmente como aparecieron los primeros educadores, para lo cual se entrevistó a uno de sus principales protagonistas, Padre José Manangón Iguago.

## **2.4 Primer momento: Inicio del proceso de formación docente**

### **2.4.1 Contexto histórico:**

En el proceso de formación de los docentes del SEEIC hay que tener en cuenta tres contextos que se dieron en la época de 1960 – 1975 que son los siguientes:

1.- La influencia de una corriente ideológica liberadora en América Latina. Se podría mencionar en ese contexto la revolución cubana, luego el Concilio Vaticano II convocado por Juan XXIII, y a partir de ello el documento principal de América Latina, Documento de Medellín. Un elemento que podemos añadir, es la realidad Ecuatoriana y la presencia de Monseñor Leónidas Proaño con su énfasis en la defensa de los derechos de los más pobres, los indígenas. En este sentido todas estas corrientes convergen en la liberación de los más pobres.

2.- El otro contexto es la realidad en que viven los pueblos de América Latina. En el caso del Ecuador la de los pueblos indígenas, en ese entonces sometidos a un colonialismo donde su estructura principal era la hacienda. Las grandes haciendas del Estado y de la Iglesia, que después, en el gobierno de Eloy Alfaro y en la Reforma agraria fueron quitadas a la Iglesia pero muchas de ellas quedaron en poder de la misma iglesia o de otros terratenientes bajo nuevas modalidades de explotación.

3.- El tercer elemento era la parte económica. A los indígenas no se les pagaba por su trabajo. Por ejemplo cuando se siguió el juicio al hacendado de Pilapuchin, nunca los indígenas habían recibido un sueldo, el patrón les hacía trabajar por un poco de leña, de paja, de agua, era impresionante la forma de oprimir y explotar a la gente. Económicamente no tenían ningún pago, no eran reconocidos con ningún salario, la pobreza era infinitamente tosca y grosera, el huasipungo era la expresión de mayor perversidad de la hacienda, porque el huasipungo le ligaba al hacendado, por el

hecho de tener una parcela de tierra le ataba para toda la vida a la hacienda y al patrón.

Hay otras realidades de esa época, por ejemplo el consumo de alcohol en Zumbahua. Cada fin de semana se vendía 30 mil litros de alcohol que traían del Corazón, Ramón Campaña, hoy en día continúa con esta práctica aunque en menor cantidad. En este mismo sentido el abuso del varón hacia la mujer indígena, era otro de los signos de dolor, sufrimiento, esto era fruto de la frustración, de la violencia del hacendado contra el varón.

En este mismo contexto, estaban presentes enfermedades ya sean del sistema respiratorio, como la tuberculosis, o estomacales como la parasitosis que se manifestaban permanentemente porque no había agua, las haciendas controlaban las estructuras del agua. Hay que recalcar también el maltrato de algunos caciques que fueron adiestrados por los hacendados, para que fueran ellos quienes después oprimieran a la propia gente de la comunidad.

Todo lo narrado anteriormente fue el contexto en el que se inició el proceso de formación de los educadores.

#### **2.4.2 ¿Por qué se decidió el proceso educativo del SEEIC?:**

Específicamente en la zona del Quilotoa los elementos que motivaron este proceso educativo son, en primer lugar porque al Estado no le interesaba ir a las comunidades, ni que el pueblo indígena se eduque “el sistema educativo oficial no ha sido capaz de ofrecer respuestas idóneas a las necesidades del pueblo indígena porque se ha caracterizado por su rigidez, desarticulación, elitismo, alienación cultural, e incapacidad de promover en forma integral a las personas”<sup>35</sup>. El segundo elemento, es la teología de la liberación en la que el equipo de Zumbahua estaba muy inmerso, conocedor de la teología de la liberación, del reino de Dios, de la dignidad del ser humano con respecto a todos los seres, la importancia de rechazar el racismo, la preferencia de Dios por los más pobres. Según el Padre Manangón:

Esto decidió la empatía con los comuneros, aunque con cierto tipo de escepticismo, ellos no creían, porque siempre los indígenas conocieron a curas aliados a los hacendados y cuando vieron en el equipo de Zumbahua curas aliados a

---

<sup>35</sup> Rodrigo Martínez y José Burbano, *La educación como Identificación cultural y la experiencia de educación indígena en Cotopaxi* (Quito: Abya Yala, primera edición, 1994), 22

ellos comenzaron a dudar, recuerdo que al padre Segundo Cabrera y a mí nos decían “ustedes no son curas porque los curas tienen carro y ustedes andan a pie”, claro nosotros tratando de ser más coherentes comenzábamos a caminar pero siempre existía la duda de ellos “no, algo traen ustedes, esto es sospechoso, no puede ser que un cura venga a comer con nosotros o pueda venir a servirnos a nosotros”<sup>36</sup>.

En este sentido, el vacío que dejaba el gobierno, y la toma de conciencia de la iglesia en defensa de los más pobres, en este caso de las comunidades indígenas fue importantísimo. Como el Estado no fue capaz de cubrir la necesidad educativa de los indígenas le tocó la tarea a una iglesia comprometida con los cambios sociales.

El tercer elemento es qué la educación indígena está vinculada con la tenencia de la tierra, la producción, por ejemplo en Chugchilan y Pangua el motivo de las escuelas fue, recuperar la tierra de las haciendas para el bien común y para los comuneros. En Zumbahua fue al contrario, aquí ya se había dado un proceso de parcelación de las haciendas, el problema era que los comerciantes de Saquisilí y algunos de Zumbahua oprimían y robaban a la gente, por ejemplo, si algún indígena llevaba a la plaza 100 o 150 libras de algún producto, los comerciantes solo lo hacían pasar por 50 libras, como los indígenas no sabían leer ni escribir, eran fácil presa, eso obligo a que definitivamente tienen que aprender, tienen que conocer los números para que puedan defender su propia producción. Se necesitaba conocer elementos del grupo dominante para poder enfrentarlo...

Es así, como se da el primer paso para la formación, no como maestros sino como catequistas, porque el trabajo fundamental era la catequesis en cada comunidad, esto se dio en un contexto de pobreza, de desinterés del Estado frente a las necesidades del pueblo indígena y con el nacimiento de una iglesia en defensa de los más pobres.

Según el Padre Manangón, para que una persona pueda ser catequista de la comunidad tenía que cumplir con tres criterios

- a. Que sea buena gente, un comunero servidor de los demás
- b. Que sepa hablar Kichwa, que se desenvuelva en la comunidad.
- c. Que sea honesto, honrado y comprometido con la gente.

En este sentido no se trata de ganar un sueldo sino de servir a la comunidad y ese servicio la gente verá si reconoce con un poco de papa, cebolla, o en la comida eso será cuestión de la comunidad, es decir el catequista era un servidor de la comunidad.<sup>37</sup>

---

<sup>36</sup>P. José Manangón, coordinador del SEEIC, entrevistado por Pedro Manangón, Latacunga, 16 de octubre de 2015.

<sup>37</sup>Ibíd.

Un catequista entonces tenía que trabajar por el bien de la comunidad y llevar el evangelio de dignidad humana, que vea en el evangelio la posibilidad de liberarse, de encontrar caminos de una vida más digna, de ser conocidos como hijos de Dios y por consiguiente, reconocidos como iguales. En este sentido no puede haber personas que abusen y opriman a otras.

Los catequistas eran escogidos por la comunidad y a más de los requisitos ya mencionados, se veía también su inteligencia, capacidad de liderar, su voluntad de ayudar a resolver problemas de la comunidad, su imparcialidad.

En conclusión de esta primera parte, se puede decir que el proceso de formación de los docentes del SEEIC se inicia con la preparación de catequistas.

### **2.4.3 Aparecimiento de los primeros docentes:**

Es en el gobierno de Jaime Roldós (1979 – 1981) se comienza a dar el salto hacia el ser profesor de la organización, aquí la coyuntura política juega un papel fundamental ya que como un ejercicio democrático se abren escuelas, que más bien eran centros de alfabetización, en cada una de las comunidades.

Una de las acciones del gobierno de Jaime Roldós fue desarrollar El Plan Nacional de Alfabetización. En esa coyuntura el equipo Salesiano de Zumbahua inició con el plan, primero porque la pastoral indígena estaba bien estructurada, había equipos de trabajo en cada parroquia, es así que se da la apertura para iniciar con el proceso de alfabetización para adultos. En este sentido se vio urgente la capacitación de los maestros, pero maestros que sean de las propias comunidades, porque ya se tenían referentes del trabajo de los maestros que venían de otros lugares, aquí surgió una pregunta ¿con qué maestros? La respuesta fue, con las personas que estén más preparadas y en ese momento las más preparadas eran los catequistas, algunos habían terminado el tercer grado, otros el primer grado y otros como Pedro Cunuhay, Benedicto Tigasi y Francisco Pastuña ya habían terminado la primaria en la Escuela de Itualó por lo que ellos se incorporaron a este proceso de alfabetización.

Como la alfabetización era un programa que iba a durar una época (1980 – 1984), se planteó una interrogante, ¿Qué iba a pasar después? Es por eso que a la par de este proceso, el equipo Salesiano de Zumbahua decide formar las escuelas del Quilotoa que después pasa a ser el Sistema de Escuelas Indígenas de Cotopaxi SEIC.

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, sin el reconocimiento legal del Estado. Tampoco tenían profesores preparados; por eso, iniciaron con personas de la comunidad (catequistas) que apenas habían terminado la primaria con el apoyo del equipo pastoral salesiano<sup>38</sup>

Como a los centro de alfabetización ya no asistían los adultos porque migraban, empezaron a llegar los niños. Con ellos se abren las escuelas y aparecen los famosos centros escuela, que en definitiva eran escuelas, estos cambios se dieron porque la realidad cambiaba, aquí se puede decir que inicia y aun continua un “disputa” con el Ministerio de Educación porque ellos negaban la capacidad del pueblo indígena. Por ejemplo, en una ocasión uno de los supervisores dijo: “bueno ustedes están locos, cómo es posible que un indio enseñe a otro indio, es un locura eso no puede ser” este argumento era definitivamente una postura de hacendado y que representa el pensamiento de la época sobre la población indígena.

De la reflexión anterior surge la necesidad de hacer una educación totalmente distinta a la educación elitista, impuesta por los gobernantes, una educación ajustada a la realidad e identidad de la cultura indígena, para que la gente aprenda a pensar con su propia cabeza, que ayude a desarrollar la comunidad, a la familia, que ayude a superar una serie de sufrimientos, dolor, opresión, maltrato a la mujer, una educación que reconozca la dignidad y el valor de la vida humana en este sentido los que más estaban preparados eran los catequistas.

Como muchos de los catequistas no habían terminado la primaria y por exigencia del Ministerio de Educación se vio la necesidad de que la terminen, esto se logró en el proceso de alfabetización, durante tres años. De lunes a viernes los catequistas daban clases en las escuelas y los fines de semana se reunían en Zumbahua para recibir los cursos de terminación de la primaria.

En este contexto la dirigencia indígena se reúne en Cachi Alto (1979), motivados por la pastoral de Monseñor Proaño. En esa reunión participaron varios comuneros provenientes de:

---

<sup>38</sup>Carmelina Poaquiza, *Enfoque Pedagógico del Sistema de Escuelas Indígenas de Cotopaxi (SEIC) desde la década de 1970 hasta 1998*, 34

La parroquia Chugchilan, 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<sup>39</sup>

De este encuentro surge el Mandato de Cachi. Uno de los puntos era la educación, con las siguientes características:

- a. Educación en su propia lengua, lengua Kichwa
- b. Que el profesor sea un comunero no un mestizo
- c. Que el profesor sea una persona honesta, honrada que no sea “chumada”
- d. Que trate bien a los niños, porque los profesores mestizos trataban a garrote y correazo.<sup>40</sup>

Una vez que los profesores habían terminado la primaria, siguió la siguiente etapa de formación, ahora tenían que aprobar el ciclo básico, porque para legalizar la propuesta (que se dio en el año de 1988 en el gobierno de León Febres Cordero). La condición era que todos los profesores terminen el ciclo básico, para lo cual se comenzó a trabajar con Escuelas Radiofónicas Populares del Ecuador, ERPE, después de tres años de haber terminado el ciclo básico con ERPE llega la noticia, que el ciclo básico no es aprobado por el Ministerio de Educación:

Monseñor Proaño aclara que ERPE no da títulos, da conocimientos, enseña a pensar, ayuda a que la gente piense, pero sin los reconocimientos legales, ahí es cuando el equipo Salesiano de Zumbahua decide no continuar, porque lo que se necesitaba era el reconocimiento legal, y es cuando se da una divergencia entre la postura de Riobamba con la de Zumbahua.<sup>41</sup>

Con ERPE se consolidan las bases pedagógicas de Paulo Freire y los principios del Documento de Medellín porque es ahí cuando se debaten las cualidades de servir a los demás, de organizar, de trabajar juntos, de ser comunidad que de alguna manera coincide con el pensamiento cristiano. “En este sentido ERPE tiene su razón de ser porque ahí se dio el espacio para reflexionar la realidad, la cultura, la comunidad, el ayllu, el servicio a los demás”<sup>42</sup>.

---

<sup>39</sup>Ibíd., 27

<sup>40</sup>Ibíd., 27

<sup>41</sup>P. José Manangón, coordinador del SEEIC, entrevistado por Pedro Manangón, Latacunga, 16 de octubre de 2015.

<sup>42</sup>Ibíd.

En el proceso de formación en la Pedagogía de Paulo Freire se consideraron como principios pedagógicos y filosóficos al diálogo, el partir de la realidad y la conciencia crítica.

#### **2.4.4 El diálogo**

Entendiendo que los seres humanos vivimos en un mundo en el que debemos comunicarnos para saber cuáles son nuestras necesidades, problemas, inquietudes, en este sentido Paulo Freire dice que:

La existencia, en tanto humana, no puede ser muda, silenciosa, ni tampoco nutrirse de falsas palabras sino de palabras verdaderas con las cuales los hombres transforman el mundo. Existir, humanamente, es pronunciar el mundo, es transformarlo. El mundo pronunciado, a su vez, retorna problematizado a los sujetos pronunciantes, exigiendo de ellos un nuevo pronunciamiento.

Los hombres no se hacen en el silencio, sino en la palabra, en el trabajo, en la acción, en la reflexión, elementos constitutivos del dialogo<sup>43</sup>.

#### **2.4.5 El partir de la realidad**

En este sentido el método de P. Freire plantea partir de la realidad, reflexionar sobre la misma, sacar nuevas conclusiones de esa reflexión y finalmente transformar la realidad. Método que se ha venido aplicando hasta la actualidad en el SEEIC, tanto en las escuelas como en el colegio Jatari Unancha.

La alfabetización y la concientización son inseparables. Todo aprendizaje debe estar íntimamente asociado a la toma de conciencia de una situación real y vivida por el alumno, como se dijo en párrafos anteriores el maestro tienen que ver la realidad con los ojos del pueblo.

Para Paulo Freire todas las personas tenemos conocimientos y saberes que deben ponerse en juego de manera dialéctica, para que los oprimidos desarrollen, con los mismos, las estrategias para su liberación definitiva, tanto material como espiritual<sup>44</sup>.

#### **2.4.6 Conciencia crítica**

En palabras de Paulo Freire, [...] “la concientización no puede existir fuera de la praxis, es decir sin el acto de acción – reflexión. Esta unidad dialéctica constituye, de manera permanente, el modo de ser o de transformar el mundo que caracteriza a los hombres”<sup>45</sup>, lo que en nuestra práctica lo llamamos el ver, juzgar y actuar.

---

<sup>43</sup> Paulo Freire, *Pedagogía del Oprimido* (México: Siglo Veintiuno Editores, 1970), 100-5

<sup>44</sup> La Educación Popular: *Un Camino Político y Pedagógico*, Escuela Popular de Formación, 11

<sup>45</sup> Paulo Freire, *Concientización* (Buenos Aires: Ediciones Búsqueda, 1974), 30

La concientización es compromiso histórico, es también conciencia histórica: es inserción crítica en la historia, implica que los hombres asumen el papel de sujetos que hacen y rehacen el mundo. Ella exige que los hombres creen su existencia con el material que la vida les ofrece.

La concientización no está basada sobre una conciencia, de un lado, y de un mundo, del otro; por otra parte, no pretende una tal separación. Al contrario, está basada en la relación conciencia - mundo.

Tomando tal relación como objeto de su reflexión crítica, los hombres esclarecerán las dimensiones oscuras que resultan de su acercamiento al mundo. La creación de la nueva realidad, no puede agotar el proceso de la concientización; la nueva realidad debe tomarse como objeto de una nueva reflexión crítica.<sup>46</sup>

Es por esta razón que los cambios no se pueden dar por decreto ni por imposición del poder. Los cambios profundos y duraderos los hace el pueblo en los momentos históricos contruidos por sus propias necesidades.

## **2.5 Segundo momento: Formación en el Instituto Radiofónico Fe y Alegría (IRFEYAL)**

Como no se pudo lograr un reconocimiento legal con ERPE y “La necesidad de continuar con el ciclo básico se volvía más urgente, se buscó un programa de educación a distancia que dé un margen de libertad para ir adaptando o modificando los contenidos a las necesidades y a los intereses del Pueblo Indígena”<sup>47</sup>. Luego de haber conocido algunas propuestas se decidió por el programa del Instituto Radiofónico Fe y Alegría cuya sede principal está en Quito.

Se optó por el programa IRFEYAL en cuanto lo consideramos como una alternativa, una guía de orientación para lo que algún día podría ser nuestra propia educación media y por tanto se firmó un convenio entre el Sistema de Escuelas Indígenas de Cotopaxi, representado por el P. José Manangón y el Instituto Radiofónico Fe y Alegría, representado por su director, el P. Pedro Niño Calzada. Esto fue en las vacaciones del año 1987, de manera que en noviembre de 1988, hemos iniciado ya con el segundo curso de ciclo básico<sup>48</sup>.

Para complementar este segundo momento de la formación de los educadores se hará mención nuevamente al relato histórico del Padre José Manangón.

---

<sup>46</sup>Ibíd., 30 -1

<sup>47</sup>SEIC, Evaluación Participativa de las Escuelas Indígenas de Cotopaxi (Quito: Abya Yala, 1985-88), 74

<sup>48</sup> Ibíd., 74

Con IRFEYAL, se trabajó la parte de contenidos en matemáticas, lengua, ciencias naturales y ciencias sociales. Más que la parte ideológica lo que se necesitaba era el diploma de haber terminado el ciclo básico. Esto se dio en un momento de crisis, frustraciones, de no reconocimiento del Estado con respecto al esfuerzo de conocer, de aprender de investigar de las comunidades indígenas y en especial de los profesores indígenas. En este contexto es que aparece la DINEIB 1988 en el gobierno de Rodrigo Borja. El estado reconoce a la educación indígena, en base a tres experiencias, que son: El Sistema de Educación Radiofónico Bilingüe Bicultural Shuar (SERBICH) en Morona Santiago 1979, las escuelas de las Madres Lauras en el Tena y el SEIC en Cotopaxi, estas experiencias las conoció, Alfredo Vera, ministro de educación y cultura del Gobierno de Rodrigo Borja, y manifestó que, los indígenas están haciendo un enorme aporte a su propia educación.<sup>49</sup>

Una vez terminado el ciclo básico, se inicia nuevamente la pugna y el reclamo permanente de la Dirección Provincial, en el sentido de que no pueden haber profesores solo terminados el ciclo básico, por lo que fue necesario continuar con el bachillerato, en esa época la Dirección Nacional da un acuerdo creando el colegio sin nombre Chinaló, porque es en esa comunidad, Chinaló, en donde se realizaron todos los cursos para la terminación de la primaria y del ciclo básico.

Este acuerdo fue otorgado por Don Pedro Ushiña siendo Director Nacional de Educación Indígena, así se comenzó el cuarto curso con todos los alumnos que eran, profesores de las escuelas y que terminaron el ciclo básico con IRFEYAL. Posteriormente, el Colegio Sin Nombre Chinaló se convertiría en el Colegio Jatari Unancha con sede en Zumbahua.

## **2.6 Tercer momento: Formación en el Instituto Pedagógico Intercultural Bilingüe Quilloac.**

### **2.6.1 Antecedentes:**

El Ministerio de Educación y Cultura, mediante acuerdo ministerial N.-15380 del 27 de agosto de 1980 crea el Instituto Normal Bilingüe de Quilloac, en la comunidad de Quilloac, provincia de Cañar.

El Ministerio de Educación y Cultura, mediante acuerdo ministerial 459 del 9 de agosto de 1991 eleva al Normal Quilloac a la categoría de Instituto Pedagógico Intercultural Bilingüe Quilloac.

---

<sup>49</sup>P. José Manangón, coordinador del SEEIC, entrevistado por Pedro Manangón, Latacunga, 16 de octubre de 2015.

Además que el decreto ejecutivo N.- 203 del 9 de noviembre de 1988 publicado en el registro oficial N.- 66 del 15 de Noviembre del mismo año en su disposición transitoria faculta a la Dirección Nacional de Educación Indígena Intercultural Bilingüe, la organización de cursos acelerados de Titulación de profesores para la Educación Bilingüe.

Es en base a este acuerdo que los estudiantes/educadores del SEEIC pueden acceder al sexto curso y sacar su título de educador primario

Durante el proceso de formación “todos los cursos de profesionalización se han realizado en las épocas de vacaciones [...] hasta cumplir la carga horaria establecida en el Reglamento, es así que hasta la presente se ha incorporado seis grupos de Bachilleres en Ciencias, Especialidad, Educación Intercultural Bilingüe y cuatro de profesores de educación primaria, tanto con los acuerdos ministeriales números 1484 y 004 respectivamente, el mismo que se detalla a continuación<sup>50</sup>

### 2.6.2 Estadística de los bachilleres incorporados con el I.P.I.B Quilloac Cañar Extensión – Cotopaxi

Acuerdo Ministerial	Fecha	Título	Hombres	Mujeres	Total
1484	07 -12 -1991	Bachiller en Ciencias Especialidad E.I.B	43	12	55
1484	20 -03 -1993	Bachiller en Ciencias Especialidad E.I.B	23	11	34
1484	02 -09 -1994	Bachiller en Ciencias Especialidad E.I.B	19	07	26
004	06 -10 -1995	Bachiller en Ciencias Especialidad E.I.B	12	13	25
004	23 -08 -1996	Bachiller en Ciencias	09	07	16

<sup>50</sup> Instituto Pedagógico Intercultural Bilingüe “Quilloac”, Extensión Cotopaxi, *Informe Final del Curso de Profesionalización Docente*, Septiembre 1999

		Especialidad E.I.B			
004	05 -06 -1998	Bachiller en Ciencias Especialidad E.I.B	09	07	16
Total			115	57	172

### 2.6.3 Estadística de los profesores de educación primaria incorporados

Acuerdo Ministerial	Fecha	Título	Hombres	Mujeres	Total
1484	15 - 01 - 1994	Profesor de Educación Primaria	42	22	64
004	06- 10- 1995	Profesor de Educación Primaria	38	21	59
004	23- 08- 1996	Profesor de Educación Primaria	10	03	13
004	18- 12- 1998	Profesor de Educación Primaria	07	06	13
Total			97	52	149

Entre el año 1991 a 1998 se han incorporado alrededor de 321 estudiantes de los cuales 172 han obtenido el título de Bachilleres en Ciencias, Especialidad Educación Intercultural Bilingüe y 149 con el título de Profesores de Educación Primaria (P.E.P).

### 2.7 Cuarto momento: Profesionalización docente en el Programa Académico Cotopaxi (PAC)

### **2.7.1 Antecedentes:**

La Universidad Politécnica Salesiana se creó bajo la Ley 63, Registro Oficial, suplemento 499 de 05-ago- 1994.

El P. Manangón manifiesta que, con el P. Juan Botasso SDB se inició, la creación de la Universidad Politécnica Salesiana y Zumbahua juega un papel importante y la participación de Rodrigo Martínez quien aportó con el diseño de la malla curricular, de los fundamentos pedagógicos, hubieron aportes en la parte técnica y en la parte política porque en ese entonces se presentó al congreso la propuesta de creación de la Universidad Politécnica Salesiana UPS, y de Cotopaxi se le encargó al Dr. Oswaldo Coronel (diputado del Congreso por Cotopaxi) para que haga la exposición frente al congreso, resaltando que es una Universidad que va a estar al servicio de los pueblos indígenas y dentro de ese proyecto estaba considerada la creación del Programa Académico Cotopaxi PAC.<sup>51</sup>

En ese contexto, el Programa Académico Cotopaxi estaba al servicio de la población indígena tanto de la Sierra como de la Amazonia, es entonces que todos los estudiantes que se incorporaban de sexto curso del Colegio Jatari Unancha y del I.P.I.B Quilloac podían ingresar a estudiar la licenciatura en Ciencias de la Educación Intercultural Bilingüe.

Hasta este punto, se pueden ver los momentos y contextos en la formación de los docentes, recalcando que se inició con la preparación de catequistas, luego con el plan nacional de alfabetización los catequistas/educadores terminan la primaria, a partir de esto se inició con el ciclo básico, que lo realizaron con ERPE pero al no tener el reconocimiento legal, se lo concluyó en IRFEYAL, el bachillerato lo realizaron en el colegio Jatari Unancha y en el I.P.I.B Quilloac, finalmente su profesionalización como docentes la hicieron en el P.A.C. es importante mencionar que todo el trabajo realizado antes del 24 de febrero de 1988 (fecha del reconocimiento legal) fue un trabajo, a criterio del P. Manangón, clandestino, donde se cimentaron las bases de lo que ahora es el SEEIC.

---

<sup>51</sup>P. José Manangón, coordinador del SEEIC, entrevistado por Pedro Manangón, Latacunga, 16 de octubre de 2015.

## **Perfil de los docentes formados por el SEEIC en cuanto a su procedencia territorial, social y étnica.**

En este punto se menciona cual es el perfil de los docentes a opinión de diferentes actores, los valores que le caracterizan al hombre, educador indígena, que referentes condicionan las conductas, además las características comunitarias, así como las características del ser y del quehacer del educador, finalmente la opinión de los niños, padres de familia y comuneros sobre la educación indígena.

Los profesores formados por el SEEIC en su totalidad tienen su residencia en sus propias comunidades Zumbahua, Guayama, Guangaje, pero su lugar de trabajo está en otra comunidad pero que pertenece a la misma zona, “nadie es profeta en su propia tierra”, su idioma materno es el Kichwa y su procedencia étnica, “en la tradición oral se argumenta que era una zona muy poblada por los Tsáchilas pero que tuvieron que bajar al valle del Toachi a causa de las erupciones y emisiones de gases del Quilotoa.”<sup>52</sup>

### **2.8 Perfil de los educadores del SEEIC**

Considerando que la totalidad de educadores del SEEIC son indígenas Kichwa hablantes, con una relación directa con su comunidad se plantea el ¿Cómo deberían ser? En su práctica como educador.

1. Debe ser una persona que investigue.
2. Tiene que manejar el pensamiento filosófico desde la razón.
3. Tiene que tener conocimientos de psicología, antropología, sociología, conocedora de la realidad nacional, de política, de lo social, de lo cultural, el maestro debe estar bien informado.
4. Debe tener su respaldo académico (título superior).
5. El docente debe ser una persona que lea, que maneje los dos códigos Kichwa y español.
6. Que se desenvuelva en otro entorno, tiene que estar vinculado a grupos académicos, de investigación.
7. Tienen que ser coherentes con su espiritualidad, con su religiosidad, que no se ha logrado, es una deuda que queda.<sup>53</sup>

---

<sup>52</sup> José Manangón, *Constatar de que modo los valores Cristianos se incorporaron al Corpus de los valores del pueblo Kichwa del Quilotoa*, Latacunga: 2010, (tesis de maestría Pontificia Universidad Católica del Ecuador, 2010), 180

<sup>53</sup>P. José Manangón, coordinador del SEEIC, entrevistado por Pedro Manangón, Latacunga, 16 de octubre de 2015.

Las características anteriores se las podrían plantear como un ideal, así deben ser los educadores.

## **2.9;Cómo son los educadores del SEEIC?**

A criterio de padres de familia y comuneros manifiestan que:

1. Es bastante bueno, por eso los niños le siguen, y aumentan los niños en la escuela.
2. Se porta bien con todos, estamos contentos con él, y enseña bonito.
3. Conoce la realidad de su comunidad y siente el dolor de los niños.
4. Sale al páramo de paseo con los niños, colabora en las mingas y reuniones, enseña con juego, con las conversaciones, haciendo pensar en nuestra vida.<sup>54</sup>

Lo anterior se puede evidenciar con el trabajo que hacen los docentes en las diferentes comunidades.

Los dirigentes indígenas manifiestan que “los docentes del SEEIC respetan las decisiones de los padres de familia y de los miembros de la comunidad, coordinan los horarios de trabajo, rinden cuentas con frecuencia.”<sup>55</sup>

Para poder consolidar y repensar todo lo anterior el P. Manangón propone la formación de un Centro de Investigaciones Andinas que será un espacio de reflexión, investigación de todo el proceso educativo, organizativo y productivo que se ha venido desarrollando hasta este momento.

## **2.10 Valores que caracterizan al educador comunitario bilingüe.**

En este punto se describirá los valores que tiene el pueblo Kichwa de la zona del Quilotoa, ya que al ser los educadores parte de este territorio se considera que los valores son los mismos, además se debe tener presente que la cultura, la realidad del ayllu, de la comunidad se dio en un contexto de hacienda, de total exclusión de la sociedad.

En este sentido se puede decir que:

En medio del laberinto que es la realidad de la vida del Pueblo y de la gente del Quilotoa subsisten en la práctica cotidiana algunas figuras, que yo las considero como valores, que no se han olvidado y que en las relaciones de los comuneros

---

<sup>54</sup>SEIC, Evaluación Participativa de las Escuelas Indígenas de Cotopaxi (Quito: Abya Yala, 1985-88), 59

<sup>55</sup> Cristóbal Quishpe, *Estudio de las Experiencias Educativas que se Desarrollan en las Comunidades Indígenas de Cotopaxi, Percepciones y su Impacto para una Propuesta Común*, (Quito: 2007), 44

siguen en vigencia [...] estos son: la complementariedad, la reciprocidad, la correspondencia y el holismo.<sup>56</sup>

Todos estos elementos forman parte de la Chakana (cruz cuadrada del pueblo indígena)

### **2.10.1 La chakana**

Es la relación del agua, aire, fuego, tierra y en el interior están los valores éticos, es decir esta relación armoniosa de los elementos de la naturaleza vista desde la complementariedad, la reciprocidad, la correspondencia y que son vividos y entendidos no desde la razón sino desde lo ritual, lo sagrado, lo subjetivo.

### **2.10.2 La complementariedad;**

Los habitantes del Quilotoa entienden la vida desde el complemento, es decir, nada está solo, todo tiene que estar en pareja, de este criterio nacen los valores éticos. El ejemplo más gráfico puede ser el hombre y la mujer, los dos se complementan. “La pareja es la que genera la vida, facilita la vida, esta dialéctica también se puede constatar en la denominación de las enfermedades de frío y de calor, en el arco iris uno grande y otro pequeño, en la agricultura no se entiende el monocultivo; en la chacra se siembra de todo”<sup>57</sup>.

### **2.10.3 La reciprocidad:**

Otro de los valores que vive el pueblo del Quilotoa es la reciprocidad o el ranti, ranti o presta mano “se podría decir que es la parte ética, es la valoración práctica de todo acto. Esto se hace presente por ejemplo en la construcción de una casa, preparación del suelo, la siembra, la cosecha; entrega de presentes en el matrimonio eclesiástico, la jocha”<sup>58</sup>. En todo acto de un habitante del Quilotoa siempre esperará algo a cambio.

---

<sup>56</sup> José Manangón, *Constar de que modo los valores Cristianos se incorporaron al Corpus de los valores del pueblo Kichwa del Quilotoa*, Latacunga: 2010, (tesis de maestría Pontificia Universidad Católica del Ecuador, 2010), 203

<sup>57</sup> *Ibíd.*, 204

<sup>58</sup> *Ibíd.*, 204

#### **2.10.4 La correspondencia**

Para los habitantes del Quilotoa todo tienen una correspondencia, nada esta suelto, “Por ejemplo, cuando se trata de hacer casar a los hijos los jefes de familia siempre buscan a la mujer que le corresponda; en este caso la correspondencia es el parentesco, afinidades en el trabajo, vínculos de poder, favores a pagar o cobrar, correspondencia en cuanto a intereses”<sup>59</sup>. Esta correspondencia está presente en todos los aspectos de la vida del habitante del Quilotoa.

#### **2.10.5 Holismo**

Finalmente, el habitante del Quilotoa vive los valores anteriores “como realidades que no están aisladas o que cada una tenga una dinámica individual. Son relaciones éticas vinculadas con el “estar” y con la “crianza de la vida”, para los habitantes del Quilotoa lo ético en la vida es el “estar” bien en todo y con todos especialmente con los ayllus”<sup>60</sup>. En este sentido el habitante del Quilotoa es un sujeto unido a su comunidad.

Lo que el habitante del Quilotoa debe superar:

- a. No ser agresivo ni peleador
- b. No ser mujeriego
- c. No ser ocioso, mentiroso, ni ladrón
- d. Evitar y controlar el consumo de alcohol
- e. No ser murmurador<sup>61</sup>.

#### **2.11 Referentes que condicionan las conductas**

La salud mental, física y el temperamento de los habitantes del Quilotoa están condicionadas por varios motivos. Por ejemplo, “por el chiki muskuy (sueño malo), chiki puncha (día malo), chiki wiwa (animal malagüero) estos provocan depresión, tristeza y fatalismo. La salud puede verse afectada por enfermedades (unkuy) de calor o de frío que se curan con plantas que son sus correspondientes, plantas calientes o plantas frías”<sup>62</sup>.

En este contexto se puede concluir que los educadores comunitarios del SEEIC tienen un alto sentido de pertenencia a su tierra, valoran la vida, respetan el cosmos y todo lo que en el habita, viven sus propios mitos y ritos, finalmente son

---

<sup>59</sup> *Ibíd.*, 204

<sup>60</sup> *Ibíd.*, 208

<sup>61</sup> *Ibíd.*, 228-9

<sup>62</sup> *Ibíd.*, 200

personas que para sentirse bien todo lo que está a su alrededor debe estar en orden y en equilibrio.

## **2.12 Características culturales del educador comunitario bilingüe.**

Entre las características culturales de los educadores comunitarios del SEEIC podemos encontrar las siguientes:

### **El educador enseña en idioma Kichwa**

Al ser los educadores comunitarios miembros de las propias comunidades indígenas tienen un alto dominio en el manejo del idioma Kichwa y por experiencia puedo afirmar que entre el 60% y 70% de la clase la realiza en su lengua materna.

En las escuelas del SEEIC

La ubicación geográfica es un aspecto fundamental ya que estas se encuentran a una distancia promedio de 116.26 Km de la ciudad de Latacunga, son escuelas que se encuentran ubicadas en comunidades apartadas y en algunos casos inaccesibles, son lugares donde se mantienen los rasgos culturales y se habla con libertad el idioma Kichwa dejando de lado los juicios discriminatorios provenientes de profesores hispanohablantes.<sup>63</sup>

### **El educador trata con respeto a los niños**

Los profesores comunitarios al ser parte y estar vinculados con la comunidad han tenido una experiencia de vida de sufrimiento, frustraciones, abusos, alegrías igual que los demás, lo que les ha hecho seres humanos considerados con los niños indígenas especialmente con los huérfanos, huiñachishcas (niños encargados por sus padres a otra familia con la cual hay algún parentesco) y pobres en general.

### **El educador respeta las costumbres indígenas**

No solo que las respeta sino también las practica y las difunde a las nuevas generaciones. En la actualidad la modernización y el desarrollo están logrando que muchos jóvenes migren a las ciudades y vayan perdiendo parte de su identidad, creo que es tarea de los educadores volver a fortalecerla.

---

<sup>63</sup> Rodrigo Martínez y José Burbano, *La educación como Identificación cultural y la experiencia de educación indígena en Cotopaxi* (Quito: Abya Yala, primera edición, 1994), 183

### **El educador participa en la vida de la comunidad**

Se mencionó en líneas anteriores que el profesor del SEEIC, es una persona que tiene sentido de pertenencia, conoce la realidad y las necesidades de la comunidad, como parte de su accionar anima, ayuda a resolver problemas, apoya al desarrollo comunitario, organiza el trabajo y comparte sufrimientos, penas, alegrías con los demás comuneros.

### **El educador estimula el aprecio a la comunidad**

Al estar los docentes arraigados a la comunidad conocen, practican, conservan, transmiten y valoran todas sus costumbres, esto se puede evidenciar en el trabajo que realizan dentro del aula con las niñas, niños y fuera con los padres de familia y comuneros.

### **El educador cuenta cómo vivían nuestros abuelos**

Muchos de los primeros profesores del SEEIC mantienen un recuerdo histórico de lucha, de trabajo, de preparación pero que lastimosamente no ha sido sistematizado, creo que este es un trabajo que todavía queda pendiente.

### **El educador respeta la forma de vestir de los niños**

Por experiencia he visto como niños que salen de las comunidades a estudiar de lunes a viernes en centros educativos urbanos son despojados de su vestimenta por el famoso “uniforme” y al regresar a sus comunidades los fines de semana ya no valorizan su vestimenta.

En el caso de los docentes del SEEIC por ser indígenas conocen y valoran su propia vestimenta.

### **2.13 Características del ser y del quehacer del educador comunitario bilingüe.**

En este punto se hará referencia a varios Libros de Experiencias Vivenciales, escritos por los propios educadores comunitarios en su proceso de formación como profesores primarios en el I.P.I.B Quilloac. Entre las características del ser profesor comunitario están:

Convencido y conocedor de las políticas, objetivos, metas de la cultura indígena, solo así se la podrá valorizar, tener un pensamiento de servicio a los

demás, porque el indio también tiene la capacidad y el derecho de compartir enseñanzas en las escuelas, en las comunidades, enseñar a los niños desde su propia cosmovisión y con su propio pensamiento<sup>64</sup>.

“Saber vencer obstáculos que ponen los profesores hispanohablantes y todos aquellos que no estaban de acuerdo con la Educación Intercultural Bilingüe<sup>65</sup>.

“Ser agradecido con la familia y saber reconocer que sin el apoyo de sus seres no se hubiese podido desarrollar ni crecer como persona responsable y profesional<sup>66</sup>.

“Ser cumplido en su trabajo, no maltratar a los niños, las niñas como los profesores mestizos y cuando existe algún problema en la comunidad, de tierras, de enfermedades o sociales, el educador ayuda dando ideas para solucionarlo<sup>67</sup>.

“Reconocer que el único camino para rescatar, mantener y preservar la cultura indígena es la educación, pero una educación consciente para lo cual el educador debe seguir preparándose y capacitándose constantemente<sup>68</sup>.

Como conclusión se puede decir que la “tarea no es únicamente enseñar a leer, escribir ni calcular, sino es la de formar personas nuevas, capaces, reflexivas, críticas, fuertes y valientes, las mismas que se convertirán en líderes, organizadores, educadores, doctores y choferes; serán personas libres que deberán ayudar a liberar a sus hermanos de la opresión en que vivimos<sup>69</sup>.

El trabajo del educador es dentro del aula, con los alumnos y fuera de ella, con los comuneros. “Dentro del aula tiene que motivar y enseñar a los niños a través del dialogo [...], fuera del aula el educador organiza a la comunidad en cuanto a lo educativo, social, cultural, económico, político, trabaja con los comuneros apoyando al desarrollo de la comuna y al fortalecimiento de los vínculos de los comuneros con la escuela.<sup>70</sup>

“El educador siempre debe estar a disposición de los niños, si el o los niños no entienden la clase el educador debe explicar varias veces y de diferentes maneras hasta garantizar que el o los niños entiendan<sup>71</sup>.

---

<sup>64</sup> José Reinaldo Ashca, *Dificultades en el proceso organizativo* (Cañar: 1993), 36

<sup>65</sup> *Ibíd.*, 37

<sup>66</sup> *Ibíd.*, 38

<sup>67</sup> José Francisco Ayala Tul, *La Creación de la Escuela M.V. Sector la Esperanza* (Cañar: 1995), 41

<sup>68</sup> Aida Viera, *La Educación Bilingüe en la Comunidad Yahuartoa* (Cañar: 1994), 40

<sup>69</sup> José Reinaldo Ashca, *Dificultades en el proceso organizativo* (Cañar: 1993), 40

<sup>70</sup> Rafael Espín, *Actitud de los comuneros de Talatac frente a la educación intercultural Bilingüe* (Cañar: 1995), 33

<sup>71</sup> José Francisco Ayala Tul, *La Creación de la Escuela M.V. Sector la Esperanza* (Cañar: 1995), 40

Todo educador debe prepararse antes de dar una clase, por lo que es necesario, responsablemente “planificar, investigar para ser conocedores de política, economía, cultura, educación y ocupar materiales del medio que garanticen aprendizajes, todo esto se dará desde el contexto de nuestra realidad”<sup>72</sup>.

Este es el pensamiento de los primeros educadores comunitarios del SEEIC, pensamiento que en la actualidad se está desvaneciendo.

## **2.14 Opinión que tienen los niños, padres de familia y comuneros sobre Educación Bilingüe**

La opinión que tienen los niños sobre educación bilingüe se manifiesta de la siguiente manera:

La educación bilingüe nos ayuda a recuperar y fortalecer nuestro idioma, nuestra cultura y a conocer mejor nuestra cosmovisión. Nuestros padres no gastan mucho dinero, ya que en la escuela bilingüe no piden muchas cosas. Nosotros como alumnos no queremos que se pierda la escuela bilingüe. Ya sea en clases, recreo y otras actividades se puede hablar en nuestra propia lengua sin temor a ser reprimidos<sup>73</sup>.

La opinión que tienen los padres de familia sobre educación bilingüe se manifiesta de la siguiente manera:

La educación bilingüe llena el vacío y descontento que deja la educación hispana. La consideración y respeto entre educadores y comunidad siempre estará flotante día tras día. La responsabilidad de los educadores y su preparación serán acordes a las necesidades del pueblo indígena. La educación bilingüe respetará la vestimenta, costumbres, tradiciones con las que se fortalecerá la identidad cultural de los indígenas<sup>74</sup>.

La opinión que tienen los comuneros sobre educación bilingüe se manifiesta de la siguiente manera:

No fue nada fácil conseguir una educación bilingüe siempre hubo una resistencia y oposición social. Al obtener educación bilingüe nuestros hijos tendrían el derecho de ser educados en su lengua materna con sus propias costumbres y tradiciones sin tener que disfrazarse para ir a la escuela. Se sentía que se podía expresar nuestros sentimientos, opiniones y exponer a los demás nuestra propia

---

<sup>72</sup> Nelson Chiguano, *El proceso de Enseñanza – Aprendizaje de Lengua 1 y Lengua 2 en la Comuna La Cocha* (Cañar: 1994), 30

<sup>73</sup> Gonzalo Toscano, *Libro de experiencias vivenciales desde la realidad de la Comunidad Compañía Alta- Provincia de Cotopaxi* (Cañar: 1995), 68

<sup>74</sup> *Ibíd.*, 67

identidad cultural. La educación ayudaría a sacar los grandes complejos de sumisión, inferioridad, miedo, discriminación racial. Las personas que estén al frente de educación bilingüe deben trabajar a conciencia y con íntima relación entre autoridades, organizaciones, comunidades. Que la educación bilingüe siempre esté al servicio de los más necesitados, de los indígenas de las comunidades.<sup>75</sup>

## 2.15 Perfil del docente basado en elementos actitudinales, filosóficos y didácticos

Este punto se basa en el perfil de los educadores del SEEIC, los valores que lo caracterizan y sus características culturales. En este sentido se quiere ver si las características que tienen los educadores del SEEIC son de aplicación sencilla o compleja, diferenciándola, si es una característica actitudinal, filosófica o didáctica.

N.-	Características Docentes	Aplicación Sencilla			Aplicación Compleja		
		Actitud	Filosófico	Didáctica	Actitud	Filosófico	Didáctica
1	Debe ser una persona que investigue.				X		
2	Que maneje el pensamiento filosófico desde la razón, el conocimiento.					X	
3	Conocer de la realidad nacional, de política, social, cultural				X		
4	Tener su título	X					
5	Superen sus deficiencias fonéticas, que pronuncien correctamente las palabras						X
6	Estar vinculado a grupos académicos, grupos de investigación				X		
7	Coherentes con su espiritualidad, con su religiosidad		X				
8	Respetar las decisiones de los padres de familia y de los miembros de la comunidad	X					
9	Cumplen las actividades planificadas			X			
10	Respetuoso con la familia y con las autoridades de la comunidad	X					
11	Espíritu de servicio y capacidad para compartir	X					
12	Espíritu de unidad y organización para superar los problemas	X					
13	Honradez				X		
14	Amor a la comunidad, sus costumbres y su gente		X				
15	Orden, austeridad porque las cosas no hay que desperdiciar				X		
16	Habito de aprender y conocer cosas nuevas				X		
17	Trabajador	X					
18	Sentirse seguro de sí mismo, contento de ser indígena		X				
19	No ser agresivo ni peleador				X		
20	Evitar y controlar el consumo de alcohol				X		
21	No ser murmurador .				X		
22	Enseña en idioma Kichwa			X			
23	Trata con respeto a los niños	X					
24	Participa en la vida de la comunidad		X				
25	Estimula el aprecio a la comunidad		X				
26	Cuenta cómo vivían nuestros abuelos		X				
27	Respetar la forma de vestir de los niños	X					
28	Saber vencer obstáculos				X		
29	Ser agradecido con la familia	X					
30	Forma personas nuevas, capaces, reflexivas, críticas, fuertes y valientes						X
31	Dentro del aula motivar a los niños, fuera del aula organizar a la comunidad	X					
32	Siempre debe estar a disposición de los niños			X			
33	Prepararse antes de dar una clase			X			

Del cuadro se puede decir que las características más fáciles de aplicarlas y vivirlas son aquellas relacionadas con la pertenencia a la comunidad y esto se

<sup>75</sup> Ibid., 71-2

entiende porque son comuneros, las características en las que se debe trabajar están relacionadas con la actitud de la persona.

## Capítulo Tercero

### Resultados y situación actual de los docentes del SEEIC y su percepción social sobre su papel como educador.

#### 3.1 Resultados del proceso de formación de los docentes

Considerando que, la propuesta del SEEIC tuvo su accionar inicial en momentos de represión de los hacendados y de olvido de las autoridades, es importante reconocer que los resultados se dieron en el siguiente contexto. Primero, se rompió el mito de que “un Indio no puede enseñar a otro indio”, el pueblo indígena tiene capacidad y puede asumir responsabilidades a pesar de todas sus deficiencias. El segundo, el educador es conocedor de su cultura, de las dinámicas del ayllu, de su comunidad y de su lengua. El tercero, se rompió el esquema hacendatario en donde solo el blanco o el que tiene título podía dar clases. El cuarto, la propuesta apuntaló un sistema comunitario y fruto de esto surgen las organizaciones que dieron origen al movimiento indígena. El quinto, son los avances en términos de dignidad no solo de la persona, sino en términos de la dignidad del pueblo indígena.

En este sentido, la libertad y la capacidad de pensar que tuvieron los educadores les permitió luchar no solo por la hacienda, sino también una lucha por los servicios básicos, por la creación de nuevas escuelas, por la remuneración a los profesores y en esa lucha la iglesia, la pastoral Indígena en la provincia de Cotopaxi se convierte en punta de lanza, libertad que en estos momentos se la está perdiendo porque el estado nos quiere endilgar un solo modelo, un solo camino.

En términos eminentemente educativos los logros más sobresalientes podemos destacar: La profesionalización de docentes indígenas, con títulos reconocidos por el Estado. La creación de una malla curricular propia, que responde a las dinámicas y lógicas de las comunidades indígenas. En este punto, la educación bilingüe abrió el horizonte, la mente de los indígenas, en dignidad, libertad, capacidad productiva, derechos, participación que actualmente el Estado ya no los está reconociendo.

Es importante mencionar que también hay dificultades. Muchos de los educadores se estancaron en su proceso de formación, ya son nueve años que no hay una capacitación específica. La última fue con el Programa de Escuelas Lectoras en

donde el 100% de los educadores del SEEIC fortalecieron sus conocimientos en pedagogía y didáctica de la lengua castellana.

Específicamente, en los educadores del Quilotoa, antes de recibir el nombramiento trabajaban mañana, tarde y noche. Luego de recibir su nombramiento, los funcionarios de la Dirección Provincial de Educación Intercultural Bilingüe les dicen que: El Estado solo les paga por trabajar seis horas. Esto fue el inicio de la muerte de este proceso, porque muchos educadores se burocrataron, se convirtieron en funcionarios pagados, perdieron la capacidad de toma de conciencia de su realidad y se dedicaron únicamente al aula.

Hay dos dificultades finales, por un lado, algunos educadores se volvieron prepotentes y no reconocieron el esfuerzo de su familia ni de la comunidad. Por ejemplo, y con conocimiento de causa, el Profesor Pedro Tráves prefirió a una nueva compañera con título de bachiller, que a su esposa que es analfabeta. La segunda, es que el profesional indígena al tener acceso a nuevos conocimientos, empieza a cuestionar y cambiar su estructura mental, es decir, ahora piensa solo en el “yo”, la individualidad, dejando de pensar en el “nosotros”. Esto rompe los principios de la comunidad.

Hay que mencionar también que el modelo SEEIC se ha nutrido con algunas críticas. Por ejemplo, José Sánchez Parga, resalta que, la propuesta del SEEIC tiene una fuerte intencionalidad pastoral, restando la acción estrictamente educativa, pedagógica y académica. El modelo, limita el conocimiento que el indígena tiene solo al de su propia realidad, es decir se trataría de un conocimiento experiencial sin ninguna mediación educativa o científica. El perfil del educador del SEEIC destaca rasgos más humanos que profesionales y pedagógicos, que ninguna cualidad tiene que ver con la formación profesional ni se refiere a sus capacidades pedagógicas y educativas.

De los programas académicos para formar maestros Parga, concluye: a) Es muy reducido el campo de las materias específicamente pedagógicas educativas. b) Dentro de las materias se ha dado mayor énfasis en la enseñanza y a las didácticas, en comparación con el reducido interés, que presentan las cuestiones relativas al aprendizaje.

La precaria formación pedagógica es un grave defecto no solo de los maestros del SEIC, sino de todo el magisterio nacional, [...] en el caso de los profesores de

educación indígena se muestra doblemente precaria, no solo en razón de una peor formación profesional, sino también por mayores requerimientos pedagógicos que supondría la Educación Intercultural Bilingüe.<sup>76</sup> Sumado a estas críticas, ha existido oposición de autoridades y gobiernos de turno para que el SEEIC ya no siga con su labor educativa y organizativa productiva. Toda la oposición está enmarcada desde la perspectiva de la razón, del conocimiento, aquí hay que considerar que al aprendizaje se puede llegar desde diferentes caminos y no solo desde la razón.

### **3.2 Situación actual de los docentes del SEEIC**

Hay que tener presente que, en los territorios que pertenecen hoy al Ecuador siempre estuvieron habitados por pueblos ancestrales que desarrollaron su propia cultura, generaron conocimientos propios, desarrollaron vida, cuidaron la naturaleza. Actualmente, es el Estado quien direcciona el camino que tiene que seguir la educación, la producción, todo en función de mantener un estado burgués, aquí tiene sentido el pensamiento indio cuando dice que el Estado debe ser plurinacional, pluricultural pero que lastimosamente no es reconocido sino más bien se está dejando fuera a los pueblos indígenas, a pesar que la constitución garantice la defensa de los pobres, de los indígenas.

Según la UNE, si bien en el año 2008 el magisterio fue parte de la elaboración de la nueva constitución y de la elaboración del plan decenal educativo, en los últimos años el magisterio ha vivido una persecución sindical, acompañada de una negativa al diálogo.

Todos los maestros del Ecuador, están bajo la rectoría del Sistema Nacional de Educación, esta Autoridad Educativa la conforman cuatro niveles de gestión, uno de carácter central y tres de gestión desconcentrada. Este modelo de gestión que está impulsado por el gobierno ecuatoriano manifiesta que el órgano rector encargado del ámbito educativo será el Ministerio de Educación, Zona, Distrito, Circuito. En este modelo se ha visto que no hay comunicación entre estos niveles, por ejemplo para solicitar o solucionar una “x” dificultad los profesores tienen que ir al circuito y ahí les piden que vayan al distrito, en el distrito que vayan a la zona, en la zona que

---

<sup>76</sup> José Sánchez Parga, Educación Indígena en Cotopaxi Avances Políticos y deudas Pedagógicas (Quito: 2005 Centro Andino de Acción Popular, 2005), 21

vayan al Ministerio y en el Ministerio, que eso tienen que solucionar en el circuito, al final es una pérdida de tiempo y recursos.

En este mismo sentido hay que considerar las famosas “fusiones” de escuelas y colegios, sin tener ningún criterio técnico, cultural, geográfico ni pedagógico, específicamente en la zona de Zumbahua estas “fusiones” han traído consecuencias como deserción escolar, porque los padres de familia simplemente deciden no hacer estudiar a sus hijos en las escuelas que les designa el ministerio, otra es la migración obligada de las familias a centros urbanos, porque dicen que a sus hijos no van hacer estudiar en la escuela que les designan porque ahí las familias son enemigas por tierra, poder, dinero. Las familias que aceptan estos cambios tienen que hacer caminar a sus hijos entre treinta minutos a dos horas, dependiendo del lugar de residencia, para llegar a la escuela, esto si es una completa falta de sentido común de las autoridades.

En este contexto a los niños indígenas que les toca asistir a escuelas de las ciudades, tienen que hacerlo en aulas completamente llenas de más de cuarenta niños, donde el profesor lo único que puede hacer es controlar el orden y dejar de lado su labor como mediador del aprendizaje, además los niños indígenas en este nuevo ambiente se convierten en objeto de maltrato de otros niños y en ocasiones de profesores. Esto contradice con lo establecido en la constitución en el Artículo 347.

Otro elemento que se debe considerar, son los innumerables documentos que deben llenar los maestros, de un momento a otro llegan fichas, matrices, encuestas, que se deben aplicar a niños, padres de familia, maestros y que luego deben ser ingresadas a la página web del circuito o del distrito, en muchas ocasiones esto interrumpe con los procesos de enseñanza aprendizaje de los niños. Además los docentes tienen obligatoriamente que seguir la malla curricular del Ministerio de Educación, dejando de lado iniciativas curriculares propias que nacen desde la realidad y como una alternativa de desarrollo para la comunidad. Pero ¿Por qué no se puede imponer un solo modelo educativo? Porque somos diversos, vivimos distintas realidades y necesidades. Los maestros indígenas obedecen y responden a una cultura distinta y diferente, es por eso que no se puede imponer un modelo educativo estandarizado. Más bien se debe impulsar y fortalecer emprendimientos e iniciativas que genere el propio pueblo. Es importante mencionar que se puede llegar al

conocimiento no solo desde la ciencia, la razón, sino reconocer que hay otros caminos que pueden ser más significativos, pero siempre en función del bien común.

En lo referente al sentir de los maestros se puede decir, sin temor a equivocación, que con el nuevo modelo de administrar la educación los maestros se sienten perseguidos; por todos los controles a los que están sometidos. En el aula desmotivados. Por ejemplo un día llegaron funcionarios del Distrito Pujili - Saquisilí a una escuela y visitaron aula por aula, al final de la visita obligaron a los profesores a retirar todos los escritos que habían dentro del aula (ambiente letrado) con el argumento, que esos escritos distraen a los estudiantes; eso da a entender que los funcionarios de educación no tienen conocimiento de lo que es un proceso de enseñanza.

Otro elemento es la división dentro de los maestros a nivel nacional, por un lado una Unión Nacional de Educadores, ya disuelta, y por otro la Red de Maestros, impulsada por el gobierno, que no tienen claro por donde caminar.

No se puede dejar de lado la salud de los docentes, hay un artículo publicado el Domingo, 18 de noviembre de 2012, en el periódico La Hora donde se manifiesta que las enfermedades más frecuentes de los docentes son: estrés, gastritis, afonía, resfríos frecuentes y várices en las piernas. Los síntomas o las manifestaciones de enfermedad más frecuentes son: el dolor de la espalda, la angustia, el insomnio y la dificultad para concentrarse. La salud mental también se ve afectada, existen algunas manifestaciones, como: agresividad, deficientes relaciones humanas, angustia. Todas estas enfermedades tienen que ver con la situación actual del docente, la carga horaria del trabajo.

Esta situación descrita, es la que en los momentos actuales la están viviendo los docentes del SEEIC, por un lado un gobierno autoritario, con un modelo de gestión, que decide lo que se debe hacer en educación. Una UNE disuelta. Funcionarios de educación que desconocen la realidad. Cierre de escuelas, provocando que la gente de las comunidades salga a centros urbanos. Exigencias administrativas. División de maestros. Quebranto en la salud física y mental. ¿Cómo tener un desempeño profesional, bajo estas condiciones?

No se puede desconocer los logros en términos salariales que ha impulsado el gobierno.

Hay que reconocer también que la formación técnica y académica en la profesionalización del docente del SEEIC no ha cumplido con los requisitos ni con las expectativas a nivel nacional, más bien ha sido una respuesta a nivel local, es decir, aún no se alcanzan los estándares de formación profesional a nivel nacional.

### **3.3 Expectativas del modelo SEEIC frente a sus docentes**

El SEEIC, es un modelo que se encuentra en vigencia, por lo que, sus proyecciones a futuro están dentro del ámbito organizativo, productivo, financiero, educativo, cultural y de género. Es aquí en donde los docentes deben estar involucrados y ser actores primordiales.

En lo organizativo, no hay que olvidar la organización histórica, la dirigencia indígena. Aquí a los viejos dirigentes, Joselino Ante, Juan Rivera, Antonio Quinde y los logros que alcanzaron. Hay que volver a repensar y reforzar la organización. En lo productivo, la investigación del plasma genético, para mejorar los productos de la zona y así garantizar una mejor alimentación para las comunidades. En lo financiero, ya es indispensable formar un sistema de finanzas propio que dé respuesta a las necesidades del pueblo indígena. En lo educativo, se tiene experiencia, pero no está sistematizada por lo que es urgente volver a reflexionar la pedagogía, metodología. En lo cultural, hay que recuperar las profundidades de la cultura del pueblo indígena, porque aún no son conocidos todos los mitos, historias de las comunidades, de las familias. En este sentido también se debe recuperar la ciencia, sabiduría y tecnología de los yachak. En el tema de género, es importante reconocer la presencia de la mujer. Conocer su situación y problemática que le toca vivir en el mundo moderno. Finalmente, lo que se debe tener presente como temas de investigación a futuro son, cuál es el impacto de las políticas públicas en la vida del pueblo indígena y cómo lograr una vinculación de la academia con la realidad que vive el pueblo indígena, solo así se podrá ir mejorando la vida de la comunidad.

En este sentido, los docentes indígenas del SEEIC, deben tener claro ¿a dónde tenemos que llegar, qué tenemos que hacer? para construir un mundo más fraterno, equitativo, justo. A criterio del Padre Manangón, esto se logrará en la medida en que se desarrolle la espiritualidad de la cultura Kichwa. Una espiritualidad entendida como la relación íntima entre Dios, la naturaleza y los seres humanos.

## Conclusiones

El modelo SEEIC va tomando cuerpo en la década de los setenta, a raíz de la lucha por la tierra y por una educación propia, esta última como una herramienta para dignificar a la persona. Se busca fortalecer los procesos organizativos, superar la cultura del silencio, es decir liberarse del proceso de opresión en el que vivía el pueblo indígena. En un inicio el modelo fue criticado por autoridades y docentes hispano-hablantes, quienes humillaban y menospreciaban a los educadores indígenas poniendo en duda sus capacidades. La investigación que se realiza es desde 1985 hasta el 2010 pero hay que considerar hechos anteriores y posteriores para tener un panorama más amplio de toda la propuesta educativa.

La presencia de la comunidad salesiana orientó a que la práctica del modelo se desarrolle desde un enfoque eminentemente cristiano, donde el centro es el ser humano. La primera dificultad, fue que el mismo indígena no se reconocía como persona, vivía en un contexto de total deshumanización por parte de los hacendados y un completo desinterés por parte del Estado, en este sentido se debe aclarar que los primeros educadores eran catequistas, más no educadores, por lo que tenían ciertas “limitaciones” pedagógicas, que para algunos críticos como Sánchez Parga resultaba en una deficiente práctica pedagógica dentro del aula, frente a esto hay que recordar que la intención primera no fue formar educadores, la formación nace de la necesidad de la gente y en segundo lugar creo que el equipo no tuvo mala voluntad sino más bien era con lo que se contaba en ese momento.

El SEEIC es un sistema que articula la preparación académica con el desarrollo personal del docente. Se fortalecieron las siguientes características de los educadores: responsabilidad, respeto, autoridad moral, compromiso, lealtad. Aún faltan por desarrollar otras características como las habilidades técnicas relacionadas con la metodología y la planificación en el aula.

Las comunidades escogían a los educadores, quienes eran personas propias del sector. Los docentes fueron fortaleciéndose como personas con más auto identificación y de pertenencia a su comunidad, viven sus costumbres y valores a pesar de que también se desarrollan en otros contextos. EL SEEIC, por medio de capacitaciones, charlas, reuniones y talleres ha acompañado a los docentes, motivando siempre a que aumenten su compromiso con su comunidad.

Los vínculos con varias instituciones han permitido alcanzar los objetivos, por ejemplo al inicio del proceso se firmó un convenio con el Instituto Quilloac, que permitió obtener los primeros docentes con título de Profesores de Educación Primaria.

Los modelos públicos de gestión educativa, a lo largo de los años, no han aportado en casi nada para resolver las necesidades del pueblo indígena, porque en primer lugar gran parte de los funcionarios tienen títulos en diferentes especialidades a la educación es decir, no conocen los conceptos básicos en educación, tampoco conocen la realidad educativa del país y peor aún la indígena. En segundo lugar el Estado está imponiendo un solo modelo educativo para la ciudad y para el campo desconociendo las experiencias locales que se han desarrollado a lo largo de los años, tampoco identifica con claridad las necesidades locales. Una muestra de esta visión de gestión se refleja en la fusión de escuelas y colegios, evidenciando el desconocimiento de la realidad.

El currículo que promueve el Estado se encuentra centrado en adquirir conocimientos, desvinculando a las instituciones educativas de la comunidad, y todo en función de obtener profesionales que puedan cumplir tareas específicas, sin promover la crítica y reflexión de su forma de vivir.

La propuesta del SEEIC responde a las realidades y necesidades del pueblo indígena, porque es un modelo que nace desde el pueblo, desde sus vivencias y experiencias, como una alternativa que apoya el desarrollo de la comunidad

Finalmente, estamos viviendo en una época muy difícil y de muchos cambios en todos los ámbitos, en educación por ejemplo esta la LOEI que garantiza y respeta todos los derechos de los pueblos indígenas a tener sus propias experiencias, pero que las autoridades zonales o distritales no las cumplen, en este sentido se puede decir que hay una buena intención del estado en valorizar, recuperar, visibilizar la problemática de la educación indígena pero los encargados de hacerlo práctico no lo saben hacer, hay que recordar también que los cambios sociales no se los ha hecho desde el estado, sino desde la lucha del pueblo.

## Recomendaciones

De toda la investigación realiza y teniendo como base documentos históricos y contemporáneos, textos, experiencias y relatos escuchados me permito hacer las siguientes recomendaciones para que en un futuro los nuevos procesos de formación docente se vayan fortaleciendo y que los docentes no olviden como nacieron y la lucha que tuvieron que pasar.

En este sentido lo que primero podría decir es que todas las personas vinculadas a educación intercultural bilingüe debemos conocer y repensar el camino que ha recorrido la educación solo así se la podrá valorar y dar un espacio en la historia.

Es hora de regresar la mirada a nuestras raíces históricas, reconocer el esfuerzo y la lucha que han hecho dirigentes, profesores, padres de familia, autoridades para que el proceso educativo de frutos.

Pensar que la historia no está escrita y que los verdaderos cambios se los hace reflexionando en el bien común y no en el bien individual, no podemos dejar que el sistema nos haga perder el horizonte de a dónde queremos llegar.

El SEEIC es un modelo que tiene mucha experiencia en educación, organización, producción por lo que es necesario sistematizar todo su caminar junto al pueblo indígena lo que servirá para darnos pistas de por donde se tiene que caminar y que se tienen que cambiar.

De ser posible el estado, cualquiera que fuese, debería fortalecer las experiencias educativas locales y no imponer a la fuerza modelos que no responden a las necesidades de la gente, el pueblo es el que escribe su propia historia y no los que nos gobiernan.

Los profesores que actualmente trabajan en el SEEIC no desmayen en su práctica de enseñanza, hay nuevos y más difíciles retos a los que debemos dar respuesta

Es hora de que los docentes escribamos nuestras experiencias, reflexiones, frustraciones de la práctica pedagógica que hacemos en las comunidades.

Es indispensable la preparación y auto preparación de los docentes, sin la cual nos estancaríamos

## Bibliografía

- Ashca, José Reinaldo. Dificultades en el proceso organizativo Cañar, 1993.
- Ayala Tul, José Francisco. La Creación de la Escuela M.V Sector la Esperanza Cañar, 1995.
- Chiguano, Nelson. El Proceso de Enseñanza - Aprendizaje de Lengua 1 y Lengua 2 en la Comuna la Cocha. Cañar, 1994.
- Constitución Política de la República del Ecuador 2008. Título VII Régimen del Buen Vivir.
- Espín, Rafael. Actitud de los Comuneros de Talatac frente a la Educación Intercultural Bilingüe. Cañar, 1995.
- - Freire, Paulo. Concientización. Buenos Aires ed. Búsqueda, 1974.
- Freire, Paulo. El Grito Manso. 1ra. ed. Buenos Aires: Siglo XXI editores Argentina, 2006.
- Freire, Paulo. La educación como práctica de la Libertad. 2da. ed. México: Siglo Veintiuno Editores, 2011.
- Freire, Paulo. Pedagogía del Oprimido. 1ra. ed. Montevideo: Siglo XXI editores Argentina, 1970.
- Guanotoa, Celia. Educación Intercultural Bilingüe. Revista N.- 1. Quito: Universidad Politécnica Salesiana. Programa Académico Cotopaxi 1997.
- Hirmas, Carolina. Educación y diversidad cultural. Lecciones desde la práctica innovadora de América Latina. Chile: UNESCO, 2008.
- Instituto Pedagógico Intercultural Bilingüe "Quilloac". Extensión Cotopaxi. Informe Final del Curso de Profesionalización Docente. Septiembre 1999.
- La educación popular: Un camino Político y Pedagógico, Escuela Popular de Formación. 2014
- Ley Orgánica de Educación Intercultural. Cap. III. Art.9
- Manangón, José. Constatar de que modo los valores cristianos se incorporaron al Corpus los valores del pueblo kichwa del Quilotoa. Latacunga: 2010 (tesis de maestría, Pontificia Universidad Católica del Ecuador, 2010)
- Manangón, José. Coordinador del SEEIC. Entrevistado por Pedro Manangón. Latacunga. 16 de octubre de 2015.
- Martínez, Rodrigo y José Burbano. La Educación como identificación cultural y la experiencia de educación indígena en Cotopaxi. 1ra. ed. Quito: Ediciones

Abya Yala, 1994. 399.

- Moreno, Segundo. Sublevaciones indígenas en la Audiencia de Quito: desde comienzos del siglo XVIII hasta finales de la colonia. Quito, PUCE 1977.
- Poblete, Rolando. “Educación Intercultural en la Escuela de Hoy: reformas y desafíos para su implementación”. Revista Latinoamericana de Educación Inclusiva, Vol. 3, N°2, pp. 140-156. (2009)
- Poaquiza, Carmelina. Enfoque Pedagógico del Sistema de Escuelas Indígenas de Cotopaxi SEIC desde la década de 1970 hasta 1998.
- Quintero, S., Quilaqueo, D., Lepe-Carrión, P., Riquelme, E., Gutiérrez & Peña-Cortes, F. (2014). Formación del profesorado en educación intercultural en América Latina. El caso de Chile. Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado, 17 (2), 201-217. DOI: <http://dx.doi.org/10.6018/reifop.17.2.198021> Visitado el 10 de diciembre de 2016.
- Quishpe, Cristóbal. Estudio de las experiencias Educativas que se desarrollaron en las Comunidades Indígenas de Cotopaxi. Percepciones y su impacto para una propuesta común Quito: 2007. 120
- SEIC. Evaluación Participativa de las Escuelas Indígenas de Cotopaxi. Quito Abya Yala, 1985-1988.
- Sánchez Parga, José. Educación Indígena en Cotopaxi Avances Políticos y deudas Pedagógicas. Quito, CAAP 2005
- Toscano, Gonzalo. Libro de Experiencias Vivenciales desde la realidad de la Comunidad Compañía Alta - Provincia de Cotopaxi. Cañar, 1995.
- Viera, Aida. La Educación Bilingüe en la Comunidad Yahuartoa Cañar, 1994.

**SE BUSCA**



**1492**

\* Cristóbal Colón, jefe del Cartel Colonialista, iniciador de 500 años de exterminio, explotación y saqueo de nuestros pueblos.

**SEÑALES PARTICULARES:** Lleva cruz y espada, y una insaciable sed de oro y plata.

**INFORMES:** Héroes de la Resistencia Indígena: Rumiñahui, Tupac Amaru, Tupaj Katari, Cuautémoc, Tecun-Uman, Atlacatl, Sequoyah, Hatuey, Tehuelche, Calarca, Camarao, Guaycapuro, Abayuba, Urraca.

**RECOMPENSA:** 500 años de dignidad y libertad.

LA CASA CAMPESINA de SALCEDO nos  
RECIBIÓ para PODER PENSAR JUNTOS! Abril 17-18-19/80

Nos reunimos entre 68 compañeros de la provincia de Cotopaxi, estuvieron presentes de : SALCEDO - ANGAMARCA - CHUGCHILAN - ISINLIVI - PUJILI - ZUMBAGUA - GUANGAJE - CUSUBAMBA - POALO, Maca Grandes !- SIECHOS . También nos acompañó de Imbabura el compañero Juan Manuel Espinosa.

\*\*\*\*\*

- \* Pensamos y estudiamos QUE DICE A CAMPESINO LEY DE ECUADOR O CONSTITUCION.
- \* Pensamos y estudiamos QUE ES LEY DE ALFABETIZACION
- \* Pensamos en lo que dice PALABRA DE DIOS A NOSOTROS
- \* Conversamos sobre nuestros asuntos y sobre nuestros compromisos en nuestras comunidades.

\*\*\*\*\*

PALABRA de DIOS, AYUDÓ NUESTRO PENSAMIENTO.

Nuestro Señor Jesucristo HIZO VER A UN CIEGO que quería ver.  
Puso lodo en sus ojos y lo mandó a lavarse y EL CIEGO VIO.

NOSOTROS ASÍ PENSAMOS, pidiendo a Tota Dios.

- \* Nosotros debemos unirnos para poner lodo entre nosotros mismos para que apoyándonos en pensamiento podamos ver.
- \* Dios mandó a nosotros a esta reunión provincial para que pongamos lodo y lavar aquí para ir VIENDO a nuestras comunidades.
- \* Estando nosotros ciegos, cómo vamos a abrir los ojos a la comunidad?
- \* Cristo es la Luz, no dejemos apagar esta Luz.
- \* Comencemos a lavar, es decir, a pensar bien, para adelantar.
- \* Nosotros somos la Iglesia que Nuestro Señor Jesucristo nos da la luz para caminar. para ser como El.

# MOVIMIENTO

# CAMPESINO

de COTOPAXI

1<sup>a</sup> CACHI oct. 79

2<sup>a</sup> CHUGCHILAN dic. 79

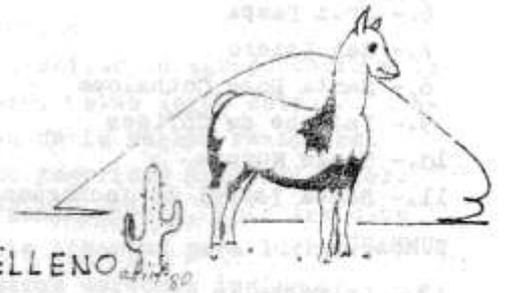
3<sup>a</sup> CHINE feb. 80

4<sup>a</sup> JACHAGUANGO de RELLENO mar. 80

5<sup>a</sup> SALCEDO jun. 80

6<sup>a</sup> MACA GRANDE agt. 80

7<sup>a</sup> PUJILI oct. 80



## 8<sup>a</sup> asamblea

21 al 23 de ENERO de 1981

## ZUMBAGUA

casa campesina de ZUMBAGUA

PROYECTO EDUCATIVO

I. REALIDAD EDUCATIVA ACTUAL.

1. Análisis de la educación en el país.

En el presente análisis haremos constataciones y trataremos de fotografiar la realidad educativa del país en los aspectos más sobresalientes.

- 1.1. En casi todos los estamentos del Ministerio de Educación, por decir lo menos rechazan propuestas alternativas de educación intercultural, o a su vez, interpretan la ley y los reglamentos a su manera, en desmedro del pueblo indígena.
- 1.2. En la mayoría de los funcionarios existe el criterio de que la "educación es única" sin tomar en cuenta que cada pueblo tiene derecho a una educación con características propias e incluso con contenidos diferentes.
- 1.3. La misma constitución del país tiene un vacío en cuanto al reconocimiento de nuestros pueblos y al derecho que tenemos de obtener igualdad de oportunidades en todos los niveles: tierra, educación, salud, infraestructura, vialidad, alimentación, vivienda, etc...
- 1.4. Los planes y programas están preparados para sectores sociales que responden a otros intereses y a distinto molde cultural.
- 1.5. Los profesores de "afuera" desconocen la realidad del pueblo indígena. No se adaptan al medio y su trabajo es poco menos que regular: no cumplen con el horario porque diariamente viajan dos o tres horas, desconocen el idioma y las características psico-pedagógicas de los destinatarios.
- 1.6. El material didáctico y los refuerzos son extraños, no se prepara material con los recursos de la zona y más adecuado al medio.
- 1.7. Los contenidos estudiados no tienen relación con las necesidades prácticas y urgentes del pueblo.
- 1.8. No se respeta el ritmo de vida de las comunidades (siembras, labores agrícolas y fiestas).
- 1.9. La educación oficial que imparte el estado, acopleja y aliena, pues no tiene en cuenta la comovisión.
- 1.10. La educación estatal no da cabida a la participación de la organización o de la comuna en términos reales.
- 1.11. No parte de nuestra realidad socio-económica, cultural y política.
- 1.12. La educación estatal siendo competitiva, selectiva e individualista rompe con tradiciones comunitarias, familiares, de comunión íntima con la naturaleza, de amor y de libertad.

Sin embargo de esta realidad, en los últimos tiempos las organizaciones indígenas hemos generado algunas experiencias educativas bilingüe-intercultural, de las cuales se exponen en este documento una síntesis.

2. Importancia de la educación bilingüe-intercultural

Al acercarse los quinientos años de colonización y explotación española debemos afirmar categóricamente que la subsistencia del pueblo indio se debe entre otras cosas

# Nos Reunimos en Angamarca

para MINGA de pensamiento

Oct. 13-14-15 de 1979

"CAMPEÑINOS de Cotopaxi"



"Yo MANUEL ANTONIO JALLA, que ya tengo como mis 70 años y mi Mjor Mercedes Tasipanta, quien también tiene ya casi sus 70 años y hemos vivido siempre en Comuna Pucará, de Pujilí, tengo mi casita allí y ahora soy síndico de capilla, he ido a aprender buen pensamiento en Chugchilán y en Angamarca. Ha sido bueno para aprender unión, organización de campesino, saber todo como es y lo que falta y lo que necesita comuna, también para saber de Dios, quiero ahora, contar a todo compañero, cómo hasido esta última sesión.

Primero fuimos entre muchos compañeros de muchas comunas. Fuimos como entre Angamarca, como Yacobamba de Pujilí, de alpamalag de Acurios, de Mocata, como San Marcos, Comuna de Chango, Comuna de Uungaje, Presidente potreriños, comuna Cachi Alto, comuna de Juigua, de Cotoribí grande, de Salcedo, comuna combigun, Comuna José grande, comuna de Chine en Angamarca, comuna Sacha Belisario, Comuna Pucará, y además compañeras Madrecitas y Padecrito de Casa Campesina de Quito, también comuna yerge, también compañero de casa campesina de Quito, también comuna de Chugchilán, comuna de Zumbagua.

La reunión fue en Comuna de Chine, que bien lejos se quedaba, como andando entre lluvia, y carretero malo tenía. Habiendo llegado noche, fuimos subiendo entre caída y caída. Dormiendo en escuela y mujercitas y Madrecitas haciendo comida, hombres cargando agua muy de lejos, pues en comuna no hay agua.

## !! COMO VIVIMOS EN ANGAMARCA ?

Lo que primero pensamos es como vivimos en Angamarca.

Así entre toditos fuimos pensando, pensando y el José Jalla iba no más escribiendo en el pizarón!

- Vivimos en el Robo.

# NUESTRO PENSAMIENTO en MACA GRANDE!

Julio 10-11 y 12/80 - COMPAÑEROS de 52  
COMUNAS de PROVINCIA COTOPAXI



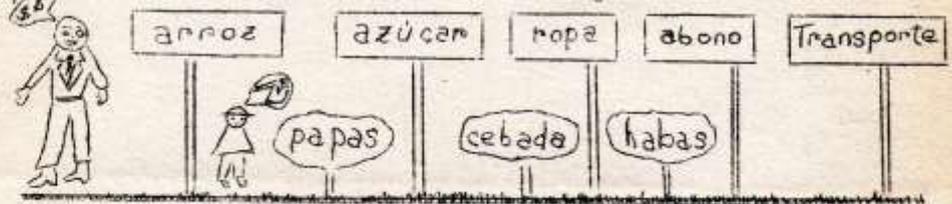
DA CUENTA!

nos damos cuenta que nuestros  
problemas son por  
Carestía de la vida.



NO DA CUENTA!

Todo producto de Gobierno está subido  
producto de campesino está rebajado.



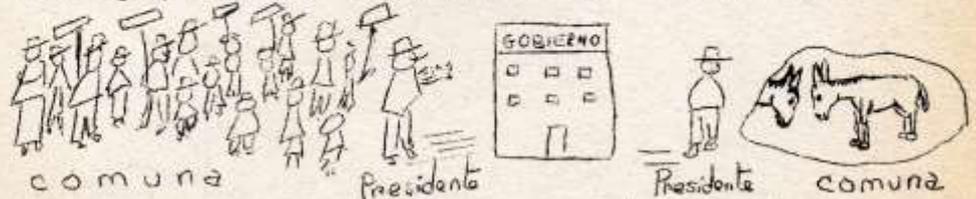
ESTO NO ES JUSTO

Nosotros pasamos entretenidos con otros asuntos:

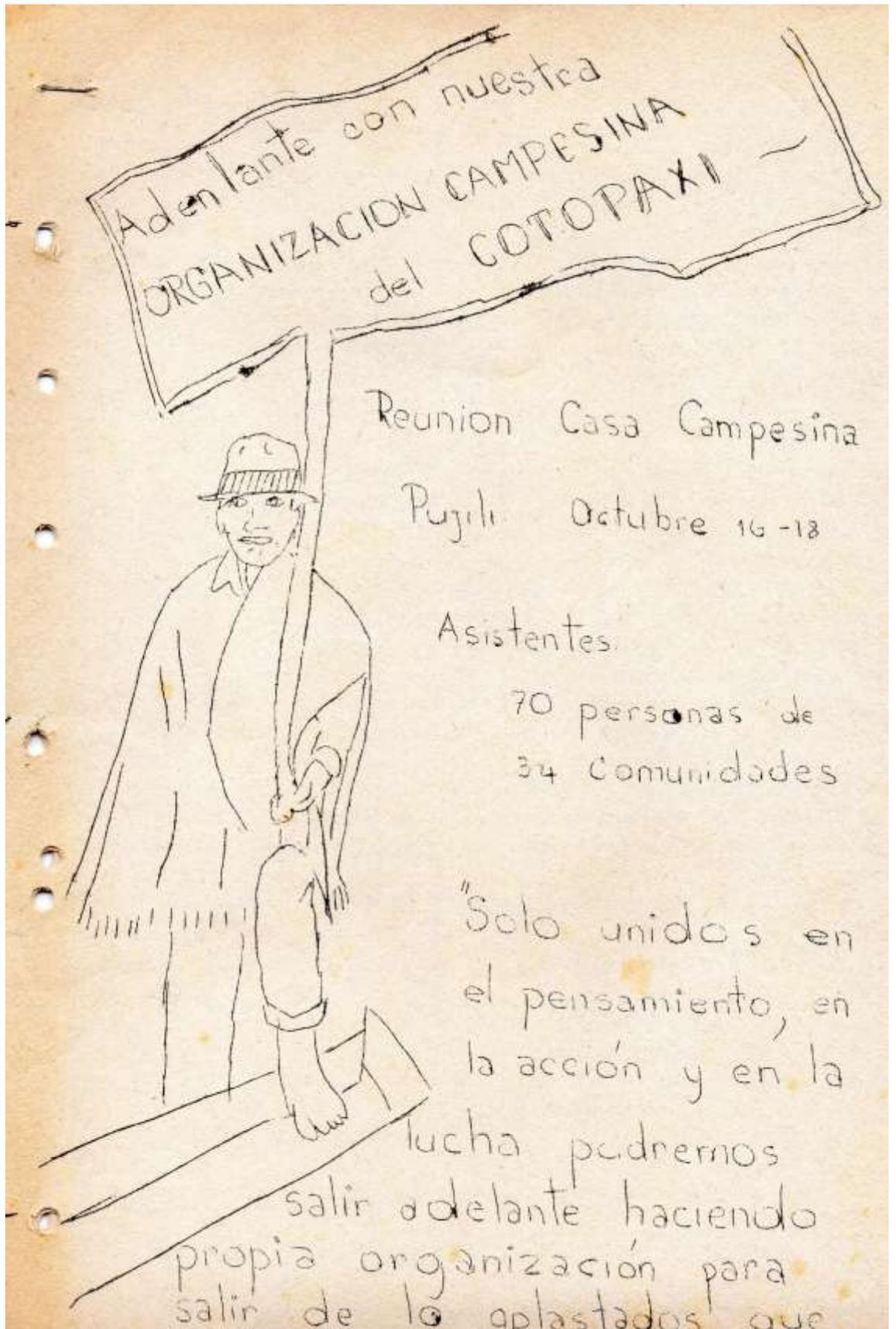
• capillas • fiestas • escuelas • peleas • comisiones • alimentos  
con esto pasamos entretenidos como guaguas con caramelitos y no  
damos cuenta cómo siguen ENGANANDO con la carestía de la vida.

En los cursos pasamos conversando  
pero no hacemos nada. Por eso la gente no cree.

TEVEMOS QUE JUNTAR GENTE PARA HACER RECLAMO



Damos cuenta que no estamos todos igualados  
- algunas comunas YA ESTÁN MADURAS



# Reunión General de Pensamiento

## Campepinas de Cotopaxi

Comuna Relleno, Pujilí

enero 13, 14, 15, 1969



delegados  
organizadores

Domingo 13 de enero

Llegada a la Comuna Relleno del Cantón Pujilí, encuentro con compañero de toda comuna.

Lunes 14 de enero.

Primero leímos palabra de Dios en la enseñanza del Sembrador. Conversamos como NOSOTROS ponemos la SEMILLA y en donde ponemos la SEMILLA, eso vamos a comprobar.

- si somos NO BUENA TIERRA: No hacemos ADELANTO
- Si somos BUENA TIERRA; Tenemos que comunicar.

Vamos a ver donde hemos puesto la semilla, hasta ahora no hemos puesto ninguna semilla, acá hemos venido como delegados, mandados por la comuna.

Vamos poniendo semilla, poniendo ideas en nuestra cabeza, que no OLVIDEMOS.

Después compañero de Cachi dió saludo a todos los compañeros y pidió que reunión diera buen FRUTO, haciendo producir CABEZA. Este trabajo es de TODITOS, no solo de la comisión encargada. Así mismo presentaron los compañeros participantes que fueron;

- AÑAÑECA: 3 de Chine, de Lechepata y Mocata.
- ZUMBAGUA: 5 de la Cocha, Talacali, Funté.
- CUGCHILAN: 4 de Cahupi, la Morata, Filapachín
- SIGCHOS : uno

archivo

• HIPOTESIS DE TRABAJO PARA LA PROGRAMACION DEL TRABAJO PASTORAL  
ZUMBAGUA-GUANGAJE-CHUGCHILAN 1976-1977

ALGUNOS PRINCIPIOS:

- .- Cada ser humano tiene una cultura inviolable con sus propios valores y riquezas
- .- Las culturas no son estáticas sino que siguen cambiando
- .- Un proceso gradual de purificación, desacralización y desmitificación, tratar de preparar indígenas para la cultura desacralizada
- .- Eliminación del fatalismo por la concientización,
- .- Ayudar a organizarlos para su liberación integral,
- .- Una vez que el indígena aprecia su propia cultura y persona, puede asimilar más fácilmente los valores de la cultura nacional.
- .- Publicación de la historia del grupo étnico.
- .- Mientras más estimado es el agente de cambio más poder tiene para efectuar el cambio.
- .- El grupo étnico que no llega a ser autor de su propio destino será víctima del desarrollo de otros.
- .- La formación de los líderes autóctonos para la evangelización y la liberación integral es la tarea primordial y urgente del misionero.
- .- Cuando se hace por una persona lo que él podría hacer para sí mismo, se le está robando una oportunidad de crecer,
- .- Ayudar a descubrir y desarrollar su propia Historia de Salvación

LINEAMIENTOS DE UNA PASTORAL ANTROPOLOGICA Y

PERSONALIZACION: llevar a la madurez de la fe.

SOCIALIZACION: organización y concientización de ser grupo. Identificación con otros grupos explotados.

LIBERACION: Ser agente de su propio desarrollo.

XXXXXXXXXXXXXXXXXXXX: OBJETIVOS GENERALES:

- 1.- Implantación de la Iglesia Autóctona.
- 2.- Organización de una Confederación de Comunas con vida propia.

OBJETIVOS INMEDIATOS:

- 1.- Para implantar la Iglesia:
  - .- Formación y preparación del grupo de catequistas.
  - .- Atención religiosa cultura a la masa.
  - .- Catequesis en los sectores.
  - .- Catequesis en las escuelas.
  - .- Catequesis sacramentales.
  - .- Investigación sobre la Historia de la Salvación del pueblo indígena y paralelismo con la Historia de la Salvación del pueblo Hebreo.
- 2.- Para llegar a la Organización Campesina:
  - .- Potenciar la organización comunal.
  - .- Desarrollar servicios comunales que aglutinen y dinamicen la zona al mismo tiempo que presenten alternativas colectivas al mercado capitalista de la oferta y la demanda.
  - .- Cursos para líderes campesinos.
  - .- Apoyo para conseguir la tierra.
  - .- Cursos sobre desarrollo: agricultura, veterinaria, reforestación.
  - .- Alfabetización.
  - .- Atención a la salud: visitas, cursos, preparación de agentes.
  - .- Estudio de la migración campesina y posibilidades de programas de colonización.

## PROYECTOS

### PARA IMPLANTACION DE LA IGLESIA

#### 1.- GRUPO DE CATEQUISTAS:

- Cursos de catequistas en Latacunga (tres al año)
- Presencia de los líderes viejos como patrocinadores y que sepan de qué se trata.
- Organización del seguimiento (reuniones cada 15 días)
- Programar el contenido para cuatro meses. Y hacer que los contenidos sean el mensaje de los días domingos en la misa., de forma que coincida la reunión de catequistas con la homilía de la misa,
- Elaboración de una hoja gráfica que sirva para dar la explicación a la gente,
- Designar a algunos catequistas para que hagan preparaciones en lo posible sin la presencia del animador. Presencia de los catequistas en los velorios.
- Programar la creación del Centro Catequístico para la zona.
- Participación de los catequistas en las homilías.

#### 2.- ATENCIÓN RELIGIOSA CULTURAL A LAS MASAS

##### Contenidos de la evangelización:

- Anunciar a Jesucristo Resucitado.
- Eliminar la competencia de los santos.
- Ayudar a espiritualizar la imagen de Dios.
- Reevangelización del Dios sancionador, determinar la autonomía de lo humano.
- Gratuidad de Dios, eliminar la comercialización de las promesas.
- Dios cercano, metido en nuestra vida.

##### MÉTODOS:

- 1.- Evangelización informal: ( Los gestos, la organización social eclesial, el comportamiento de los ministros ... transmiten una imagen)

- Denuncia de la Injusticia.
- Relaciones con la Autoridad.
- Posibles conflictos con blancos.
- Sistema de ayuda y servicios personales...

- 2.- pastoral del Culto:

#### a.- EUCARISTIA :

- No aumentar el número de misas. seguir con una misa para varios devotos
- Toda Eucaristía con Homilía y explicación de la misa.
- Explicar siempre sobre la comunión.
- Ver la forma de facilitar la confesión en la misa o antes de la misa. Ver si se puede probar el perdón comunitario.
- Hacer la oración de los fieles con la gente.
- Intentar entre semana algunas pequeñas celebraciones con grupos pequeños.
- Unificar la cuestión de los estipendios.

#### b.- PASTORAL DE LAS MUJERES:

- Presencia de los catequistas.

#### c.- PASTORAL DE LAS PENITENCIAS:

- Explicación de la historia de los santuarios- Devoción a María. Posible participación.

#### d.- PASTORAL DE LAS PROCESIONES:

- que la gente participe, cantos y oraciones.

segundo Nivel

Curso de Animadores Indígenas  
Latacunga - Febrero - 20 - 23/73

venimos al curso para aprender la Palabra de Dios para después enseñar a la familia y a la comunidad.

taita DIOS hizo los estrellas, el sol, la tierra, las plantas, el agua y le entregó al hombre para que viva bien.

taita Dios quiere mucho al hombre y a la mujer por eso nos dio tantas cosas.



De todas estas cosas que hizo taita Dios lo más importante es la GENTE, porque la gente es parecida a Dios puede pensar y amar.

La gente ayuda a taita Dios a hacer más bonito el mundo. -¡Trabajando!  
sembrando árboles en el páramo para que llueva.  
El hombre tiene que pensar como puede mejorar la tierra.









