

Universidad Andina Simón Bolívar

Sede Ecuador

Área de Educación

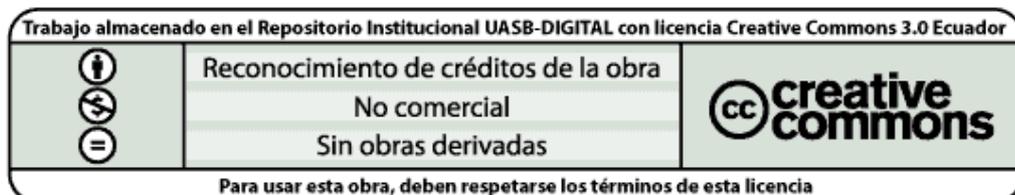
Programa de Maestría en Gerencia Educativa

**La memoria del Sistema Educativo Experimental
Intercultural Cotopaxi (SEEIC) desde 1975-2010**

Autor: René Santiago Manangón Muetecachi

Tutora: Rosemarie Terán Najas

Quito, 2015



CLÁUSULA DE CESIÓN DE DERECHO DE PUBLICACIÓN DE TESIS

Yo, René Santiago Manangón Muetecachi, autor de la tesis intitulada “LA MEMORIA DEL SISTEMA EDUCATIVO EXPERIMENTAL INTERCULTURAL COTOPAXI (SEEIC) DESDE 1975-2010”, 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 Sistema de Educación Experimental Intercultural Cotopaxi,SEEIC, es fruto de todo un proceso organizativo, que buscó ser la respuesta, en términos educativos, a los requerimientos del pueblo indígena. Inició con el nombre de Proyecto Educativo Quilotoa. Se formalizó y fue reconocido por parte del Estado 18 años luego de su creación, como Sistema de Escuelas Indígenas de Cotopaxi,SEIC.En 1999 se consolidó definitivamente como Sistema de Educación Experimental Intercultural Cotopaxi,SEEIC.

El Sistema de Educación Experimental Intercultural Cotopaxi,SEEIC, se inició con un equipo pastoral conformado por Sacerdotes Salesianos, Hermanas Lauritas, voluntarios extranjeros de la Operación Matto Grosso y voluntarios ecuatorianos. Este importante equipo, muy comprometido con el pueblo indígena, respondió al pedido del Concilio Vaticano II, y la Segunda Conferencia del Episcopado Latinoamericano en Medellín, de optar por los más pobres.

Recuperar la dignidad del pueblo Indígena es el objetivo principal del SEEIC al acompañar la lucha de los más pobres. Se motiva el uso del idioma kichwa en el aula y fuera de ella como la ruta para el autoreconocimiento, se celebran las fiestas y se respetan las creencias del pueblo.

El pensamiento de Paulo Freire es usado como pedagogía, ya que responde al proceso de lucha que vive el pueblo indígena, lucha que se mantiene hasta la actualidad. El SEEIC nació en la época de hacienda, ahora esa realidad ha cambiado, pero las necesidades del pueblo indígena aún no han sido satisfechas en su totalidad.

Este proceso educativo busca dignificar y liberar al pueblo indígena, el SEEIC ha comprendido esta necesidad y trabaja con las comunidades en proyectos que promueven la calidad de vida de todos, sobre los beneficios individuales.

Agradecimiento

Mi eterna gratitud a la Universidad Andina Simón Bolívar, Sede Ecuador, a sus maestros y maestras que me han apoyado en todo el proceso de estudio e investigación. A la Magister Rosemarie Terán Najasy asesores por guiarme con todo su conocimiento en la elaboración de este trabajo.

También agradezco a todos quienes conforman el Sistema de Educación Experimental Intercultural Cotopaxi,SEEIC, especialmente al Padre José Manangón y Mery Martínez, por colaborar con sus valiosos aportes en esta investigación. A toda mi familia que siempre se ha mantenido presente.

Índice

Introducción.....	6
Capítulo primero.....	13
1.1 La Teología de la liberación, optar por los más pobres	14
1.2 La educación intercultural bilingüe.....	17
1.3 La Organización comunitaria como respaldo frente a las demandas al Estado.....	20
Capítulo segundo.....	23
2.1 Antecedentes.....	23
2.2 La Iglesia de los pobres en la Comunidad Indígena por los años de 1970.....	31
2.3 La alfabetización en las comunidades indígenas.....	37
2.4 Creación y objetivos del Sistema de Educación Experimental Intercultural Cotopaxi, SEEIC.....	40
2.6 Cosmovisión.....	47
2.7 Idioma.....	49
2.8 Valores.....	50
Capítulo tercero.....	51
3.1 El Estado y la Educación Intercultural Bilingüe.....	51
3.2 Propuestas del SEEIC ante las nuevas exigencias del Estado.....	57
Conclusiones.....	61
Bibliografía.....	65
Anexos.....	67

Introducción

La vida del pueblo indígena está llena de desaires, provocados por la violencia de la invasión europea, la esclavitud y explotación; todo esto ha generado en el pueblo un proceso de deshumanización. En este proceso, la educación tradicionalmente ha sido su aliada, reproduciendo así el sistema de dominación.

La lucha de líderes indígenas por conseguir dignidad y libertad no ha tenido, por parte de las autoridades y de la sociedad, la respuesta adecuada, se han planteado propuestas educativas para que los indígenas se integren a la sociedad, pero lo único que han conseguido es fomentar la alienación cultural.

Los procesos educativos para el pueblo indígena han sido impuestos desde la cultura dominante. Por ejemplo, los profesores no hablaban su idioma, por eso los niños y jóvenes indígenas eran obligados a expresarse solo en español; esto se traducía en un menosprecio a su lengua materna. La poca educación que se brindaba estaba centrada en la memorización, totalmente desarticulada con la realidad de la vida en comunidad. En este modelo de enseñanza, no se educa para criticar la realidad, se promueve la educación bancaria, “en ella, el educador aparece como un agente indiscutible, como un sujeto real, cuya tarea indeclinable es llenar a los educandos con los contenidos de su narración.”¹ El resultado de esa educación es que se anulan las experiencias de los educandos, se irrespetan sus modos de vida y se acaba preparándolos para ser trabajadores asalariados y ciudadanos que aumentan el consumo de una sociedad capitalista.

Bajo esta perspectiva, el futuro del pueblo indígena no tiene posibilidad de cambio. No hay espacio para el diálogo, para un debate que genere nuevas formas de ver la realidad y promover una vida en libertad para cada persona, independientemente de su origen.

Es en este contexto que aparece, en la zona del Quilotoa, un equipo pastoral conformado por Sacerdotes Salesianos, Hermanas Lauritas, voluntarios nacionales y extranjeros que, reconociendo la precaria forma de vida del indígena, apoyan su idea de liberación. Coinciden que la educación es el camino para lograrlo. Fortalecen el principio de “educación propia”, nacida desde el pueblo indígena, con su propia

¹ Paulo Freire, *Pedagogía del Oprimido*, (Montevideo: Siglo XXI editores Argentina, primera edición, 1970), 71.

gente, valorando sus creencias y, sobre todo, dignificando el estilo de vida de sus integrantes. El analfabetismo es muy alto en la zona de Zumbahua, Chugchilán y Guangaje, “ésta es una de las violencias que realiza el analfabetismo, la de castrar el cuerpo consciente y hablante de mujeres y de hombres prohibiéndoles leer y escribir, [...] el analfabetismo los mutila y se constituye en un obstáculo para asumir la plena ciudadanía.”²

Monseñor Leonidas Proaño fue el principal motivador de este caminar junto al pueblo, trabajó con los indígenas en Riobamba, animó al equipo Pastoral de Zumbahua por medio de capacitaciones, charlas, reuniones, etc. “El equipo pastoral fue una respuesta concreta a la opción de los pobres, [...]cuyo lineamiento fundamental fue la evangelización y liberación. Optar por los pobres, era optar por los indios: los más pobres entre los pobres”.³

La catequesis es el primer paso en el proceso educativo, se suma la alfabetización, y luego la educación formal, presencial y semipresencial. Pero fue necesario definir la educación que se requería, asumir una pedagogía que respondiera a la realidad del pueblo indígena. Así se comenzó a estudiar la propuesta de Paulo Freire, que dice “la educación verdadera es *praxis, reflexión y acción del hombre sobre el mundo para transformarlo*.”⁴ Esta pedagogía se consideró útil para aplicarla en el pueblo indígena ecuatoriano, este pueblo estaba oprimido, incluso, tenía miedo a la libertad, esa fue la lucha que se afrontó.

Con el pasar de los años, todos los proyectos sufren algunas transformaciones, es así que la experiencia del Proyecto Educativo Quilotoa se transformó en Sistema de Escuelas Indígenas de Cotopaxi,SEIC, por medio de una resolución firmada con el Ministerio de Educación. Así mismo, mediante acuerdo No 072 del 30 de abril de 1999 el Sistema de Escuelas Indígenas de Cotopaxi,SEIC, se transforma en el Sistema de Educación Experimental Intercultural Cotopaxi,SEEIC.

El SEEIC es una respuesta concreta al proceso educativo que requiere la población indígena de Cotopaxi, ya que respeta y busca rescatar la dignidad del

² Paulo Freire, *Cartas a quien pretende enseñar*, (México: Siglo XXI editores, primera reimpresión de la segunda edición en español, 2012), 24

³ Rodrigo Martínez y José Burbano, *La educación como Identificación cultural y la experiencia de educación indígena en Cotopaxi* (Quito: Abya Yala, 1994), 123

⁴ Paulo Freire, *La educación como práctica de la Libertad*, (México: Siglo Veintiuno Editores, segunda edición, 2011), 1

pueblo indígena, promueve el uso de su propia lengua y fortalece la comunidad, siendo las escuelas el espacio físico para generar reuniones comunales para luchar por la tierra, por la educación, la organización, etc.

Desde el Estado hubo iniciativas para atender la educación del pueblo indígena, una de ellas se manifiesta en la creación de la Dirección Nacional de Educación Intercultural Bilingüe, DINEIB en 1988. En lo que respecta a la alfabetización, una de las experiencias más valiosas es la realizada en el gobierno Roldós-Hurtado que tuvo como característica el uso del idioma kichwa en todo el proceso, junto con métodos sugeridos por las propias comunidades. La clave para favorecer la educación en el pueblo indígena es partir de él, porque “los métodos de opresión no pueden, contradictoriamente, servir a la liberación del oprimido.”⁵

De cara al futuro, el SEEIC busca lograr la independencia financiera, por medio de sus proyectos productivos. Así mismo, promueve el ahorro por medio del Fondo de Ahorro Común Estudiantil, FACE, que está a la espera de su legalización como una Cooperativa de Ahorro y Crédito. También se está trabajando en la construcción del Centro de Investigaciones Andinas en la parroquia de Guasaganda, espacio para la reflexión pedagógica, que permita mejorar la experiencia educativa con el pueblo indígena.

La experiencia acumulada del SEEIC lo convierte en un espacio ideal para reflexionar sobre las propuestas y métodos de educación llevadas a cabo con los jóvenes indígenas, y plantear nuevas formas de continuar este trabajo.

En ese sentido, esta investigación se ha planteado tres objetivos:

1. Identificar la realidad en la que vive el pueblo indígena, la influencia de la Iglesia y el proceso de alfabetización.
2. Conocer la historia de la creación del Sistema de Educación Experimental Intercultural Cotopaxi, SEEIC, su evolución y legalización.
3. Determinar la forma en que el Sistema de Educación Experimental Intercultural Cotopaxi SEEIC se ha relacionado con el Estado, sus conflictos y aportes.

A lo largo de la vida del pueblo indígena, se han presentado proyectos para conseguir su inserción en la sociedad, uno de los cuales ha sido la educación. Este pensamiento es totalmente errado, ya que parte de ver al pueblo indígena por fuera de

⁵ Paulo Freire, *Pedagogía del Oprimido* (Montevideo: Siglo XXI editores Argentina, primera edición, 1970), 71

la sociedad, cuando siempre han sido parte de ella. En el caso de la educación, los procesos llevados a cabo por el Estado históricamente se han enfocado en la castellanización y en la monocultura, lo cual en lugar de ser un proyecto incluyente, acababa excluyendo a las poblaciones que buscaba atender. Cabe entonces preguntarse si, ¿la formalización por parte del Estado del Sistema de Educación Experimental Intercultural Cotopaxi SEEIC ha permitido fortalecer el proceso educativo en el páramo de Zumbahua? Es por ello que se hace necesario conocer la situación histórica del pueblo de Cotopaxi, la propuesta del SEEIC y la relación de éste con el Estado para comprender de mejor manera los logros y limitaciones de esta experiencia, lo que constituirá una herramienta para continuar trabajando en beneficio del pueblo indígena de Cotopaxi.

El tiempo de hacienda en la que nació el SEEIC se ha terminado, pero “la lucha no se acaba, se reinventa [...] La historia no se acabó, sigue viva y es de lucha. Las clases sociales no se acabaron, están ahí, manifestando en las calles del mundo entero, la explotación no terminó ni los hechos son irreversibles.”⁶

Las fuentes para la realización de esta investigación son las obras relacionadas con la historia de la educación en el sector indígena de Cotopaxi, como la de Rodrigo Martínez y José Bolívar Burbano quienes han escrito un valioso texto denominado “La educación como identificación cultural”. Un personaje muy importante que ha colaborado con esta investigación es el Padre José Manangón, director del Sistema de Educación Experimental Intercultural Cotopaxi, SEEIC. Su contribución ha sido considerable, tanto con su trabajo de investigación llamado “Constatar de qué modo los valores Cristianos se incorporan al Corpus de los Valores del pueblo Kichwa del Quilotoa”, como con la entrevista concedida el 13 de noviembre de 2015. Paulo Freire es otro de los autores que ha contribuido a la realización de este trabajo, ya que las exposiciones que realiza en sus libros sobre la educación liberadora han sido muy claras y concretas.

Este estudio recoge, además, toda la información sobre la creación del SEEIC, tales como los acuerdos firmados, las resoluciones y los registros oficiales en los que fueron publicados. Además, se dan a reconocer los nombres de algunas de las personas que han ayudado a conformar y consolidar este proyecto, tales como sacerdotes, voluntarios, etc.

⁶ Paulo Freire, *El Grito Manso* (Buenos Aires: Siglo XXI editores Argentina, primera edición, 2006), 25

Durante los años de trabajo, como parte del Sistema de Educación Intercultural Cotopaxi, SEEIC, se evidenció un alto grado de compromiso de sus autoridades, constatando su visión de trabajo. La Unidad Educativa Jatari Unancha, parte del SEEIC, es una de las instituciones que recoge este compromiso de trabajo y que se proyecta hacia el futuro. Es por ello que, siendo la cultura kichwa eminentemente oral, es importante dejar por escrito la historia de unos de los procesos educativos más importantes del país y de los pueblos indígenas de América, lo que nos servirá para atender las demandas de información en el futuro. Es importante que la historia sea conocida por los nuevos actores del proceso, estudiantes, docentes, autoridades, etc., solo de esa manera podrán continuar con el compromiso firme de luchar por mejorar la vida de las comunidades de la zona del Quilotoa.

Esta investigación está estructurada de la siguiente manera: en el primer capítulo se presentan las reflexiones teóricas a partir de las cuales se analizará la información recopilada dentro de la investigación. Se plantea que hay tres elementos que posibilitaron el surgimiento y desarrollo del SEEIC: la teología de la liberación, la pedagogía de Paulo Freire, y la organización indígena.

En el segundo capítulo se realiza una descripción de la situación de explotación en que vivía el pueblo indígena de Cotopaxi en la época de surgimiento del SEEIC. Se considera la alienación cultural como el principal problema, ya que el miedo a la libertad no permitió a los indígenas tomar conciencia de su condición de seres humanos, y por lo tanto ser merecedores de respeto y dignidad. Se argumenta cómo “En la colonia y posteriormente en la época republicana las situaciones de opresión y alienación cultural no cambiaron, más bien se institucionalizaron con las encomiendas, mitas, obrajes y hasta hace algunos años las haciendas.”⁷ La educación ha colaborado en la explotación y humillación del pueblo indígena, ya que no respondía a su realidad, sino a la de una clase dominante, “en 1906 se ordenó la creación de escuelas en las haciendas [...] en los casos que se cumplió los maestros fueron los mismos familiares del patrón, constituyéndose la escuela en un instrumento de control por parte del patrón.”⁸ En este contexto se señala cómo, la Iglesia conformada por un equipo pastoral muy comprometido, buscó un cambio en

⁷ Rodrigo Martínez y José Burbano, *La educación como Identificación cultural y la experiencia de educación indígena en Cotopaxi* (Quito: Abya Yala, 1994), 22

⁸ *Ibíd.*, 96

la educación, que tuvo como base ideológica una educación que naciera de las necesidades del pueblo, es decir una “educación propia”. La alfabetización fue la primera respuesta a la situación de abandono en que vivían las comunidades de Cotopaxi. Mediante ella, se buscaba educar a niños y adultos con la ayuda de alfabetizadores comunitarios bilingües, estas personas pertenecían a la comunidad, hablaban su idioma, conocían y entendían sus costumbres, es por ello que eran capaces de educar desde el respeto y podían realzar la estima de todos los comuneros. Además, la alfabetización implementó la escritura y uso del kichwa en todo momento.

También se describe al Equipo Pastoral de Zumbahua quien fue el iniciador, en 1970, de los centros de alfabetización en Chugchilán, Zumbahua y Guangaje, con el nombre de Proyecto Educativo Quilotoa. Este fue el inicio de la lucha por la educación en Cotopaxi, que en su inicio no obtuvo el reconocimiento de las autoridades educativas. Fue hasta el 24 de febrero de 1988 que el Proyecto Educativo Quilotoa se transformó en el Sistema de Escuelas Indígenas de Cotopaxi, SEIC. Una vez constituido legalmente, el SEIC se concentró en el fortalecimiento de la identidad cultural del pueblo indígena, buscando aumentar su calidad de vida. Se promovió, además, la identidad por medio del uso y fortalecimiento del idioma kichwa.

Reconocer la cosmovisión del pueblo indígena permitió al Equipo Pastoral entender su forma de pensar y comprender la estrecha relación que éste pueblo mantiene con la naturaleza y entre ellos. Luego de 20 años el Sistema de Escuelas Indígenas de Cotopaxi, SEIC se transformó en Sistema de Educación Experimental Intercultural de Cotopaxi, SEEIC, mediante Acuerdo No 72 del 30 de abril de 1999 del Ministerio de Educación. El SEEIC promueve una educación que surge desde las comunidades, desde sus necesidades y esperanzas, para esto motivan y capacitan a indígenas comprometidos con su comunidad, sobre todo trata de reconocer la capacidad de maestros indígenas.

El tercer capítulo explica las relaciones del Sistema de Educación Experimental Intercultural de Cotopaxi, SEEIC con el Ministerio de Educación, ya que frecuentemente las políticas públicas abarcan a todas las instituciones educativas bajo una misma visión, no reconocen las individualidades propias de cada pueblo, es mucho más fácil la administración y control estatal si todos somos medidos de la misma forma, circunstancia que solamente confirma el menosprecio al pueblo

indígena y a todos los pueblos que buscan alternativas en sus procesos educativos. El Sistema de Educación Experimental Intercultural de Cotopaxi, SEEIC ha afrontado con argumentos sólidos los frecuentes cambios en el modelo educativo, ya que no ha perdido su horizonte, que es dignificar al pueblo indígena. Siempre ha promovido un mayor nivel de compromiso de todos los docentes, no solamente valora la preparación académica de los profesores, sino la capacidad de generar empatía con todos los comuneros, requisito indispensable para mejorar la educación. Con base en este concepto los voluntarios han sido un puntal muy importante en el proceso educativo del SEEIC. Son permanentes las propuestas de mejoramiento a la calidad educativa en el SEEIC, se actualiza constantemente la malla curricular, se capacita a docentes y se promueven nuevas estrategias de financiamiento que permitan su independencia de las entidades burocráticas.

Capítulo primero

Hechos que posibilitaron el surgimiento de una propuesta educativa propia en la provincia de Cotopaxi

Como lo señala Rafael Polo, “investigar lo sociohistórico no es encaminarse a la búsqueda de una “verdad esencial” que se encuentra detrás de las cosas y de los procesos, sino llevar a cabo problematizaciones del presente y de sus modos de inteligibilidad.”⁹ La problematización del presente trabajo implica escudriñar cómo fue posible el surgimiento del SEEIC, qué elementos coadyuvaron a que se produzca y encontrar cómo se fue transformando esta institución en el tiempo. Para ello es importante mirar más allá del propio acontecimiento situarlo en un contexto, en un lugar y en un tiempo determinado, tomando en cuenta los hechos que influyeron sobre él.

En el caso del surgimiento y evolución del Sistema de Educación Experimental Intercultural Cotopaxi, SEEIC, hay tres elementos que se deben analizar para entender cómo fue posible su emergencia, puesta en marcha y ejecución. Primero hay que tomar en cuenta la Teología de la liberación, lo cual permitirá entender cómo una parte de la Iglesia emprendió un trabajo de las características que se llevaron a cabo en Zumbahua y en el páramo del Quilotoa, cuáles fueron sus motivaciones y sus principales postulados de trabajo con el pueblo indígena. A la par se encuentra la pedagogía de Paulo Freire y su visión transformadora de la educación, en tanto pasó de ser un mero ejercicio de transmisión de conocimientos a la cual él llama “educación bancaria,”¹⁰ a una herramienta que cambia la sociedad desde los sectores más bajos o abandonados; en segundo lugar se analiza la educación intercultural bilingüe, su conceptualización y por último está el tema de las luchas étnicas y sus demandas por el reconocimiento de sus derechos, entre los cuales destaca el tema de la tierra, la educación, pero una educación que responda a sus especificidades sociales, lingüísticas y culturales.

⁹ Rafael Polo, *Ciudadanía y biopoder (Las sugerencias de Andrés Guerrero)*, En Ecuador Debate 77, Agosto 2009. Quito: CAAP. Pp. 125-37.

¹⁰ Paulo Freire, *Pedagogía del Oprimido*. (México: Siglo Veintiuno Editores, cuadragésimoprimera edición, 1990), 72.

En este capítulo se analizarán estos tres elementos para, a partir de ellos, entender el proceso de creación y vigencia del Sistema de Educación Experimental Intercultural Cotopaxi, SEEIC.

1.1 La Teología de la liberación, optar por los más pobres

La Teología de la Liberación fue una corriente dentro de la Iglesia Católica, que vio en su crisis una oportunidad para tratar uno de los problemas que el Papa Juan XXIII estaba proponiendo, que es la poca atención que se brindaba a la “justicia social.”¹¹ Este mensaje motivó a que en los Documentos del Vaticano II, se proponga una Iglesia visible, “como Cristo realizó la obra de la redención en pobreza y persecución, de igual modo la Iglesia está destinada a recorrer el mismo camino a fin de comunicar los frutos de la salvación a los hombres.”¹² Uno de los sacerdotes más destacados en esta corriente fue Gustavo Gutiérrez Merino, quién promovió una Iglesia más cercana a las personas, a los pobres. Dentro de las ideas más importantes de la Teología de la liberación tenemos la opción preferencial por los pobres y con esto, promover una toma de conciencia ante la realidad.

Es importante recalcar que en la zona del Quilotoa existió una gran influencia de la acción pastoral en el proceso educativo. Esto se generó porque una parte de la Iglesia adoptó la acción pastoral enmarcada en la Teología de la Liberación. Su origen se puede rastrear a partir de 1964, año que “la revolución Cubana se consolida, se dinamizan las corrientes políticas del Socialismo [...] y el gran impulso que se da en la Iglesia a partir del Papa Juan XXIII y que se consolida en el Documento del Vaticano II, cuyos principios se profundizan y se contextualizan en los Documentos de la Iglesia Latinoamericana: Medellín, Puebla, Santo Domingo y Aparecida.”¹³ En esencia los Documentos del Vaticano II y de la Iglesia Latinoamericana proponen una “:Opción preferencial por los pobres”¹⁴ Que en su propuesta central busca que los sacerdotes salgan a trabajar con los pobres, es decir acercarse

¹¹ Documentos de Vaticano II, Constituciones, decretos y declaraciones, trigésima primera edición, Madrid 1976, 19.

¹² *Ibíd.*, 42

¹³ 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), 97.

¹⁴ Conferencia Episcopal Ecuatoriana, *III Conferencia general del Episcopado Latinoamericano, Puebla, la evangelización en el presente y en el futuro de América Latina*, (CELAM, 1979), 240.

a ellos, conocer sus necesidades, no solo espirituales sino humanas, y desde esos espacios evangelizarlos, siguiendo el principio de la vida de Jesús,

La opción preferencial de los pobres implicó a los sacerdotes a salir de una Iglesia de parroquia para involucrarse en la vida de las comunidades, barrios, ciudades; ayudar y servir como Cristo lo hizo.

Optar por los pobres, es lo que la pastoral en Zumbahua asumió con total responsabilidad, con la presencia de la Misión Salesiana, promovida y motivada por Monseñor Leonidas Proaño. En este marco se inicia el proceso educativo, construyendo su Plan Pastoral bajo los siguientes ejes: “Luchar por la vida indígena digna, una catequesis liberadora, la conformación de la comunidad, la transformación de la sociedad desde los pobres, la toma de conciencia de ser hijos de Dios, lucha contra todo tipo de opresión y proclamación de la Palabra de Dios.”¹⁵

Es importante mencionar que la zona de Zumbahua fue una hacienda, adquirida por la congregación de los Agustinos. A partir del gobierno liberal de Eloy Alfaro se expropiaron las tierras de la Iglesia y se las asignan a arrendatarios temporales, “los arrendatarios mantienen el sistema de huasipungo, en el que se intercambiaba trabajo por acceso al usufructo a la tierra y algunos beneficios adicionales.”¹⁶ En este contexto la vida del pueblo indígena era de humillación, por tal motivo ellos eran los pobres a los que la Misión Salesiana de Zumbahua debía acompañar, pero no solo defendiéndolos de los hacendados, políticos o terceros; sino de los mismos indígenas, ya que “las desigualdades e injusticias que se produjeron después del proceso de reforma agraria como tratar de evitar la explotación del pobre por el pobre o cuestionar el poder de los campesinos o ayllus (familias) poderosas que querían convertirse en los nuevos patrones.”¹⁷ Es entendible esa posición de algunos campesinos, ya que es lo único que aprendieron cuando vivieron en las haciendas como esclavos, a oprimir al otro. La Misión Salesiana de Zumbahua observó esta nueva forma de relación e intervino para que no prospere.

¹⁵ 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), 100-101

¹⁶ Carmen Martínez Novo, *Los misioneros salesianos y el movimiento indígena de Cotopaxi, 1970-2004*. Ecuador Debate, 244.

¹⁷ *Ibíd.*, 244

La opción por los más pobres, desde una perspectiva de liberación y no de asistencialismo, surgida en el corazón de la Iglesia Católica y Latinoamericana constituye uno de los sustentos ideológicos que permiten que el SEEIC pueda constituirse. **La Pedagogía Liberadora de Paulo Freire**

Paulo Freire fue un pedagogo brasileño que considera que las personas que se educan pueden transformar el mundo. Trabajó en alfabetización, para él “no hay metodología alfabetizadora libre de vicios, en la medida en que sea instrumento a través del cual el alfabetizando es visto como un objeto más que como un sujeto.”¹⁸ Promovió la alfabetización y por ende la educación como una práctica que nos humaniza, en la que el individuo logra reconocer la realidad que está viviendo, lo puede explicar y sobre todo busca transformarla para mejorar su calidad de vida.

Paulo Freire no buscó imponer una forma o estilo de enseñanza, como es costumbre bajo la creencia de que un solo modelo pedagógico es útil para todos los habitantes de un país; descartando la necesidad de conocer las diversidades de cada pueblo, reconocerlo e incorporarlo a una propuesta adecuada. En su principal obra, *La Pedagogía del Oprimido*, Paulo Freire sostiene que “los métodos de opresión no pueden, contradictoriamente, servir a la liberación del oprimido.”¹⁹ Esta concepción de la educación desde los pobres es útil para alcanzar una verdadera libertad.

Para Paulo Freire no existe un proceso de educación si el individuo no alcanza su libertad, siendo él mismo dueño de su propio destino, animando la construcción de su dimensión humana. No existe libertad sino se promueve y fortalece el diálogo, el diálogo busca la verdad y no puede ser impuesto, “tampoco hay diálogo sin esperanza,”²⁰ el diálogo busca en el otro ser humano el apoyo constante en la lucha, por mejorar su calidad de vida y de los demás. La verdad y la esperanza son valores que en el proceso educativo se vuelven trascendentales, quienes se educan en el diálogo fomentan una educación en auténtica democracia.

En este contexto la labor del docente es muy importante, no solo como mero partícipe en la transmisión de datos y conocimientos, que en muchas de las veces no

¹⁸Paulo Freire, *La educación como práctica de la Libertad* (México: Siglo Veintiuno Editores, segunda edición, 2011), 14

¹⁹ Paulo Freire, *Pedagogía del Oprimido*. (México: Siglo Veintiuno Editores, cuadragésimoprimera edición, 1990), 3

²⁰ *Ibíd.*, 105

representa o no tiene una importancia para el educando, sino en crear oportunidades o situaciones que le exija y desafíe a obtener una respuesta a la situación real que está viviendo, de ese modo el estudiante no se queda solo en la teoría o en el criterio intelectual sino que busca la acción para comprender esa realidad y sobre todo transformar esa realidad. Hay una pregunta que todo docente se hace ¿Cómo educar en libertad cuándo nuestro sistema social impone todo?, una posible respuesta puede ser el hecho de que el docente debe enseñar convencido de lo que enseña, con una verdadera convicción que determine que el cambio es difícil pero que si es posible de realizar. El docente debe inspirar a los educandos a criticar su realidad, buscar los motivos que expliquen esa realidad y sobre todo encontrar el camino para mejorar e incluso transformar esa realidad.

Paulo Freire hace una profunda crítica al modelo de enseñanza tradicional, basada en la mera transmisión de conocimientos, él la llama educación bancaria, y consiste en ir llenando los recipientes, con conocimiento, “de este modo, la educación se transforma en un acto de depositar en el cual los educandos son los depositarios y el educador quien deposita.”²¹ Esta crítica ayuda a entender que los procesos educativos son dinámicos y deben responder a la realidad de los pueblos, sin imposiciones sino como un proyecto que posibilite mejorar las relaciones comunitarias y sociales,

1.2 La educación intercultural bilingüe

La educación intercultural bilingüe es una propuesta que surge como una alternativa a la educación monocultural y monolingüe que se implantó en América Latina como fruto de la colonización española. La educación tradicional, en América Latina, estaba organizada de acuerdo a los parámetros de dominio colonial, es decir que se realizaba en español, y manejaba los conocimientos venidos desde Europa (eurocéntrica), si bien a inicios de la colonia se buscó educar a los indígenas, paulatinamente éstos fueron quedando relegados, sin oportunidades de acceder a la educación y mucho menos de plantear una educación respetuosa de sus especificidades culturales, lingüísticas y epistémicas. Para el siglo XX, la mayoría de la población indígena estaba por fuera de la educación formal. Sin embargo, con base en su lucha lograron formar escuelas que facilitaron el proceso educativo. Antes de

²¹ *Ibíd.*, 72

su reconocimiento oficial como Educación Intercultural Bilingüe en 1988 se la conocía como educación indígena, y mantenía los siguientes objetivos:

- Mantener y promover un sistema de Escuelas comunitarias,
- Ofrecer un servicio educativo en el cual la comunidad sea su actor principal.
- Robustecer la cultura, tradiciones, idioma, y las formas comunitarias de vida del Pueblo Indígena.
- Impulsar el carácter organizativo que tiene la escuela en la vida de la comunidad.²²

El respeto a la cultura que muestran los integrantes de la Misión Salesiana en Zumbahua es el nexo que les permite ser aceptados por los comuneros, por tal motivo la educación intercultural bilingüe y la evangelización son los primeros procesos en ser ejecutados.

Antes de entender los conceptos de educación intercultural, se debe mencionar que la educación indígena es fruto de un proceso de lucha, nacido desde las exigencias del mismo pueblo y que venía de la Federación Ecuatoriana de Indios, auspiciada por el partido comunista. Tanto es así que, “en los años 40 las tomas de haciendas a menudo eran organizadas por partidos marxistas, (tanto por el partido Comunista del Ecuador, como por el Partido Comunista Leninista del Ecuador PCMLE.”²³

Se podría definir a la educación indígena como “un espacio para construcción de la comunidad”²⁴, sobre este tema, una de las definiciones nos la da Rodrigo Martínez y José Burbano quienes dicen que es “una educación antropocéntrica orientada hacia la identificación cultural para la construcción de aquella anhelada comunidad de destino.”²⁵ En este mismo sentido José Burbano nos dice “la educación intercultural es un proceso a través del cual se establece una integración de diferentes culturas que responden a una realidad social, política, y económica concretas y que por su pertenencia a un mismo territorio son factibles de ser compartidas.”²⁶ Estos aportes ayudan a comprender que la educación intercultural abre puentes que facilitan la convivencia, sin excluir a ningún sector de la sociedad y

²² SEIC, *Evaluación Participativa de las Escuelas Indígenas de Cotopaxi*, (Quito: Abya Yala, 1985-1988), 12-13.

²³ Carmen Martínez Novo, *Los misioneros salesianos y el movimiento indígena de Cotopaxi, 1970-2004*. Ecuador Debate, 244.

²⁴ Rodrigo Martínez y José Burbano, *La educación como Identificación cultural y la experiencia de educación indígena en Cotopaxi* (Quito: Abya Yala, 1994), 143

²⁵ *Ibíd.*, 143

²⁶ Bolívar Burbano, *Docencia Bilingüe Intercultural* (Quito: Abya Yala, primera edición, 1994), 16

sobretudo valora las diferencias de cada uno. En contextos, como el ecuatoriano, en donde existe una gran diversidad cultural y lingüística, la educación intercultural abre la posibilidad de ofrecer educación a los pueblos indígenas, sin que ello signifique alienarnos culturalmente o imponerles un determinado saber.

Ya para 1960, la educación indígena estaba en proceso de reflexión y de constitución, existían entidades como “el Instituto Lingüístico de Verano, la Misión Andina, las Escuelas Radiofónicas de Simiatug y el Programa de Alfabetización Quichua de la Pontifica Universidad Católica del Ecuador.”²⁷ Por ejemplo el “Instituto Lingüístico de Verano ILV se centró en investigaciones de lenguas aborígenes de acuerdo a las siguientes fases: los misioneros entraban al grupo indígena y estudiaban el idioma; elaboraban un sistema de escritura; iniciaban la tarea evangelizadora y atendían en servicios básicos.”²⁸ Cada una de estas instituciones veía que era necesario hacer transformaciones en la educación que se venía realizando con los pueblos indígenas. Al mismo tiempo, cada una tenía un enfoque y una ideología en la que se respaldaba para realizar sus intervenciones. Muchas de estas iniciativas fueron posteriormente cuestionadas en sus actuaciones, como el ILV que fue expulsado del Ecuador en los años 80. Estos hechos demuestran que “el Estado ecuatoriano acostumbró a externalizar la práctica indigenista en instituciones ajenas al propio Estado (tal es el caso de Misión Andina y de la Iglesia católica).”²⁹ Todo esto con la intención de querer incorporar a los habitantes de las comunidades a la civilización, “bajo la argucia legal de la igualdad ciudadana y la eliminación oficial de la categoría “indio”, [...] en ese contexto, y durante casi un siglo y medio, los indios fueron invisibilizados y privados de voz propia”³⁰.

Estas experiencias fueron, de todas maneras, sentando las bases para construir una educación propia, una educación que no reproduzca el modelo colonial sino que realmente responda a las necesidades y expectativas de las poblaciones indígenas.

²⁷ José Sánchez Parga, *Educación indígena. En Cotopaxi. Avances políticos y deudas pedagógicas* (Quito: Centro Andino de Acción Popular CAAP, 2015), 17

²⁸ Rodrigo Martínez y José Burbano, *La educación como Identificación cultural y la experiencia de educación indígena en Cotopaxi* (Quito: Abya Yala, 1994), 99

²⁹ Víctor Breton Solo de Záldivar; *De la ventriloquia a la etnofagia o la etnitización del desarrollo rural en los andes ecuatorianos*, ver en <http://www.ankulegi.org/wp-content/uploads/2012/03/0707Solo-Zaldivar.pdf>

³⁰ *Ibíd.*, 117

Las principales características de la educación indígena es que ésta se centra en la persona y en su relación con su entorno. Por ejemplo se usa la lengua materna, en el proceso de enseñanza, buscando que niños y jóvenes lo dignifiquen; Se trabajan de acuerdo a los ritmos de la comunidad, se toma en cuenta el “espíritu comunitario”³¹ que se lo combina con la parte académica.

Fortalecer los valores culturales propios es una prioridad, y por eso se hace importante tener una incidencia dentro del sistema educativo al que acceden. Solo de esa manera la educación se convierte en un camino para alcanzar una mayor libertad, y sobre todo para que las personas sean reconocidas como parte de la sociedad sin borrar sus diferencias.

En ese sentido, la educación intercultural aparece como un modelo viable en tanto surge desde las comunidades, sin cerrarse en sí misma, sino que establece puentes entre las lenguas, culturas y saberes de los participantes y de la sociedad en general.

1.3 La Organización comunitaria como respaldo frente a las demandas al Estado

Los tres elementos que se han analizado: la teología de la liberación, la pedagogía de Paulo Freire y la educación intercultural, tienen la característica que se surgen desde las personas, desde el pueblo. No se trata de modelos surgidos desde los espacios de poder. En ese sentido constituyen la concreción de las demandas populares, sean éstas recogidas de manera individual o institucional. Dadas estas características, es claro que un elemento necesario para la implementación de esas propuestas es la organización y lucha del grupo que las impulsa. Por ejemplo, en el caso de la teología de la liberación se habla de las comunidades eclesiales de base. Sin la organización y construcción de un tejido social, estas demandas que surgen desde abajo difícilmente podrán sostenerse en sus demandas de reconocimiento frente al Estado u otras instancias desde donde se ejerce el poder.

En el caso del Ecuador, la historia de los procesos organizativos del pueblo indígena ha puesto “como primera demanda el derecho a la tierra; y en orden de sus

³¹ Rodrigo Martínez y José Burbano, La educación como Identificación cultural y la experiencia de educación indígena en Cotopaxi (Quito: Abya Yala, 1994), 98

prioridades el derecho a la educación, definiéndola como “educación propia”. Territorio, lengua y cultura constituían el conjunto reivindicativo.”³² Es en esta búsqueda de una educación propia que se inician las dificultades con parte de la sociedad, representada principalmente en entidades públicas y privadas, que no llegaron a ver las necesidades del pueblo indígena. En lo que respecta a las demandas educativas, una de las entidades con las que se tuvo dificultades fue con la Unión Nacional de Educadores, UNEC núcleo Cotopaxi, ellos consideraban que toda la enseñanza era patrimonio del magisterio hispanohablante.

Esto se debe probablemente, a que desde la época de la colonia se ha considerado al pueblo indígena únicamente como proveedor de fuerza de trabajo, y por lo tanto se ha limitado su acceso a la educación. Solo a partir de la lucha organizada y de largos procesos de lucha fue posible acceder al reconocimiento y aprobación de algunas de las demandas indígenas.

Otro claro ejemplo de la necesidad de la organización en las demandas al Estado es la experiencia de las escuelas de Cayambe. En ese caso, con mucha tenacidad y esfuerzo un equipo de líderes indígenas comandado por Dolores Cacuango, fundó en el cantón Cayambe en 1946 “las primeras escuelas indígenas bilingües.”³³ Fueron las primeras experiencias del pueblo indígena en educación en el país. A partir de ahí y haciendo frente a dificultades como los gobiernos militares que cerraron las escuelas por considerarlas focos comunistas, el pueblo indígena organizado siguió luchando y buscando alternativas para educarse.

Las características organizativas de los pueblos indígenas frente a la modernidad y la globalización han necesitado adaptarse. No necesariamente todos los cambios han sido aceptados por todos y pueden existir divisiones y fragmentaciones. No obstante, La organización ha tenido que ir incorporando a sus procesos de lucha nuevos aspectos como la participación política directa, proceso que en algunos casos ha creado fricciones internas, ya que grupos de poder, al interior de las comunidades, desean seguir manteniendo su estatus y eso genera desigualdad al interior de las propias organizaciones. Esto constituye un riesgo frente a las demandas de derechos y de reconocimiento frente al Estado ya que no existe un

³² Mery Martínez, *Construcciones y Sentidos de la Interculturalidad*, Quito: 2007 (tesis de maestría, Universidad Politécnica Salesiana, 2007), 3.

³³ Raquel Rodas Morales, *Dolores Cacuango* (Quito: Proyecto EBI GTZ, 1998), 152

tejido social fuerte que las respalde. De todas maneras, estas dinámicas organizativas deben analizarse a largo plazo, es de esa manera que se puede comprender su articulación y los nuevos caminos que van tomando en sus luchas y demandas.

Capítulo segundo

Ubicación del contexto socio-cultural del pueblo indígena de Cotopaxi, antecedentes, relación con la Iglesia y la alfabetización

2.1 Antecedentes

Contexto socio cultural del pueblo indígena de Cotopaxi

La historia del pueblo indígena es de mucho sufrimiento y sumisión. A partir de la conquista española padecieron la alienación cultural. La producción de la tierra se basaba en la explotación de la mano de obra de los habitantes de las comunidades, que por años fueron sus legítimos dueños. Inclusive se ha “fomentado el autorracismo, en el sentido de que, al interior de cada pueblo o nacionalidad, algunos líderes se aprovechan de la situación de las personas y sacan provecho de sus condiciones precarias [...] han fragmentado y debilitado la organización comunitaria.”³⁴

Frente a todo este proceso de dominación y humillación el pueblo indígena se caracterizó por “ser un pueblo rebelde, que se ha levantado varias veces ante la ofensiva del invasor.”³⁵

Desde la llegada de los primeros españoles, el pueblo indígena luchó siempre por mantenerse identificado, buscando la forma de vivir con sus creencias, tradiciones, fiestas, celebraciones, es decir, su cultura. La Iglesia y la educación fueron factores importantes que actuaron en favor de los grupos de poder, “los señores de la tierra que heredaron el país a la fundación de la República asentaban su poder en una alianza con la Iglesia terrateniente. El Clero era un fuerte grupo de poder económico-social. En Chimborazo se había llevado siempre bien con la aristocracia latifundista”.³⁶

El proceso educativo que el Estado instituyó colaboró en la repetición y perpetuación del sistema de dominación sobre el pueblo indígena. Pese a que

³⁴ Ariruma Kowi, *Interculturalidad y Diversidad* (Quito: Corporación Editora Nacional, 2011), 21

³⁵ Rodrigo Martínez y José Burbano, *La educación como Identificación cultural y la experiencia de educación indígena en Cotopaxi* (Quito: Abya Yala, 1994), 23

³⁶ Fondo Documental Diocesano, *Mons. Leonidas Proaño Villalba, Velos y desvelos en la educación* (Riobamba: Palabra Viva, 2010), 11

existieron algunos proyectos para escolarizar y “civilizar” a los indígenas en varios gobiernos, nunca se pensó en un modelo que tome en cuenta sus particularidades culturales y lingüísticas, siempre se creyó que los indígenas debían integrarse al modelo planteado desde el Estado, por ejemplo:

-En 1913 Napoleón Dillón en su informe al Congreso expresa la necesidad de enseñar a los indios *la base de una vida sana y pensamiento correcto*

-En 1930 el ministro Carlos Zambrano organiza el primer Congreso Pedagógico Nacional.....en el que dice: en las escuelas de indígenas se enseñe el primer año sólo el español, para que los niños se integren más fácilmente.³⁷

Es evidente el divorcio y la desarticulación entre la política educativa propuesta desde el Estado, desde lo político, y las necesidades y requerimientos de cada uno de los pueblos que habitan el Ecuador.

A partir del triunfo de la Revolución Liberal, “el país experimentó un profundo remezón [...] cortó la unidad iglesia-Estado, instauró el Estado laico y por primera vez el Ecuador asumió la gestión pública.”³⁸

Pese al nuevo rol de Estado, el pueblo indígena solo cambió de patrones, que ya no era la Iglesia, sino nuevos terratenientes enviados desde el gobierno para producir la tierra a costa de su sacrificio y de su vida, sin beneficiarse en ningún momento de su trabajo. A este cambio se debe mencionar un aspecto muy importante, el pueblo indígena casi nunca tuvo un representante que lo defendiera en los espacios públicos, en la elaboración de leyes, de políticas estatales, etc. Nunca tuvo la oportunidad de ser representado, y no porque no tuviera líderes, sino porque el racismo marcado desde siempre, nunca brindó espacios y menos aún oídos a los problemas y luchas que realizaba el pueblo indígena. Nunca se generaron estos espacios de diálogo ni debate, porque se consideraba al pueblo indígena inferior. Eran comunes las intervenciones de políticos y de defensores de los terratenientes menospreciando al pueblo indígena y solamente considerándolo como mano de obra barata que debía servir a los intereses de los grupos de poder.

Como defensa de los grupos de poder en la elaboración de leyes, se escuchaban grandes discursos a favor del concertaje de los indios:

³⁷ Rodrigo Martínez y José Burbano, *La educación como Identificación cultural y la experiencia de educación indígena en Cotopaxi* (Quito: Abya Yala, 1994), 96

³⁸ Cecilia Miño, *Tránsito Amaguaña Ama Wañuna* (Quito: Nuevo Arte, 2009), 51-2

En el seno de la Cámara de Agricultores sostenía que el indio era inferior, incapaz de cumplir ordenadamente sus obligaciones, y que solamente el amparo jurídico al sistema de apremio personal podía someterlo a una responsabilidad laboral.³⁹

Tal fue el nivel de alienación del pueblo indígena que, pese a las leyes promulgadas en su favor, su situación no cambió, se mantuvo inamovible. “La ley de jornaleros expedida en 1916 en el marco del gobierno liberal causó reacciones ásperas del sector terrateniente”⁴⁰. Estas reacciones solo causaron malestar en las élites, pero no fueron un verdadero alivio a la vida de sufrimiento y explotación que vivía el indígena, ya que el Estado no garantizaba el cumplimiento cabal de las leyes. Al encontrarse en vigencia el sistema de hacienda, las condiciones de explotación, maltrato y discriminación se mantuvieron, se puede decir que se concibió un Estado con leyes homogéneas, y excluyentes. Esto resultó en la creación de instituciones públicas regidas por políticas del mismo tipo, con autoridades y empleados formados dentro de la misma ideología. La Sociedad mestiza, por su lado, renegaba por una parte sus orígenes y vivía por ello un hondo conflicto existencial que trataba de resolver discriminando a estratos considerados inferiores.⁴¹

La lucha constante por recuperar la tierra, buscar una educación propia y que se respete su identidad fueron los ejes que motivaron a líderes indígenas a luchar por su reconocimiento.

Recuperar la tierra era el primer objetivo, que a su vez les permitiría ir reconociéndose como seres humanos. Para conseguir este fin se usó al kichwa como una fortaleza frente a las dificultades que se presentaban. En las conclusiones de la investigación realizada por Elena Lazos y Evelyne Lenz, mencionan que “mediante los levantamientos indígenas a nivel nacional, pero en la provincia de Cotopaxi, el kichwa había logrado convertirse en un medio político de fortalecer procesos organizativos.[...] el kichwa fue el medio de demostrar su fuerza.”⁴²

³⁹ *Ibíd.*, 53

⁴⁰ *Ibíd.*, 52

⁴¹ Ariruma Kowi, *Interculturalidad y Diversidad* (Quito: Corporación Editora Nacional, 2011), 19

⁴² Lazos Elena Chavero y Evelyne Lenz; *La educación indígena en el páramo Zumbahueño del Ecuador: demandas, éxitos y fracasos de una realidad*; citado en Ileana Almeida y otros, *Autonomía Indígena frente al estado nación y a la globalización neoliberal*, 2005, ver en <http://repository.unm.edu/bitstream/handle/1928/10596/Autonom%C3%ADa%20ind%C3%ADgena%20frente%20al%20estado.pdf?sequence=1>

La educación fue el otro frente de lucha. La que se ofrecía cumplía cabalmente su función de mantener el sistema de dominación, el pueblo indígena buscaba un proceso educativo acorde a su realidad, al nacer de ellos, se lo sentiría más propio. Lamentablemente, en las nuevas generaciones no ha tenido el efecto deseado, ni se ha mantenido como frente de lucha. Para Elena Lazos y Evelyne Lenz "en el proceso de la lucha por la educación indígena o propia, se generó un fuerte sentimiento de pertenencia. Sin embargo, en las generaciones jóvenes de educadores, esta vivencia está ausente. Enfrentados además a los constantes reclamos de los padres de familia, los y las educadoras no se sienten ya como parte de una comunidad cultural, y ellos mismos fueron educados en un sistema que privilegió el castellano."⁴³

Es en este contexto que en 1945

Nos referimos a las Escuelas Sindicales que aparecen en el cantón Cayambe, con la orientación política de Dolores Cacungo y el acompañamiento pedagógico de Luisa Gómez de la Torre [...] en estas escuelas se combinaba lo académico (oficial), el trabajo y el mantenimiento de valores de la cultura indígena, siendo el principal valor el espíritu comunitario. Este tipo de escuela fue considerado por los terratenientes como subversivo, con el temor que los indios un día se revelarían.⁴⁴

Con la creación de escuelas respetuosas de las formas de vida de los pueblos, el sentimiento de pertenencia y aumenta y el temor de la escuela disminuye, para ello el trabajo de los docentes fue muy importante.

En ese sentido, una historia importante de rescatar es la ocurrida a sor Inés Ochoa, perteneciente a la congregación de las hermanas Lauritas.

En 1976 con mayor conocimiento de la realidad cultural, de la idiosincrasia Napo Runa, la hermana Inés movida por su vocación educadora, realiza innovaciones pedagógicas más acordes a la realidad: la educación se realizaba en el río, en el trabajo, en la chacra, en los paseos, en el aula; la metodología era concreta y participativa; de manera que los conocimientos ya no se memorizaban, se comprendían. Inició un proceso de revalorización del idioma quichua.⁴⁵

Cabe mencionar algunas reflexiones en torno a la primera parte de esta historia: la capacidad del docente de reconocer las deficiencias de los estudiantes y sus causas, evidentemente la poca o nula comunicación era parte de la problemática;

⁴³ *Ibíd.*, 102

⁴⁴ Rodrigo Martínez y José Burbano, *La educación como Identificación cultural y la experiencia de educación indígena en Cotopaxi* (Quito: Abya Yala, 1994), 97-8

⁴⁵ *Ibíd.*, 105

promover la comprensión y no únicamente la memorización facilita el aprendizaje pues “la comprensión implica la posibilidad de transmisión.”⁴⁶ Tomar el tiempo necesario para una adecuada evaluación permite un mayor conocimiento de la realidad cultural. “La gran tarea del sujeto que piensa acertadamente no es transferir, depositar, ofrecer, dar al otro, tomado como paciente de su pensar [...] sino desafiar al educando con quien se comunica y a quien comunica, a producir su comprensión de lo que viene siendo comunicado.”⁴⁷ El conocimiento de la realidad y el desafío lanzado no pueden ejecutarse eficientemente sino existe una adecuada evaluación del contexto de desarrollo del educando. Así mismo, desmitificar que la educación se realiza solo en el aula, “es una pena que el carácter socializante de la escuela, lo que hay de informal en la experiencia que se vive en ella, de formación o deformación sea desatendido. Se habla casi exclusivamente de la enseñanza de los contenidos, enseñanza lamentablemente casi siempre entendida como transferencia del saber.”⁴⁸ Nos hemos acostumbrado a considerar al espacio físico escolar como el único lugar de aprendizaje, esto sólo aumenta la responsabilidad de los docentes, a la vez que desarticula el proceso de enseñanza de todos los demás espacios en los que el educando vive y que también son sitios de aprendizaje; por ejemplo Paulo Freire sostiene que “si tuviéramos claro la importancia de las experiencias informales de las calles, en las plazas, en el trabajo, en los salones de clase de las escuelas, en los patios de los recreos, donde diferentes gestos de alumnos, del personal administrativo, del personal docente, se cruzan llenos de significación, conocida como La educación en la ciudad.”⁴⁹ Plantear, crear, inventar, cambiar las propuestas pedagógicas para que vayan acordes a lo que la comunidad y el país requieren, son parte de las actividades y obligaciones del docente. Como lo señala Paulo Freire, “mientras enseñé continúo buscando, indagando. Enseño porque busco, porque indagué, porque indago y me indago. Investigo para comprobar, comprobando intervengo, interviniendo educo y me educo. Investigo para conocer lo que aún no conozco y comunicar o enseñar la verdad.”⁵⁰ Una de las responsabilidades del docente es por lo tanto investigar, no solamente respecto a la ciencia y a la

⁴⁶ Paulo Freire, *El Grito Manso* (Buenos Aires: Siglo XXI editores Argentina, primera edición, 2006), 25

⁴⁷ Paulo Freire, *Pedagogía de la Autonomía* (Buenos Aires: Siglo XXI editores Argentina, undécima edición, 2006), 39

⁴⁸ *Ibíd.*, 44

⁴⁹ *Ibíd.*, 44-5

⁵⁰ *Ibíd.*, 30

tecnología, sino el espacio en el cual desarrolla su actividad educativa, debe conocer su entorno y sobretodo comprender su funcionamiento, esto va a permitir al docente mejorar su tarea formadora.

Continuando con esta historia:

Haber logrado que al final del primer grado los niños lean en forma comprensiva tanto en quichua como en castellano; y haber aplicado lo que ahora llaman clases compartidas (esto con ayuda de Mercedes Mamallacta, una chica indígena). Fue la razón por la que el Director de Educación le solicitara muy comedidamente su renuncia porque según los supervisores “el Estado le pagaba para que castellanizara, más no para que hiciera a los indios más indios.”⁵¹

Siguiendo con la reflexión de esta corta pero valiosa historia es posible afirmar que la tarea docente, bien realizada arroja frutos a corto y largo plazo, el estar preparados para las actividades educativas da resultados. Además, por vocación el docente inspira esperanza, “no hay búsqueda sin esperanza, y no la hay porque la condición del buscar humano es hacerlo con esperanza. Por esta razón sostengo que la mujer y el hombre son esperanzados [...] Ésta es la condición del buscar humano: hacerlo con esperanza. La búsqueda y la esperanza forman parte de la naturaleza humana.”⁵² Si un pueblo considera a la educación como el único camino al progreso y aporta adecuada y desinteresadamente todos los recursos necesarios, se conseguirán resultados positivos. Es por ello que las comunidades indígenas de Cotopaxi buscan profesores propios, esto indica su nivel de compromiso para fomentar y promover su estilo de vida. El cumplimiento ciego de la ley, sin apreciar la esencia de la educación propiamente concebida, nos hace cometer errores, muchas leyes están estructuradas para el beneficio de un determinado sector que se encuentra en el poder, “desde el punto de vista de las elites, la cuestión se presenta en forma clara: se trata de acomodar a las clases populares emergentes, domesticarlas dentro de algún esquema de poder que satisfaga a las clases dominantes.”⁵³ Bajo este esquema no existe libertad, como se mencionó anteriormente, “los métodos de

⁵¹ Rodrigo Martínez y José Burbano, *La educación como Identificación cultural y la experiencia de educación indígena en Cotopaxi* (Quito: Abya Yala, 1994), 106

⁵² Paulo Freire, *El Grito Manso* (Buenos Aires: Siglo XXI editores Argentina, Primera edición, 2006), 23

⁵³ Paulo Freire, *La educación como práctica de la libertad*, (Santiago de Chile: ICIRA Proyecto Gobierno de Chile/Naciones Unidas/ FAO, 1969), 31

opresión no pueden, contradictoriamente, servir a la liberación del oprimido.”⁵⁴ Es importante reconocer que la educación ha servido para domesticar al pueblo, señalando lo que debe aprender y cómo hacerlo. La tarea más importante del educador es buscar diariamente su espacio de libertad, en esa búsqueda educa a los demás, generando un verdadero proceso de enseñanza-aprendizaje. Buscar el desarrollo de los pueblos, únicamente desde el punto de vista externo es perjudicial, se fomenta el racismo y los aportes entregados se convierten en dádivas, que es a lo que el pueblo se acostumbra. Por lo tanto “enseñar exige respeto a los saberes de los educandos, el deber de respetar los saberes con los que llegan los educandos, sobre todo las clases populares, saberes socialmente construidos en la práctica comunitaria.”⁵⁵ Sin conocer y respetar los saberes no es posible educar, sólo se estará imponiendo una forma de ver al mundo y dejando de lado otras. Al considerar los saberes de los participantes como inicio de la educación se fomenta la participación y el educando se dignifica, ya que siente que se valora toda su experiencia.

Es evidente que sobre la educación del indígena existen algunas propuestas, pero que ninguna, o casi ninguna, surgen del mismo pueblo, todas son imposiciones, copias, remiendos; propuestas sin partir de un verdadero diagnóstico y menos aún desde un compartir con su realidad. La importancia de compartir la realidad se lo verifica en uno de los pensamientos de Monseñor Leonidas Proaño, quien dijo:

Cuando llenos de toda voluntad vamos hacia el hombre oprimido, los campesinos, nosotros que somos hombres que hemos recibido influencias de una cultura occidental, vamos llevando nuestras categorías mentales, nuestra visión de las realidades, de las necesidades, fácilmente descubrimos nosotros, por ejemplo, que los campesinos viven en condiciones antihigiénicas, que en el campo no han existido letrinas, que no hay agua; en fin, una gran cantidad de necesidades que claman solución. En función de ese descubrimiento realizado con nuestras categorías, decimos: hay necesidad de hacer esto o aquello o lo demás a favor de las comunidades campesinas y caemos así, fácilmente en el desarrollismo, en el paternalismo, en el sentido de que les damos viendo, vemos con nuestros ojos, les damos pensando y anulamos su cabeza y les damos haciendo. Y esto, claro, no contribuye a poner en pie a este hombre.⁵⁶

⁵⁴ Paulo Freire, *Pedagogía del Oprimido* (Montevideo: Siglo XXI editores Argentina, primera edición, 1970), 3

⁵⁵ Paulo Freire, *Pedagogía de la Autonomía* (Buenos Aires: Siglo XXI editores Argentina, undécima edición, 2006), 31

⁵⁶ Fondo Documental Diocesano, *Mons. Leonidas Proaño Villalba, Velos y desvelos en la educación* (Riobamba: Palabra Viva, 2010), 32

El reconocimiento del indígena como ser humano llevó mucho tiempo, pero ese fue el primer paso, porque luego vino el auto reconocimiento, que consiste en que el mismo indígena se reconozca y valore como persona. El éxito de este autoreconocimiento del pueblo indígena radica en que los procesos vienen de ellos mismos, no son impuestos, no son comprados, es verdadero, es original. En este proceso se han elaborado conceptos que buscan mejorar la comprensión de todas las culturas en un país, por ejemplo la interculturalidad, “que es un conjunto de aspectos que ayudan a determinar la identidad social de cada agrupación, comunidad, pueblo, ciudad o nación es lo que podríamos denominar cultura.”⁵⁷ En este contexto nace la educación intercultural, que inicialmente es concebida como escuelas para indígenas, mismas que nacen en 1946 en la zona de Cayambe, creadas por la tenacidad de Dolores Cacuango. En su trabajo sobre Dolores Cacuango, Raquel Rodas menciona que “Se exigía que la educación indígena se liberara de los típicos vicios de la monotonía y el verbalismo. Gonzalo Rubio, Reinaldo Murgüeitio y Fernando Chávez, pedagogos, expusieron en el I Congreso Pedagógico de la Unión Nacional de Educadores, una favorable visión respecto a la educación indígena.”⁵⁸ Los indígenas habían ya descubierto que la educación era la llave para conseguir su libertad y derechos, pero no una educación impuesta o tradicional, sino una que surja desde ellos, en el mismo trabajo Raquel Rodas dice: “estos mismos pedagogos que reconocían todas las circunstancias desfavorables que limitaban la asistencia escolar del niño indígena, anotaron que la causa más acentuada de los deficientes logros escolares de los niños indios, estaba en la falta de conocimiento de los maestros de la lengua aborígen.”⁵⁹

De todas maneras, el proceso de conformación de las escuelas fue difícil, pese a que se mantenía en vigencia la obligatoriedad de que las haciendas pongan al servicio de los hijos de los indígenas las escuelas, proceso que era aprovechado por los patrones para mantener el dominio sobre todo el pueblo. Siempre hubo una fuerte represión, los hacendados decían que en las escuelas se promovía el comunismo. En su trabajo sobre Tránsito Amaguaña, Cecilia Miño dice La persecución a los y las cabecillas persistió. Tránsito Amaguaña fue hecha prisionera, por fomentar la educación

⁵⁷ Bolívar Burbano, *Docencia Bilingüe Intercultural* (Quito: Abya Yala, primera edición, 1994), 12

⁵⁸ Raquel Rodas Morales, *Dolores Cacuango* (Quito: Proyecto EBI GTZ, 1998), 152

⁵⁹ *Ibíd.*, 153

bilingüe del pueblo indio. Al mismo tiempo, el Estado se vió obligado a conformar escuelas y a enviar profesores graduados. Una nueva ruptura [...] los indígenas que habían realizado el proceso de aprendizaje para ser ellos profesores debieron abandonar sus puestos [...] se sintieron una vez más humillados.”⁶⁰

Es claro que no existió una planificación adecuada para la educación del pueblo indígena, todo fue improvisado, por eso siempre la rebeldía del pueblo para que sus necesidades sean realmente atendidas.

2.2 La Iglesia de los pobres en la Comunidad Indígena por los años de 1970

A partir de 1964 se consolidó el documento del Vaticano II, cuyos principios se profundizan en los Documentos de la Iglesia Latinoamericana: Medellín, Puebla, Santo Domingo y Aparecida. En su análisis de la realidad de Latinoamérica dice:

Todos los miembros de la Iglesia están llamados a vivir la pobreza evangélica, pero no de la misma manera, [...] entre los religiosos mismo, con misión especial dentro de la Iglesia en este testimonio, habrá diferencias según los carismas propios.”⁶¹ Es en este contexto que “los pobres de América Latina invitan a toda la Iglesia a la conversión y a una opción preferencial por la liberación de los pobres, [...] estos acontecimientos han llevado a momentos tensos y en muchos casos a persecución dentro y fuera de la Iglesia.”⁶²

La influencia de esta corriente dentro de la Iglesia en la zona de Zumbahua inició con la Inspectoría Salesiana del Ecuador, caracterizada por la pastoral que promovía Monseñor Leonidas Proaño desde la Diócesis de Chimborazo, es en 1962 cuando él fundó las “Escuelas Radiofónicas Populares”. Al respecto Monseñor Leonidas Proaño dijo

“Es para llorar. Los campesinos visten de negro o gris....., el acento de su voz parece un lamento. Viven en chozas del tamaño de una carpa, como topos, en huecos cavados en la tierra[...] Son explotados sin misericordia.”⁶³

⁶⁰ Celia Miño Grijalva, *Tránsito Amaguaña Ama Guañuna*(Quito: Nuevo Arte, 2009), 189

⁶¹ Pablo Muñoz, *II Conferencia general del Episcopado Latinoamericano, Iglesia y Liberación Humana, los documentos de Medellín* (Cuenca: Don Bosco, 1991), 197.

⁶² José Manangón, *Constatar de qué 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), 155.

⁶³ Fondo Documental Diocesano, *Mons. Leonidas Proaño Villalba, Velos y desvelos en la educación*, (Riobamba: Palabra Viva, 2010), 11-2.

La Pastoral que promovía Monseñor Leonidas Proaño estaba enmarcada en:

La Teología de la Liberación, y que su contenido se fundamentaba en los ejes de la Tierra en manos de los campesinos, la cultura insistiendo mucho en el Quichua. La organización comunitaria y en los conceptos de “Pueblo Indio”, una economía propia y una iglesia propia; para cumplir con esta misión apeló a un proceso de capacitación haciendo uso de los medios de comunicación, en especial de la radio, “ERPE”, basada en los principios pedagógicos de Paulo Freire y una propuesta de evangelización liberadora.⁶⁴

Según lo señalado por el Padre Manangón, líder histórico de las escuelas interculturales de Cotopaxi, la primera presencia de la Iglesia en la zona del Quilotoase da por la “Inspección Salesiana en Zumbahua, por medio de un convenio entre la Diócesis de Latacunga y el Padre Idelfonso Gil inspector de los salesianos en el Ecuador.”⁶⁵

El equipo pastoral de Zumbahua estaba constituido por: Salesianos (Pedro Creamer, P. Pepe Avila y P. Angel Lovato) y las misioneras Lauritas (Sara Casanova y Martha Pacheco entre otras), este equipo se radica en Zumbahua y hace de ésta su sede; un centro de atención a las comunidades de Zumbahua, Tigua y Guangaje como equipo itinerante y misionero [...] A partir de 1975 se fortalece el equipo porque se incorporan los voluntarios italianos de la Operación Matto Grosso y se ubican en la diócesis de Latacunga en Zumbahua, Chugchilán y Cachi Alto. En esta etapa el equipo quedó conformado de la siguiente manera: Salesianos, Misioneras Lauritas, voluntarios italianos y voluntarios ecuatorianos.⁶⁶

El padre Manangón precisa que “a esta lista de nombres es importante añadir algunos más que han colaborado en todo este proceso, tal es el caso de los Salesianos: Padre Pío, Padre Tone, Padre Javier Herrán, Padre Javier Catá, Padre Segundo Cabrera, Padre Felipe Mayordomo y Padre José Manangón. Como parte de la Operación MattoGrosso se menciona a Jeancarlos y Javier Miera. Dentro de los voluntarios ecuatorianos tenemos a Juan Carlos Terán.”⁶⁷

⁶⁴ José Manangón, *Constatar de qué 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), 97.

⁶⁵ *Ibíd.*, 97

⁶⁶ *Ibíd.*, 99-100

⁶⁷ P. José Manangón, coordinador del SEEIC, entrevistado por Santiago Manangón, Latacunga, 13 de noviembre de 2015.

Es la Iglesia la que comienza un proceso de cambio en la zona, inician conociendo la realidad que viven los indígenas, este procedimiento permite planificar con claridad las actividades a desarrollar. Debido a la influencia de Monseñor Leonidas Proaño se trabajó con la “ecuación: acción, reflexión, acción.”⁶⁸ Con esta guía, frecuentemente se pensaba y repensaba la realidad del pueblo, la reflexión es muy importante para no perder el horizonte. Monseñor Leonidas Proaño menciona como se trabajaba en la ecuación:

A través de reuniones frecuentes y periódicas en las que realizamos el trabajo de reflexionar. Se empieza informando, cuestionando y entrando, por lo mismo en una reflexión. [...] Luego averiguamos el porqué de las consecuencias que podrían seguirse si eso continuará. Vamos reflexionando y como consecuencia de eso, tomamos nuevamente las resoluciones que se juzgen adecuadas para corregir las equivocaciones que podía haber habido. Este es un trabajo permanente.⁶⁹

Con el equipo de Salesianos, Misioneras Lauritas y voluntarios se plantearon construir su plan pastoral bajo los siguientes ejes:

- Ante todo luchar por la vida digna del indígena.
- Una catequesis liberadora de todo tipo de opresión.
- La conformación de la comunidad.
- Luchar contra todo tipo de opresión que denigra a los indígenas.
- La proclamación de la palabra de Dios que ilumine las realidades sociales, económicas, políticas y culturales.⁷⁰

La catequesis es la forma que encontró la Iglesia para apoyar el proceso. La comunidad escogía a las personas de buena voluntad, para que participaran en la formación bíblica. El testimonio del padre José Manangón aporta en este sentido precisando que:

Los catequistas más comprometidos y por su ejemplaridad de vida eran propuestos al Sr. Obispo para que él les otorgue los ministerios laicales como lectores y los acólitos que el Sr. Obispo los autorizaba a llevar la comunión a los enfermos y hacer celebraciones de la Palabra de Dios en su comunidad [...] Como parte de este proceso surge la inquietud en la Diócesis de crear un seminario

⁶⁸Fondo Documental Diocesano, *Mons. Leonidas Proaño Villalba, Velos y desvelos en la educación*, (Riobamba: Palabra Viva, 2010), 33-4.

⁶⁹ *Ibíd.*, 34

⁷⁰ 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), 100-1.

Indígena para jóvenes que opten por el sacerdocio. Experiencia que se puso en manos de Don José Cachimuel⁷¹

La iglesia se ha hecho presente en la vida del pueblo indígena de Zumbahua, sus acciones no han sido enmarcadas en actividades comunes o repetidas de otros lugares, al contrario, se ha integrado al pueblo, ha caminado con él, se ha incorporado al estilo de vida de la gente, siendo este el primer paso para llevar a cabo los objetivos planteados.

En muchos aspectos, la Iglesia ha reemplazado algunas funciones que los gobiernos han decidido dejar de lado, ya sea por incapacidad, falta de voluntad, presiones políticas o simplemente porque los indígenas no representaban una fuerza política importante. Es la Iglesia la que se reconoce en el pueblo indígena y propone un cambio en el estilo de vida, luchando contra el racismo, la falta de oportunidades y sobre todo contra la ceguera de las autoridades estatales que consideraban al indígena como una persona con limitada capacidad intelectual y que no podría ser sujeto capaz de construir su propio futuro, sino que debía ser llevado como un niño, imponiéndole todo, regalándole todo y lo peor aún, darle pensando.

En la obra de Martínez y Burbano se subraya que “La presencia del Equipo Pastoral Salesiano en Zumbahua fue una respuesta concreta a la opción de los pobres, cuyo lineamiento fundamental fue la evangelización y liberación. Optar por los pobres, era optar por los indios: los más pobres entre los pobres”.⁷²

Siendo esta parte de la Iglesia quien opta por trabajar con las personas más pobres, toma los principios emitidos en educación por la II Conferencia General del Episcopado Latinoamericano, Iglesia y Liberación Humana, recogido en los Documentos de Medellín, que dice:

1. Comprometer a la Iglesia en el proceso de transformación de los pueblos latinoamericanos, fija muy especialmente su atención en la educación, como un factor básico y decisivo en el desarrollo del continente.

Características de la Educación en América Latina:

2. Existen, en primer lugar, el vasto sector de los hombres marginados de la cultura de los analfabetos.

3. La educación formal o sistemática se extiende cada vez más a los niños y jóvenes latinoamericanos, aunque gran número de ellos queda todavía fuera de los sistemas escolares.

La educación liberadora y la misión de la Iglesia

⁷¹ *Ibíd.*, 101

⁷² Rodrigo Martínez y José Burbano, *La educación como Identificación cultural y la experiencia de educación indígena en Cotopaxi* (Quito: Abya Yala, 1994), 123

4. Como toda liberación es ya un anticipo de la plena redención de Cristo, la Iglesia en América Latina se siente particularmente solidaria con todo esfuerzo educativo tendente a liberar a nuestros pueblos.⁷³

Dentro de la pastoral Indígena, las reuniones de los catequistas eran fundamentales, se promovían espacios para ofrecer un análisis de la situación del país, el padre Manangón señalaba que tuvo:

“El privilegio de asistir permanentemente, cada mes íbamos dos o tres días a Riobamba a recibir cursos, porque la Iglesia de Riobamba era un espacio dónde venían gente de Argentina, Brasil, de Centro América, ahí tuve la oportunidad de conocer a Monseñor Ruiz, a Helder Cámara y a otros obispos de inmenso valor, debatíamos cosas en ese sentido, reforzamos nuestra postura y entendíamos el conflicto y lo que nosotros nos jugábamos y lo que se jugaban los otros en ese aspecto. En las reuniones pastorales se hablaba de la realidad nacional.”⁷⁴

Luego de estas capacitaciones regresaban a las comunidades, esperanzados en continuar con mayor fuerza el proceso de liberación. La Iglesia colaboró con la capacitación de personas muy importantes, siempre manteniendo claro el horizonte de servicio al pueblo indígena. La pastoral indígena abrió el espacio para las convocatorias de los comuneros, y es en el Mandato de Cachi (1975) que surgen las propuestas de cambio para el mejoramiento de la vida del pueblo.

En Cachi deciden 5 puntos que me parece que siguen vigentes hasta ahora, el primero es la organización propia, pero cuando se dice organización propia es la organización comunitaria que en el caso de Cotopaxi es el ayllu y en caso de Ecuador es el ayllu, y luego tierra propia, la reversión de la tierra a las comunidades indígenas, y luego está la educación en tercer punto y ahí el lema era una escuela en cada comuna con profesores indígenas en kichwa y ahí es cuando se conjuga, pero aislanamente, porque que son las mismas épocas que los Salesianos comienzan su proceso educativo Serbish en la Amazonia.⁷⁵

Las condiciones de abandono del pueblo indígena, y la escasa o nula educación habían ayudado a generar en él rasgos de un ser alienado. El análisis que se realizó en la II Conferencia del Episcopado fue acertado y ese hecho aún se lo vive en la actualidad. El indígena, pese a todas las nuevas leyes, propuestas, cambios,

⁷³ Pablo Muñoz, *II Conferencia general del Episcopado Latinoamericano, Iglesia y Liberación Humana, los documentos de Medellín* (Cuenca: Don Bosco, 1991), 99-103

⁷⁴ P. José Manangón, coordinador del SEEIC, entrevistado por Santiago Manangón, Latacunga, 13 de noviembre de 2015.

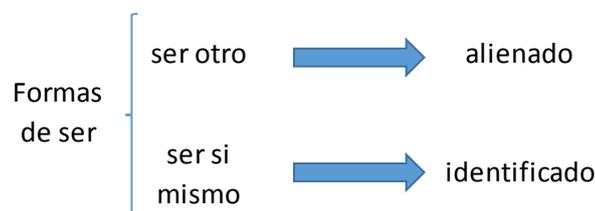
⁷⁵ *Ibíd.*

no ha logrado sobresalir con su propio estilo de vida, siempre ha tratado de parecerse a otros, para ser aceptado y valorado.

El sentimiento de inferioridad, encarnado en el pueblo indígena y mestizo de Cotopaxi es producto de una historia de usurpación, de desarraigo, de opresión, discriminación y marginación.

La causa primera que conduce a la alienación cultural es a nuestro modo de ver la usurpación de la posibilidad de ser uno mismo, suscitando en el grupo oprimido un profundo sentimiento de inferioridad. Muchos indígenas sienten que el valor de su ser disminuye por el hecho de carecer de dinero y bienes básicos, por no haber tenido oportunidad de alcanzar un título, por hablar el idioma quichua, por vivir en el páramo, por descender de la raza indígena, etc.

La alienación es aquella condición inhumana en la que el hombre se ve convertido en extraño a sí mismo y como desposeído de su propio y verdadero ser.



El sentimiento de inferioridad, aparece a causa de las falsas imágenes que el ser humano tiene de sí mismo.⁷⁶

A lo largo de los años la organización del Estado ecuatoriano ha colaborado con la alienación cultural del pueblo indígena y otros. En palabras de Ariruma Kowi se ha tratado de:

Como no es posible negar la presencia de indígenas y negros se pensó que todo el mundo debía tratar de aproximarse al estereotipo de “lo ecuatoriano” e “integrarse” a una sociedad dominante. Para ello se ha buscado uniformar las costumbres, lengua y formas de organización social de todos los ecuatorianos. Las prácticas y creencias religiosas se han considerado “salvajes” y “primitivas” o puramente folklóricas, los idiomas de los pueblos originarios se han reputado “incultos” y se ha pretendido eliminarlos.⁷⁷

La catequesis fue la puerta que generó el espacio para promover la educación y así combatir la alienación. Un equipo altamente comprometido y preparado trabajó

⁷⁶ Rodrigo Martínez y José Burbano, *La educación como Identificación cultural y la experiencia de educación indígena en Cotopaxi* (Quito: Abya Yala, 1994), 84-85

⁷⁷ Ariruma Kowi, Enrique Ayala Mora, *Interculturalidad y Diversidad* (Quito: Corporación Editora Nacional, 2011), 34

en conformar espacios de aprendizaje, hubo la colaboración de comuneros que comprendieron la importancia de la educación y facilitaron el ingreso de los equipos a la vida de la comunidad. El cambio de la alienación por la identificación había comenzado.

2.3 La alfabetización en las comunidades indígenas

El proceso educativo en la zona del Quilotoa continuó con la alfabetización. Apareció primero como iniciativas privadas, luego las asumió el Estado, pero inicialmente fue una respuesta a la poca atención de las autoridades estatales y a la falta de políticas educativas claras en servicio del pueblo. La educación tradicional acarrea a la actualidad, los siguientes problemas:

- La educación ha sido uno de los instrumentos más sutiles de aculturación y violencia contra los valores indígenas.
- El sistema educativo se ha caracterizado por su rigidez, desarticulación del mundo..
- El sistema educativo propicia situaciones de alienación cuando reproduce intereses de culturas foráneas y cuando se cruza de brazos ante la injerencia de antivalores que desintegran la familia, la comunidad, la organización y la misma sociedad.
- El sistema educativo sigue siendo selectivo e individualista, cuya acción favorece la consolidación del grupo minoritario que tiene poder.
- El sistema educativo se muestra incapaz de promover integralmente a la persona y a la sociedad, por ser libresco, verbalista, autoritario y ajeno a la realidad que vive el pueblo.⁷⁸

Bajo esta realidad se generó una nueva propuesta, partiendo de reconocer la realidad en la que se encontraban los habitantes de las comunidades que el Equipo Pastoral visitaba, es así que: “El índice de analfabetismo en la zona de Chugchilán ascendía al 80,7%; en la zona de Zumbahua, al 87,3% y, en Guangaje, al 90,2%. A nivel del cantón Pujilí el índice de analfabetismo era del 54,8% y a nivel provincial el 45,4%.”⁷⁹

Los procesos educativos iniciados para el pueblo indígena fueron desde entes independientes de los gobiernos de turno, no se habían generado planes o políticas de públicas para afrontar y solucionar el alto índice de analfabetismo. Es, desde el sector privado, liderado por el Equipo Pastoral de Zumbahua que se dieron los

⁷⁸ SEIC, *Evaluación Participativa de las Escuelas Indígenas de Cotopaxi*, (Quito: Abya Yala, 1985-1988), 10-1

⁷⁹ *Ibíd.*, 126

primeros pasos para la educación. Las tensiones que suscitó este proceso se advierte en el siguiente testimonio del Padre Manangón

La alfabetización en la zona del Quilotoa inicia por el año 1975. Los que se oponían radicalmente eran los hacendados, los comerciantes, los comuneros amigos de los patrones, los abogados y funcionarios del Estado que defendían los intereses de los ricos; los argumentos que decían los patrones, los comuneros de parte del patrón y los funcionarios públicos eran: los gringos y los curas se comen a los guaguas; el niño yendo a la escuela se vuelve loco, “no es posible que un indio enseñe a otro indio”. Los funcionarios de la dirección hispana y los de la UNE en esta época se oponían a la educación en las comunidades. Este proceso se mantuvo gracias a la decisión de los comuneros y gracias al equipo de técnico pedagógico del equipo pastoral.⁸⁰

Como ya se mencionó, la estrategia para iniciar la educación arrancó con la formación de catequistas, personas comprometidas y reconocidas en la comunidad por su forma de vivir. Tenían un nivel, no muy alto, de formación educativa. De acuerdo a José Manangón, Director del SEEIC, “uno de los aciertos para que este proceso se consolide fue la de formar maestros de la comunidad. Esta etapa creo que fue mejor por la toma de conciencia y los resultados que se obtuvieron. Duró más o menos 10 años la implementación de la educación, se inició en las comunidades de Chugchilán, luego en Zumbahua, en Panyatug y posteriormente toda la provincia.”⁸¹ Continuando con la alfabetización, el gobierno Roldós-Hurtado incorporó al proceso de alfabetización las recomendaciones de la comunidad, por ejemplo las clases se dictaban en kichwa, “la segunda etapa se reinicia con el gobierno de Roldós-Hurtado, en este proceso las escuelas Indígenas de Cotopaxi participan activamente hasta el punto que el ministerio delegó al equipo pastoral la implementación de los centros de alfabetización en todas las comunidades indígenas de la provincia de Cotopaxi, su seguimiento y evaluación.”⁸² El proceso de alfabetización también trajo puntos de vista diferentes dentro del equipo pastoral y de los comuneros, se intercambiaron ideas sobre cómo se deben dar a conocer los avances en educación del pueblo indígena:

⁸⁰ José Manangón, *Constatar de qué 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), 108-9

⁸¹ *Ibíd.*, 109

⁸² *Ibíd.*, 109

La alfabetización también trajo algunas polémicas y puntos de vista distintos de sus partícipes, según el Padre José Manangón se manejaban dos criterios, el de Riobamba, lugar donde trabajaba Monseñor Leonidas Proaño, que consideraba que la educación era para aprender y no para sacar diplomas o títulos, porque se asumía que eso alimentaba un sistema capitalista, contra el cual se estaba luchando. En cambio en Zumbahua sostenían que deben recibir un documento que acredite el conocimiento que han adquirido, todo se resolvió cuando se empezaron a dar los certificados de haber terminado la primaria, secundaria, etc.⁸³

El Sistema de Escuelas Indígenas de Cotopaxi arrancó con “El proyecto educativo “Quilotoa” (1970-1975) inicialmente fue 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 bilingües.”⁸⁴

El Proyecto “Quilotoa” estuvo conformado por la experiencia educativa que se venía desarrollando desde 1970 en la zona de Chugchilán, Zumbahua y Guangaje.

⁸³ P. José Manangón, coordinador del SEEIC, entrevistado por Santiago Manangón, Latacunga, 13 de noviembre de 2015.

⁸⁴ Rodrigo Martínez y José Burbano, *La educación como Identificación cultural y la experiencia de educación indígena en Cotopaxi* (Quito: Abya Yala, 1994), 24

2.4 Creación y objetivos del Sistema de Educación Experimental Intercultural Cotopaxi, SEEIC

2.4.1 Creación y evolución del Sistema de Educación Experimental Intercultural Cotopaxi, SEEIC.

El SEEIC es el resultado de un proceso de lucha junto al pueblo, nació con “el proyecto educativo “Quilotoa”, tras sistematizar su experiencia educativa y recibir el reconocimiento legal, el 24 de febrero de 1988, mediante resolución ministerial 183 se identifica con el nombre de Sistema de Escuelas Indígenas de Cotopaxi (S.E.I.C.)”⁸⁵

Los artículos más importantes de la resolución 183 se mencionan a continuación:

Art. 1.- Oficializar el funcionamiento de las Escuelas Indígenas de la provincia de Cotopaxi, acorde a las recomendaciones de la Dirección Nacional de Educación Compensatoria y No-escolarizada.

Art. 2.- Reconocer los estudios realizados en las Escuelas Indígenas, para lo que la Dirección Provincial de Educación de Cotopaxi otorgará los correspondientes certificados.

Art. 3.- La Dirección Nacional de Educación Compensatoria y No-escolarizada, de acuerdo a sus posibilidades dotará de bonificaciones para educadores comunitarios que laboren en dichas escuelas.⁸⁶

Una vez oficializado el Sistema de Escuelas Indígenas de Cotopaxi, se lo define con las siguientes características:

El Sistema de Escuelas Indígenas de Cotopaxi SEIC es un servicio educativo dirigido a la población Indígena Quichua-hablante de la provincia de Cotopaxi y porque este servicio comprende varios niveles:

- Los Huahacunapachuasi
- Las escuelas Indígenas Bilingües e Interculturales, los centros de alfabetización y
- Los centros de ciclo Básico Compensatorio y los Centros de Capacitación.

El servicio educativo que se ofrece en estos distintos momentos, son partes que funcionan dentro de un todo y que se orientan al fortalecimiento de la identidad cultural del Pueblo Indígena, a la vitalización de la organización para su desarrollo integral.⁸⁷

⁸⁵ *Ibíd.*, 24

⁸⁶ Resolución 183 firmado por el Ministerio de Educación y Cultura el 24 de febrero de 1988

⁸⁷ SEIC, *Evaluación Participativa de las Escuelas Indígenas de Cotopaxi* (Quito: Abya Yala, 1985-1988), 9-10.

Así nace legalmente el Sistema Educativo Experimental Intercultural Cotopaxi, SEEIC, el acuerdo 183 no fue publicado en ningún registro oficial, pero se mantiene vigente.

Como parte del proceso de evolución y consolidación del SEEIC, el 19 de mayo de 1991, mediante acuerdo ministerial N 1755, en su Art. 3, se “legaliza el funcionamiento del segundo, tercer, cuarto y quinto curso del colegio JatariUnancha y autoriza el funcionamiento del sexto curso”⁸⁸. Este acuerdo no fue publicado en ningún registro oficial. La Unidad Educativa JatariUnancha es la institución a nivel medio que ha permitido mantener en vigencia el proceso de educación bilingüe. Actualmente, el JatariUnancha tiene autorización de funcionamiento en 21 extensiones de acuerdo al siguiente detalle:

N	Centro	Parroquia
1	Zumbahua	Zumbahua
2	Pujilí	Pujilí
3	Guayama	Chugchilán
4	Cochapamba	Cochapamba
5	Tigua	Guangaje
6	Suniquila	Angamarca
7	Yanahurco	Canchahua
8	Pasa	Pasa
9	Casa Quemada	Guangaje
10	Guangaje	Guangaje
11	Maca Grande	Poaló
12	Nuevos Horizontes	Quito
13	Centro de rehabilitación	Latacunga
14	San Agustín del Callo	Mulaló
15	Pastocalle	Pastocalle
16	La Plancha	El Corazón
17	Palo Blanco	Ramón Campaña
18	Guasaganda	Guasaganda
19	Sarahuasi	Sigchos
20	Angamarca	Angamarca
21	Moreta	Chugchilán

Elaborado por: Santiago Manangón

Una vez formalizado el Sistema de Escuelas Indígenas de Cotopaxi, el 30 de abril de 1999, mediante Acuerdo No 072, se transformó en el Sistema de Educación Experimental Intercultural de Cotopaxi.

Los artículos más importantes del acuerdo 172 se mencionan a continuación:

Art. 1.- Sustituir el párrafo inicial del texto del Art. 1 por el siguiente:

⁸⁸ Acuerdo 1755 firmado el 19 de Mayo de 1991 con el Ministerio de Educación y Cultura.

Art.1. "TRANSFORMAR el Sistema de Escuelas Indígenas de Cotopaxi en Sistema de Educación Experimental Intercultural de Cotopaxi, el mismo que continuará funcionando bajo la estructura de redes de centros educativos comunitarios interculturales bilingües - CECIB, las que estarán integradas al Colegio Experimental Intercultural Bilingüe "JatariUnancha", de la parroquia de Zumbahua, cantón Pujilí, para consolidar las siguientes acciones administrativas e innovaciones pedagógicas:

Art. 2.- Reemplazar el texto del Art. 2 por el siguiente:

Art. 2.OFICIALIZAR el funcionamiento del Sistema de Educación Experimental Intercultural Bilingüe de Cotopaxi bajo la estructura de redes de centros educativos comunitarios interculturales bilingües CECIB, las mismas que se denominarán:

- a) Red de Chugchilán,
- b) Red de Panyatug
- c) Red de Zumac
- d) Red de Bajío⁸⁹

El acuerdo N 072 tampoco fue publicado en ningún registro oficial, pero esto no le quita validez o legalidad a los acuerdos firmados.

En resumen, una vez sistematizado el Proyecto Educativo "Quilotoa", se formaliza en "Sistema de Escuelas Indígenas de Cotopaxi" en 1988, de ahí en 1999 pasa a llamarse, hasta la actualidad, "Sistema de Educación Experimental Intercultural Cotopaxi".

Es importante recalcar que "la presencia del Equipo Pastoral 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 Padre. Ildefonso Gil. La presencia Salesiana se formalizó con la Diócesis de Latacunga mediante la fundación de Zumbahua del Centro de Promoción Integral Indígena"⁹⁰

La creación del SEEIC tomó fuerza por su apoyo a las comunidades. Por ejemplo, el espacio que las escuelas daban a la comunidad era fundamental para continuar con la lucha del pueblo indígena, "la lucha por las cosas concretas, por ejemplo la tierra, o sea la escuela fue la base de donde se reunían padres de familia y ahí se discutía el trato del hacendado ¿cómo es posible que sigamos empelados de la hacienda? ósea yo viví todo el proceso, y fueron 3 o 4 haciendas que se les quitó a los hacendados de ese tiempo."⁹¹ Este proceso, no solo educativo, sino político, es el que ayudó a la creación y fortalecimiento del SEEIC, ya que verdaderamente

⁸⁹ Acuerdo 072 firmado el 30 de abril de 1999 con el Ministerio de Educación.

⁹⁰ Rodrigo Martínez y José Burbano, La educación como Identificación cultural y la experiencia de educación indígena en Cotopaxi (Quito: Abya Yala, 1994), 123.

⁹¹ P. José Manangón, coordinador del SEEIC, entrevistado por Santiago Manangón, Latacunga, 13 de noviembre de 2015.

respondía a las necesidades de la comunidad, la lucha por la tierra, fue el primer momento de organización y los docentes, el Equipo Pastoral, voluntarios y todos los involucrados aportaron en función de conseguir dignidad y libertad.

En sus inicios se constata con mayor profundidad la problemática del pueblo indígena. De acuerdo al testimonio del padre Manangón

La resistencia de las comunidades indígenas definitivamente a reconocerse como personas dignas era impresionante, la palabra en ese tiempo desde que yo llegué eran “napudin”⁹² todo era “napudin”, había una torpeza enorme en sus acciones motrices, nosotros hacíamos los famosos juegos salesianos y no había como jugar porque se daban en las narices, no se controlaban, pegaban la carrera y paraban cuando se chocaban uno contra el otro, no tenían la capacidad de reaccionar. Cuando se les invitaba a bailar tampoco podían y no tenían ninguna gracia para moverse. El otro problema era el Estado, que no le interesaba la educación y por orden de los hacendados, no permitía las escuelas.⁹³

Estos inconvenientes no detuvieron el trabajo del equipo, al contrario, se motivaron para buscar estrategias que permitan su solución, es así que dentro del equipo de trabajo se discutía sobre la metodología que se debe seguir para afrontar cada problema.

Todo el trabajo realizado por las personas en el inicio de la educación en el páramo de Zumbahua y Chugchilán se ha visto reflejado, actualmente, en la conformación de 4 redes escolares y una institución de nivel medio llamado JatariUnancha, ubicado en diferentes zonas de Cotopaxi y con una extensión en Pichincha, esta institución cuenta con aproximadamente 2.200 estudiantes.

2.4.1 Objetivos del Sistema de Educación Experimental Intercultural Cotopaxi, SEEIC

Desde antes de su legalización, es decir previo a la firma de acuerdos y resoluciones, el SEEIC tenía claro los objetivos a los cuales se deben llegar con el pueblo Indígena:

⁹² Frase en kichwa que quiere decir “no puedo”.

⁹³ P. José Manangón, coordinador del SEEIC, entrevistado por Santiago Manangón, Latacunga, 13 de noviembre de 2015.

- a) El fortalecimiento de la identidad cultural y de los procesos organizativos; mejorar el nivel de vida del Pueblo Indígena.⁹⁴
- b) Mantener y promover un programa educacional indígena, en un sistema de Escuelas Comunitarias.
- c) 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.
- d) Preparar y mejorar las capacidades de utilización de los pocos recursos naturales que dispone el Pueblo Indígena.
- e) Robustecer la cultura, tradiciones, idioma y las formas comunitarias de vida del Pueblo Indígena.
- f) Impulsar un concepto alternativo de educación, que supere algunas deficiencias del sistema educativo nacional, particularmente relacionado con la vigencia de la comunidad educativa.
- g) Impulsar el carácter organizativo que tiene la escuela en la vida de la comunidad, integrando los aspectos extracurriculares e informales que en ellas se presentan.⁹⁵

Para alcanzar estos objetivos se requería encontrar una pedagogía que respondiera a las realidades del pueblo indígena, es por eso que se ha trabajado en función de la Pedagogía de Paulo Freire, el cual ha influenciado favorablemente a lo largo de este proceso.

Paulo Freire es un pedagogo pero sobre todo es un pensador, sobre sus teorías pedagógicas se basa la propuesta educativa del Sistema del SEEIC, en la investigación que realiza el Padre José Manangón dice: “El pensamiento de Paulo Freire más allá de la pedagogía es formador de conciencia ético-crítica. Este proceso de toma de conciencia crítica es la que nos llevó a posicionarnos desde la Teología de la Liberación.”⁹⁶

Paulo Freire posibilita una conciencia ético-crítica, el diálogo es el horizonte de la acción pedagógica. Él descubre que es imposible una educación sin que el educando se eduque así mismo, es en este contexto que, leer nuestro alrededor, es anterior a la lectura de la palabra, por eso la educación debe ser permanentemente crítica en su lectura del mundo.

La ética crítica de Paulo Freire se caracteriza por lo siguiente:

- El punto de partida es la situación límite, es un punto de partida material, económico y político; se parte de la realidad en que se encuentre el educando, desde su estructura de dominación que vuelve al educando en el oprimido.

⁹⁴ Rodrigo Martínez y José Burbano, *La educación como Identificación cultural y la experiencia de educación indígena en Cotopaxi* (Quito: Abya Yala, 1994), 25.

⁹⁵ SEIC, *Evaluación Participativa de las Escuelas Indígenas de Cotopaxi*, (Quito: Abya Yala, 1985-1988), 12-3.

⁹⁶ P. José Manangón, coordinador del SEEIC, entrevistado por Santiago Manangón, Latacunga, 13 de noviembre de 2015.

- Paulo Freire indica que la concientización implica la aprensión de la realidad en una fase crítica, como objeto cognoscible.
- La principal resistencia del oprimido es el miedo a la libertad, miedo a ser sujeto; está bloqueado para criticar al mundo que lo rodea.
- Se debe tener presente que no se puede separar el acto de aprender del acto de enseñar. El educador debe comprender que su experiencia no se trasplanta se; reinventa por eso el educador debe ser un inventor y reinventor constante de su pedagogía.
- El educando que ha crecido en su razón crítica se transforma en un sujeto histórico de la transformación.
- Paulo Freire se apoya en la comunidad de víctimas oprimidas, con una cultura y tradiciones propias del pueblo.⁹⁷

La reflexión de esta conciencia ético-crítica permite asentar la experiencia pedagógica del SEEIC. Para vivir dignamente se requiere libertad, libertad que no se obtiene por regalo, donación o lucha de otros, sino que nace del “no libre,” del oprimido, que reconociéndose como tal, empieza a criticar, a través del diálogo; transforma su vida, pero no de forma individual sino en comunidad.

Conociendo un poco más el pensamiento de Paulo Freire podemos decir que es un pensador, que busca romper la cadena de la dominación, sostiene que difícilmente se puede creer que la pedagogía de las clases dominantes sirvan para liberar a los oprimidos. “en esas sociedades, gobernadas por intereses de grupos clases y naciones dominantes, “la educación como práctica de la libertad” postula necesariamente una “pedagogía del oprimido”. No pedagogía *para él*, sino *de él*.⁹⁸

2.5 La Identidad

Se puede definir a la identidad como “un proceso de interiorización de patrones culturales ofrecidos por un modelo.”⁹⁹ Desde el punto de vista indígena “la identidad cultural es un proceso común a todos los seres humanos y transcurre en cualquier época histórica o zona geográfica. Forma parte de la conciencia del yo, de la conciencia de pertenencia a una colectividad, de la diferencia específica con otros y está ligada a espacios ideológicos.”¹⁰⁰

⁹⁷ José Manangón. *Constatar de qué 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), 94.

⁹⁸ Ernani María Fiori, escribe en la introducción del libro de Paulo Freire, llamado *la Pedagogía del Oprimido*, en 1970.

⁹⁹ Rodrigo Martínez y José Burbano, *La educación como Identificación cultural y la experiencia de educación indígena en Cotopaxi* (Quito: Abya Yala, 1994), 48.

¹⁰⁰ Lorena Campo. *Diccionario Básico de Antropología*. (Quito: Ediciones Abya Yala, 2008), 94

¿Por qué uno de los objetivos principales del SEEIC es el fortalecimiento de la Identidad cultural del pueblo indígena? Una posible respuesta a esta pregunta está en el trabajo de investigación de Martínez y Burbano, ellos sostienen que la identidad de los ecuatorianos están marcadas para las relaciones de poder, ya que nos hemos acostumbrado a mantener un sistema de vida injusto, porque replicamos en todos nuestros espacios el mismo estilo de opresión que aprendimos, bajo este modelo Martínez y Burbano dicen que “ni unos ni otros se humanizan, porque ni opresores ni oprimidos son personas.”¹⁰¹

El pueblo indígena de Cotopaxi tiene una larga historia de explotación, maltrato, humillación y abandono. Esto se manifiesta incluso desde antes de la llegada de los españoles; “desde el inicio los incas ofrecieron dones suntuosos, buscaron de establecer alianzas con los llactayos (especialmente tejidos finos y coloridos) pero cuando éstos manifestaban resistencia o intentaban sublevarse, entonces aplastaban sistemáticamente.”¹⁰²

Martínez y Burbano realizan una narración de la fuerza con la que los Incas invadieron a los pueblos que habitaban en Ecuador, ya que por 20 años se mantuvieron batallas, una de ellas fue la que tuvo lugar en la zona de Tigua, una de las costumbres para obtener la total sumisión, según Aquiles Pérez es “el nombre Chugchilán proviene del quichua “shug”=uno; “chilan”=animal o varón de un solo testículo.”¹⁰³

Esta vivencia de dominación y humillación ha permitido que los auténticos dueños de las tierras sean condenados a vivir en medios naturales adversos; tales como la zona del páramo y la montaña.

Con estos antecedentes se hace imperiosa la necesidad de rescatar y revalorizar la identidad del pueblo indígena. Este proceso arranca, desde la educación, con las Escuelas Sindicales (1945-1963) en Cayambe. Cecilia Miño en la obra *Tránsito Amaguaña* dice que: “Las primeras escuelas se crearon en 1945 y, según Lucha Gómez, cada una de ellas llegó a albergar entre 15 y 20 alumnos. Dolores Cacuango fundó la escuela en San Pablo Urco y Tránsito Amaguaña asumió la tarea en La Chimba, Muyurco y Pesillo.”¹⁰⁴ En Cotopaxi continúa con el SEEIC y,

¹⁰¹ *Ibíd.*, 77

¹⁰² *Ibíd.*, 71.

¹⁰³ *Ibíd.*, 70-1.

¹⁰⁴ Cecilia Miño, *Tránsito Amaguaña Ama Wañuna*, (Quito: Nuevo Arte, 2009), 189.

a lo largo del país, se van construyendo indicativas educativas que buscan trabajar en la valoración de la identidad indígena.

2.6 Cosmovisión

Para el pueblo indígena, la cosmovisión, “entendida desde el orden cósmico: naturaleza, comunidad y familia; cuenta con una serie de tradiciones y costumbres que permiten mantenerlas dentro de un contexto, por la importancia de la transmisión que ha tenido de una generación a otra.”¹⁰⁵

Lo más importante de un pueblo es mantener vivas y luchar por el respeto a sus relaciones sociales, económicas, productivas, políticas internas como externas, para Martínez y Burbano “todo pueblo tiene su propia cosmovisión, que es esencialmente pensamiento que nace de la praxis individual y colectiva; esto implica que cada persona tiene su propia cosmovisión y así mismo cada grupo humano, sin que la cosmovisión de una colectividad sea idéntica a la cosmovisión individual.”¹⁰⁶

El pueblo indígena del Quilotoa tiene su propia forma de expresar sus vivencias, a continuación se señalan algunas de ellas:

La Comuna

Las poblaciones del núcleo de la comunidad andina se asentaron en el lomo de la cordillera que va de 2500 hasta los 4000 msnm, este en el caso ecuatoriano, un clima frío pero muy saludable. En este territorio desarrollan técnicas sobre el manejo de los recursos, el suelo, el agua, los animales, los vegetales, las relaciones sociales y productivas, técnicas de vivienda, alimentación y religión; las fiestas, los ritos llenos de simbologías que le dan sentido a la vida.¹⁰⁷

En la zona del Quilotoa, aún se vive en comunidad, se realizan mingas, trabajos comunitarios y sesiones para resolver los problemas internos. Existe una directiva escogida por la comunidad para ir a las reuniones con otras organizaciones, visitar a las autoridades en las ciudades para solicitar el cumplimiento de servicios básicos y apoyo a las autoridades indígenas nacionales.

¹⁰⁵ Pascual Yépez. La Cosmovisión de los pueblos y nacionalidades Indígenas. Ediciones Abya Yala (Quito: primera Edición, 2015), 12.

¹⁰⁶ Rodrigo Martínez y José Burbano, *La educación como Identificación cultural y la experiencia de educación indígena en Cotopaxi* (Quito: Abya Yala, 1994), 33.

¹⁰⁷ José Manangón. *Constatar de qué 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), 193.

El suelo

Para la comunidad andina el suelo es la madre que alimenta, que produce todo para vivir. Alrededor del recurso tierra se consolida el manejo de poder. Los dirigentes regulaban la tenencia de la TIERRA que se le consideraba comunitaria, no de propiedad privada: dirigentes alrededor del recurso tierra consolidaban la organización, por eso la comunidad controla este recurso. Todos los actos de la vida humana están relacionados con la tierra, las actividades humanas se siguen relacionando con la siembra, la cosecha, se relacionan con los ciclos naturales de la vida animal, relacionados con el sol con la luna.¹⁰⁸

El Agua

El agua es importante para toda la vida. De acuerdo al estudio realizado por el Padre José Manangón, el agua cumple dos funciones: la de regar los sembríos y la de purificación.

Para purificarse se coge en una lavacara el agua, si es del río o de la Paccha mejor, en ella se pone flores de ortiga y de clavel rojo y con ello se lava las manos hasta los codos y los pies hasta las rodillas. El Huasipichay de una vivienda también se aspergea con el agua que tiene flores de ortiga y pétalos de claveles rojos y luego se humea la vivienda. Las chorreras son sitios muy especiales para la purificación, son sitios sagrados de reencuentro con la naturaleza. El Tinku es el encuentro de las aguas de dos ríos, muchas veces violento, caótico, pero que favorecen la crianza de la vida. Soñar agua limpia y tranquila es signo de buena salud y prosperidad.¹⁰⁹

Los animales – los vegetales

Existen animales propios de la zona andina, el borrego, la llama, acompañan en la soledad del páramo a sus pastores. El cuy es otro animal, plato típico de la zona, además de ser usado para el diagnóstico de enfermedades que realiza el Yachak. En cuanto a las plantas, el Padre José Manangón dice:

La papa, las variedades de papas cultivadas a lo largo de los andes son diversas y abundantes, que permite cubrir el desgaste de calorías que exige la altura de la cordillera, los hidratos de carbono son fáciles de digerir.

El maíz, es un símbolo de la cultura andina. Con el maíz se prepara el tostado, el mote, el canguil, la tortilla, el choclo, con el maíz se prepara la mejor chicha, una bebida andina que se convida en toda fiesta. El maíz es tan importante, que a partir de él se crea el mito que explica la existencia humana.

¹⁰⁸ *Ibíd.*, 193.

¹⁰⁹ *Ibíd.*, 194.

La quinua, es un producto que se lo utiliza para preparar abundantes y variados platos, incluso postres y helados, es uno de los cultivos de páramo, que es cada vez más requerido en el mercado.

El chocho, es parte de la dieta de la alimentación andina, la zona del Quilotoa es excelente para el cultivo de esta leguminosa, el chocho sigue vendiéndose humildemente en las esquinas de las calles de las ciudades del Ecuador.

El Sistema Educativo Experimental del Cotopaxi SEEIC ha comprendido esta forma de vivir, la importancia de las relaciones que se generan en el pueblo.¹¹⁰

2.7 Idioma

Al tratar la interculturalidad, no debemos olvidarnos que uno de los elementos que constituyen la cultura de los pueblos, y que en la mayoría de los casos los identifica y diferencia de otros, es la lengua. “En concreto significa que la lengua posibilita el entendimiento entre individuos, la comunicación y almacenamiento de ideas y del saber, así como la formación de grupos por delimitación. La lengua es por tanto un instrumento esencial de acción.”¹¹¹

Como ya mencionamos, uno de los objetivos del SEEIC es “robustecer la cultura, tradiciones, idioma y las formas comunitarias de vida del pueblo indígena.”¹¹² Para fomentar y valorizar el uso del idioma kichwase propone que las propias comunidades escojan al docente, “es muy necesario que los profesores bilingües sean los primeros en valorar conscientemente el idioma quichua; deberían utilizarlo como medio de comunicación en múltiples ambientes y tiempos de manera informal, así como lo hace la mayoría de Educadores Comunitarios del SEIC.”¹¹³

Respetar el idioma es dar dignidad al pueblo, promoverlo es buscar su libertad. Reconocer el recorrido de la vida del otro, del educando, es el primer paso para mejorar la educación, en la zona del Quilotoa todos hablan el kichwa. Para Paulo Freire enseñar exige respeto a la autonomía del ser del educando.

Otro saber necesario a la práctica educativa y que se apoya en la misma raíz que acabo de discutir, la de la inconclusión del ser que se sabe inconcluso-, *es el que se refiere al respeto debido a la autonomía del ser del educando*. Del educando niño, joven o adulto. Como educador debo estar constantemente alerta con relación a

¹¹⁰ *Ibíd.*, 195.

¹¹¹ José Bolívar Burbano, *Docencia Bilingüe Intercultural, Una reflexión desde la Tecnología de la educación* (Quito: Abya Yala, Primera edición, 1994), 20-1

¹¹² SEIC, *Evaluación Participativa de las Escuelas Indígenas de Cotopaxi* (Quito: Abya Yala, 1985-1988), 12.

¹¹³ Rodrigo Martínez y José Burbano, *La educación como Identificación cultural y la experiencia de educación indígena en Cotopaxi* (Quito: Abya Yala, 1994), 303.

este respeto, que implica igualmente el que debo tener por mí mismo. No está demás repetir una afirmación hecha varias veces a lo largo de este texto –el inacabamiento de que nos hicimos consientes nos hizo seres éticos.¹¹⁴

2.8 Valores

Para el pueblo indígena los valores “se basan en el respeto y la reciprocidad, por eso en la cultura indígena cada derecho está acompañado por su respectiva obligación, que implica respetar los derechos de los otros; de lo contrario, la visión de la armonía, el equilibrio, la solidaridad y la reciprocidad entraría en crisis.”¹¹⁵

Según el Padre José Manangón los siguientes valores son propios del pueblo indígena del Quilotoa:

La complementariedad

Este es uno de los principales criterios, con los que se puede entender la vida, y del cual se desprenden los valores éticos. El ejemplo más característico para entender este pensamiento es el de la PAREJA. En el mundo del habitante del Quilotoa no es posible el “CHULLA”, no existe. Podríamos decir que este principio pone en duda el celibato en los religiosos y religiosas.¹¹⁶

La correspondencia

Es un sistema de relaciones entre lo macro y lo micro. Hay una serie de correspondencias entre el reino animal, vegetal, el clima, los fenómenos meteorológicos, las estaciones agrícolas y pecuarias. Hay correspondencia con el ámbito religioso, ritual y celebrativo, nada queda suelto. En la vida de las gentes del Quilotoa la correspondencia se manifiesta en los siguientes acontecimientos:

Relación de productividad

Entre Zumbahua y Michacalá (4000 a 4500msnm) hay una relación de pastoreo, de ovinos y bovinos cuyos propietarios son de Zumbahua y tienen sus animales “al partir”. En Michacalá, una relación de productividad y de compadrazgo entre los de arriba y los de abajo.

Reciprocidad-Ranti-ranti-Ayni

En Ranti-ranti o presta mano es el ejercicio práctico de la complementariedad y de la correspondencia, podríamos decir que es la parte ética. En este contexto no es posible un acto generoso [...]dar la vida por los demás sin pedir nada a cambio¹¹⁷

¹¹⁴ Paulo Freire. *Pedagogía de la Autonomía. Saberes necesarios para la práctica educativa* (Madrid: Siglo Veintiuno Editores, undécima edición, 2006), 58-9.

¹¹⁵ Pascual Yépez. *La Cosmovisión de los pueblos y nacionalidades Indígenas*. Ediciones Abya Yala (Quito: primera Edición, 2015), 35-36

¹¹⁶ 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),204.

¹¹⁷ *Ibíd.*, 205

Capítulo tercero

Relaciones del Sistema de Educación Experimental Intercultural Cotopaxi SEEIC con la educación regular (hispana) y bilingüe

3.1 El Estado y la Educación Intercultural Bilingüe

Como se ha mencionado a lo largo de este trabajo, los gobiernos de turno no han manejado una planificación que atienda las necesidades propias del pueblo indígena. Las propuestas y planes ejecutados en áreas económicas, sociales, educativas, de salud; no han logrado ayudar a mejorar la calidad de vida del pueblo indígena, por ejemplo los procesos educativos concebidos como si el Ecuador fuese una sociedad homogénea generaron en el pueblo indígena la necesidad de luchar por una educación propia, en la cual se acepten y valoren las diferentes formas de vivir, de pensar, de sentir y de crear.

A continuación se detallan algunas de las actividades que se realizaron en algunos gobiernos para fomentar la educación:

-En 1833 Juan José Flores decretó el establecimiento de escuelas parroquiales cuyo cumplimiento se desconoce.

-En 1906 Eloy Alfaro decreta la creación de escuelas prediales en las haciendas, que en la mayoría de los casos no se cumplió; y en los casos que se cumplió los maestros fueron los mismos familiares del patrón, constituyéndose la escuela en un instrumento de control por parte del patrón.

-En 1913 Napoleón Dillón en su informe al Congreso expresa la necesidad de enseñar a los indios *la base de una vida sana y pensamiento correcto*

-En 1930 el ministro Carlos Zambrano organiza el primer Congreso Pedagógico Nacional....en el que dice: en las escuelas de indígenas se enseñe el primer año sólo el español, para que los niños se integren más fácilmente.¹¹⁸

Claramente observamos que se proponen ideas y sugerencias desde un punto de vista ajeno a la realidad del indígena. Rodrigo Martínez y José Burbano consideran que la castellanización en tanto estrategia de integración, ahonda el sentimiento de vergüenza de ser indígenas.

¹¹⁸ Rodrigo Martínez y José Burbano, La educación como Identificación cultural y la experiencia de educación indígena en Cotopaxi (Quito: Abya Yala, 1994), 96.

Para “1952 el gobierno del Ecuador firma un convenio con el Instituto Lingüístico de Verano. [...]luego del Primer Seminario Nacional Ecuatoriano sobre Educación Bilingüe, intentó institucionalizar este sistema educativo, pues se creó la oficina de Educación Bilingüe (1974) [...] que se cerró un año después por falta de apoyo del estado”¹¹⁹

Queda totalmente expuesta la falta de decisión política de los gobiernos para brindar una respuesta clara y real a la problemática de la educación en el pueblo indígena. No se ha logrado plantear una política que oriente al sector educativo en este sentido, no hay estrategias a corto ni a largo plazo, y menos aún la intención de hacerlo.

Hasta el momento se han señalado aspectos poco positivos de la intención del Estado en proveer educación al pueblo indígena. No obstante, un aporte favorable para mejorar la educación del indígena es el proceso de alfabetización, no todos han sido exitosos, pero al menos algunas de esas campañas han servido de plataforma para lograr mejoras significativas.

La alfabetización del Plan Decenal de Educación, que va desde 2006 a 2015, en uno de sus apartados propone la “erradicación del analfabetismo y dar educación continua para adultos. Su principal objetivo es permitir el acceso, al menos a la educación básica, para quienes tienen algún tipo de rezago educativo, garantizando la educación en lengua nativa para los pueblos y nacionalidades del Ecuador.”¹²⁰

El Ecuador ha vivido algunos proyectos de alfabetización, para las personas que no han tenido acceso a la educación escolarizada o no escolarizada. Se trataba de que los proyectos de alfabetización consigan, al menos, que las personas alcancen a escribir su nombre. La primera campaña “UNP-LAE se dio entre 1944 y 1961 bajo la coordinación de dos instituciones no gubernamentales: la Unión Nacional de Periodistas (UNP, de la Sierra) y la Liga Alfabetizadora de Enseñanza del Litoral (LAE, de la Costa). No tuvo mucha acogida, al enfocarse en puntos específicos”¹²¹. Para la segunda campaña llamada “Plan Nacional Masivo de Alfabetización y Educación de Adultos (1963- 1977) se crea un Departamento de Educación de

¹¹⁹ *Ibíd.*, 99.

¹²⁰ Nacionalidades y Pueblos Indígenas y políticas interculturales del Ecuador: Una mirada desde la Educación. https://www.unicef.org/ecuador/nacionalidades_y_pueblos_indigenas_web_Parte3.pdf

¹²¹ Ministerio de Educación Ecuador, *La Alfabetización en el Ecuador, evolución histórica, información actualizada y mapa nacional de analfabetismo* (Quito: 2009), 28-30.

Adultos dentro del Ministerio de Educación, duró 14 años”¹²². La tercera campaña llamada “Proyecto Piloto Experimental de Alfabetización Funcional (1967-1972). Fue coordinado por UNESCO, PNUD y el Gobierno ecuatoriano, el programa llegó a atender a un total de 17.772 personas, además de 9.988 que asistieron a un ciclo de post alfabetización.”¹²³ El cuarto Programa Nacional de Alfabetización Jaime Roldós Aguilera (1980- 1984) “abandonó la concepción asistencialista y se adoptó el enfoque psicosocial, viendo a la alfabetización como una herramienta de pensamiento crítico. Se priorizó en las zonas rurales y en la población entre 15 y 54 años, fue en quichua, utilizando métodos surgidos de las propias comunidades indígenas”¹²⁴. En el quinto Programa de Alfabetización del Ministerio de Educación y Cultura (1984, 1988), el Ministerio de Educación y Cultura asumió la alfabetización de adultos¹²⁵. En la sexta campaña Nacional de Alfabetización Monseñor Leonidas Proaño (1988- 1989) se realizó un proceso para la población hispano-hablante y otro para la población quichua-hablante, en esta experiencia se movilizó a casi 300.000 alfabetizandos a partir de los 12 años y sin límite de edad¹²⁶. La séptima campaña, llamada “Alfabetización en el Plan Decenal de Educación (2006 hasta la fecha) se han desarrollado importantes estrategias dirigidas a reducir el analfabetismo a través de programas de alfabetización nacionales y focalizados por territorios y/o grupos poblacionales que podrían tener resultados importantes.”¹²⁷

A continuación se presenta un cuadro en el cual se resumen los procesos de alfabetización del Estado, desde 1944:

¹²² *Ibíd.*, 28.

¹²³ *Ibíd.*, 28.

¹²⁴ *Ibíd.*, 29.

¹²⁵ *Ibíd.*, 29.

¹²⁶ *Ibíd.*, 30.

¹²⁷ *Ibíd.*, 30.

Resumen de los procesos de alfabetización en Ecuador							
N	Programa	Responsables	Años	Lugares a alfabetizar	# de Alfabetizados	Alfabetizadores	Observación
1	Campaña UNP-LAE	Unión Nacional de Periodistas (UNP, de la Sierra) y la Liga Alfabetizadora de Enseñanza del Litoral (LAE, de la Costa)	1944 y 1961	Sierra y Costa	169.121	Maestros y alumnos	Una experiencia positiva al ser el primer proceso, no intervino el Estado
2	Plan Nacional Masivo de Alfabetización y Educación de Adultos	El Estado pasó a responsabilizarse de la alfabetización, creando un Departamento de Educación de Adultos dentro del Ministerio de Educación	1963 a 1977	Todo el país	Reducir el analfabetismo al 10% o 15%	Docentes, estudiantes de último año y profesionales	Se paga una remuneración adicional. No se consigue el objetivo
3	Proyecto Piloto Experimental de Alfabetización Funcional	UNESCO, PNUD y el Gobierno ecuatoriano	1967 a 1972	Sierra (Pesillo y Cuenca) y una en la Costa (Milagro)	17.772		No se consigue el objetivo por fallas en el propio Gobierno
4	Programa Nacional de Alfabetización "Jaime Roldós Aguilera" (1980- 1984)	Gobierno de Roldós-Hurtado	1980-1984	Se priorizó en zonas rurales	420.000		Se adoptó el enfoque psicosocial, viendo a la alfabetización como una herramienta de pensamiento crítico, de compromiso y de acción social. Se inició la alfabetización en quichua, utilizando diversos métodos, algunos de ellos surgidos de las propias comunidades indígenas.
5	Programa de Alfabetización del Ministerio de Educación y Cultura	La Dirección Nacional de Educación Compensatoria y No Escolarizada (DINECNE) del Ministerio de Educación y Cultura	1984-1988	Alfabetización de adultos			No hay mayor información
6	Campaña Nacional de Alfabetización "Monseñor Leonidas Proaño		1988-1989	para la población hispano-hablante y otra para la población quichua-hablante.	300.000	Estudiantes de los 2 últimos años de colegio	Enfocada en los Derechos Humanos

Elaborado por: Santiago Manangón

Cabe señalar la importancia del proceso de alfabetización del Gobierno de Roldós-Hurtado, ya que logró alfabetizar a 420.000 personas, pero lo más valioso de este proceso es que se consultó a la poblaciones indígenas sobre procesos de enseñanza, ya que "se abandonó la concepción asistencialista y se adoptó el enfoque psicosocial, viendo a la alfabetización como una herramienta de pensamiento crítico, de compromiso y de acción social. [...] Se inició la alfabetización en quichua, utilizando diversos métodos, algunos de ellos surgidos de las propias comunidades indígenas."¹²⁸

Es un gran avance que este proceso de alfabetización haya aplicado métodos propios de las comunidades. El éxito de este proceso sobre los demás, radica justamente en que el servicio de educación a las personas surge "de ellos", esto permite concluir que para obtener logros significativos, una propuesta no puede ser traída completamente desde fuera, debe formar parte de la vida del pueblo. En los proyectos educativos se debe iniciar con el conocimiento de la realidad, partir de una evaluación real y concreta de la situación y de lo que viven las personas, para, a partir de allí tomar las mejores decisiones. Esto coadyuvará, además, a no caer en una ayuda asistencialista, en la que se pretenda regalar todo, y así acostumbrar a las

¹²⁸ *Ibíd.*, 29.

personas a que todo lo deben recibir solo por la condición de ser “pobres” o indígenas.

Promover en las personas la dignidad y respeto hacia ellas mismas permite que se reconozcan como seres humanos, “la alfabetización, y por ende toda la tarea de educar, sólo será auténticamente humanista en la medida en que procure la integración del individuo a su realidad nacional, en la medida en que le pierda miedo a la libertad.”¹²⁹

Contrario a lo ocurrido en el Proyecto Piloto Experimental de Alfabetización Funcional, en la que la cantidad de alfabetizados fue menor, se reconoce la falta de atención del Gobierno, claramente expresa, “la experiencia dejó en el país personal capacitado, pero no tuvo los resultados e impacto esperados en las zonas donde se implementó, debido fundamentalmente a fallas del propio Gobierno ecuatoriano así como a expectativas demasiado ambiciosas, sin sustento real, planteadas desde los organizadores del proyecto a nivel mundial.”¹³⁰ Es evidente que las “expectativas planteadas” fueron estructuradas “por otros”, ese fue probablemente el motivo del fracaso. Además, el Estado tampoco va a intervenir en un proyecto que no tenía futuro.

Con los resultados de los procesos de alfabetización el gobierno decide impulsar la educación indígena, según decreto ejecutivo 203, publicado en el Registro Oficial 66 el 15 de noviembre de 1988 se crea la Dirección Nacional de Educación Indígena Intercultural Bilingüe. Esta es una respuesta a la lucha de las nacionalidades indígenas. Este decreto fue derogado el 26 de julio de 2012, cuando se expidió el Reglamento General a la Ley Orgánica de Educación Intercultural, publicado en el Registro Oficial 754 de la misma fecha. Durante la vigencia de la Dirección Nacional de Educación Indígena Intercultural Bilingüe se perseguían los siguientes objetivos:

- a) Planificar, dirigir y ejecutar la educación indígena.
- c) Formar y capacitar profesores y demás recursos humanos para la educación indígena en las diferentes lenguas del país.
- d) Organizar los establecimientos de educación indígena bilingües en los niveles pre primario, primario y medio.

¹²⁹ Paulo Freire, *La educación como práctica de la Libertad* (México: Siglo Veintiuno Editores, segunda edición, 2011), 15.

¹³⁰ Ministerio de Educación Ecuador, *La Alfabetización en el Ecuador, evolución histórica, información actualizada y mapa nacional de analfabetismo*, (Quito: 2009), 28-39.

- i) Detectar las necesidades cualitativas y cuantitativas de recursos humanos, materiales y de infraestructura educativa indígena. La información recopilada será procesada en coordinación con el Departamento de Mapa Escolar y sus resultados servirán de base para la micro y macro planificación, dentro de su área.
- k) Promover la producción y utilización de materiales didácticos de acuerdo con los criterios lingüísticos, pedagógicos y sociales adecuados.
- m) Diseñar modalidades educativas acordes con las necesidades de la población indígena.
- n) Desarrollar un curriculum apropiado para cada uno de los subsistemas y modalidades de educación indígena.
- o) Dirigir, organizar y ejecutar la alfabetización y educación de adultos bilingües.
- p) Dirigir, organizar y orientar la educación de los normales bilingües.¹³¹

En los objetivos de la Dirección Nacional de Educación Indígena Intercultural Bilingüe se mencionan aspectos como fortalecer la identidad, ni “la cultura, tradiciones, idioma y las formas comunitarias de vida del pueblo Indígena.”¹³² No obstante, a través de la creación de esta institución el Estado trató de responder a las exigencias del pueblo, en ese sentido fue un primer paso que se dio para superar el letargo en el cual se encontraba el Estado frente a la problemática indígena. La creación de esta institucionalidad alrededor de la educación indígena demandó la participación de personas para ocupar los cargos públicos que se crearon como la de directores provinciales de educación intercultural bilingüe. De esta manera, se “había iniciado una nueva etapa histórica y era necesario delegar personas con experiencia en educación indígena intercultural bilingüe, que conozcan el idioma, conscientes y comprometidos al servicio del Pueblo Indígena.”¹³³

En este contexto es que el SEIC continua aportando con su experiencia en educación y forma parte de “la jurisdicción del DIPEIIBC en su primer año de funcionamiento estaba constituido por: 23 huahuacunapac huasi, 66 escuelas bilingües (de tres modalidades: SEIC, PEBI y Escuelas Bilingües); 114 centros de alfabetización; un colegio Indígena Intercultural Bilingüe con diez extensiones; y un equipo de once personas en la planta administrativa.”¹³⁴ Debido a la integración multidisciplinaria de la DIPEIIBC se manejaba como un equipo de servicio, que lentamente fue asumiendo una posición burocrática.

¹³¹ Registro Oficial número 66, publicado el martes 15 de noviembre de 1988.

¹³² SEIC, *Evaluación Participativa de las Escuelas Indígenas de Cotopaxi*, (Quito: Abya Yala, 1985-1988), 12.

¹³³ Rodrigo Martínez y José Burbano, *La educación como Identificación cultural y la experiencia de educación indígena en Cotopaxi* (Quito: Abya Yala, 1994), 134.

¹³⁴ *Ibid.*, 136

Los gobiernos de turno aportaron con políticas homogéneas en el proceso educativo, las iniciativas privadas sirvieron para iniciar y sostener todo el proceso en el pueblo indígena. Por esta razón el SEEIC promueve una “Educación Intercultural Bilingüe que ha de identificarse por ser: liberadora, comunitaria, política y productiva.”¹³⁵

3.2 Propuestas del SEEIC ante las nuevas exigencias del Estado

El SEEIC ha sido una organización con una gran visión de sus administradores. Mirando al pasado podemos darnos cuenta que las propuestas planteadas siguen vigentes: promover una educación liberadora, comunitaria, política y productiva sigue actualizada. La lucha no se ha terminado, se ha reinventado, el enemigo a vencer ya no es el hacendado, solamente hay otros patrones, además, el egoísmo, y la falta de empatía, sentimientos que son consecuencia de un sistema económico basado en la acumulación de la riqueza, por todos los medios posibles. “Si nosotros conseguimos convencer a los jóvenes que la realidad, por difícil que sea, puede ser transformada, estaremos cumpliendo una de las tareas históricas del momento.”¹³⁶

Según Martínez y Burbano la educación intercultural bilingüe se debe caracterizar por lo siguiente:

El paso de una situación real de alienación a una situación ideal de identificación implica la superación de tres fases secuenciales y progresivas. La primera fase la denominamos **autoconciencia**, y consiste en una introspección que permite tener una imagen real de sí Este conocimiento real de sí posibilitará el nacimiento de una actitud de **auto estima**, (segunda fase) sólo cuando el sujeto haya madurado esa autoaceptación, entonces estará en condiciones de ejercer la **autodeterminación** (tercera fase). Para esto, debe existir un clima de libertad que posibilite el ejercicio de la misma..¹³⁷

Abonando más en el tema de la libertad citamos a Paulo Freire quien nos dice:

¹³⁵ *Ibíd.*, 138

¹³⁶ Paulo Freire, *El Grito Manso* (Buenos Aires: Siglo XXI editores Argentina, primera edición, 2006), 49

¹³⁷ Rodrigo Martínez y José Burbano, *La educación como Identificación cultural y la experiencia de educación indígena en Cotopaxi* (Quito: Abya Yala, 1994), 138.

¿Quién mejor que los oprimidos se encontrará preparado para entender el significado terrible de una sociedad opresora? ¿Quién sentirá mejor que ellos los efectos de la opresión? ¿Quién más que ellos para ir comprendiendo la necesidad de la liberación? Liberación a la que no llegarán por casualidad, sino por la praxis de su búsqueda; por el conocimiento y reconocimiento de la necesidad de luchar por ella. Lucha que, por la finalidad que le darán los oprimidos, será un acto de amor, con el cual se opondrán al desamor contenido en la violencia de los opresores, incluso cuando ésta se revista de la falsa generosidad a que nos hemos referido.¹³⁸

Citando las palabras de Jesús: “entonces conocerán la verdad, y la verdad los hará libres.” (Jn8:32), la verdad comienza por que cada persona pueda reconocerse a sí misma como ser humano, con derechos y obligaciones. Pero qué pasa si la persona ha sido oprimida durante toda su vida. ¿Cómo será capaz de reconocer la libertad? Paulo Freire nos habla de la praxis de su búsqueda, “y no hay búsqueda sin esperanza”¹³⁹

Continuando con las características de la educación intercultural bilingüe que señalan Martínez y Burbano se encuentra lo siguiente:

Educación comunitaria, la construcción de la vida comunitaria se hace a partir de la vigencia de las relaciones de reciprocidad en un clima de libertad. No puede haber comunicación comunitaria si no hay capacidad de diálogo.

Educación política, el aspecto político en la realidad del pueblo indígena está plasmado en el proceso organizativo.[...] El poder organizativo radica en la capacidad de responder a las auténticas necesidades de sus miembros para alcanzar un verdadero progreso humano. Organización es, ante todo, un proceso que implica capacidad de diálogo y participación. La organización no es un hecho terminal, es un camino, es tensión indispensable en función de la vida.¹⁴⁰

El eje transversal que recorre a la educación liberadora, comunitaria y política es el diálogo, sin él no podemos realizar un proceso adecuado. Como lo señala Paulo Freire:

Al intentar un adentramiento en el diálogo, como fenómeno humano, se nos revela la palabra: de la cual podemos decir que es el diálogo mismo. Y, al encontrar en el análisis del diálogo la palabra como algo más que un medio que éste se produzca, se nos impone buscar, también, sus elementos constitutivos. Esta búsqueda nos lleva a sorprender en ella dos dimensiones –acción y reflexión- en tal

¹³⁸ Paulo Freire, *Pedagogía del Oprimido* (Montevideo: Siglo XXI editores Argentina, primera edición, 1970), 34.

¹³⁹ Paulo Freire, *El Grito Manso* (Buenos Aires: Siglo XXI editores Argentina, primera edición, 2006), 23.

¹⁴⁰ Rodrigo Martínez y José Burbano, *La educación como Identificación cultural y la experiencia de educación indígena en Cotopaxi* (Quito: Abya Yala, 1994), 139-141.

forma solidarias, y en una interacción tan radical que, sacrificada, aunque una parte de ellas, se resiente inmediatamente la otra.¹⁴¹

El SEEIC promueve el diálogo, entendiéndose al diálogo como “un encuentro que solidariza la reflexión y la acción de sus sujetos encauzados hacia el mundo que debe ser transformado y humanizado”¹⁴², por tal motivo “en las escuelas Indígenas Bilingües, el niño ha encontrado un ambiente familiar, [...] los educadores comunitarios poco a poco han ido tomando conciencia del valor de la educación para fortalecer la identidad cultural, [...] los contenidos y la metodología se adecúan cada vez más a la realidad del indígena cotopaxense del páramo.”¹⁴³ Es justamente una visión dialógica de la educación y de construcción de empatía con los niños, los jóvenes y las comunidades lo que le ha permitido al SEEIC mantenerse en el tiempo con su modelo educativo.

El SEEIC se mantiene alerta a los cambios políticos que promueve el Estado, uno de ellos fue la promulgación de la nueva ley de educación, realizada el 31 de marzo de 2011 y su reglamento que entró en vigencia el 26 de julio de 2012, en esta misma fecha se deroga la ley que sostenía a la DINEIB, por tal motivo pasa a ser controlado y supervisado por un solo nivel del Ministerio de Educación.

El SEEIC no es estático, vive en constante reflexión, “la reflexión crítica sobre la práctica se torna una exigencia de la relación Teórico/Práctica sin la cual la teoría puede convertirse en palabrería y la práctica en activismo.”¹⁴⁴ Por tal motivo busca siempre espacios para el debate, para la capacitación, para el seguimiento, uno de esos espacios se los ha conseguido en la Universidad Andina Simón Bolívar de la ciudad de Quito.

Otro de los desafíos del SEEIC es la cuestión de financiamiento. Para afrontar el reto de un manejo económico propio, el Director del SEEIC sostiene que:

El manejo de los proyectos productivos vinculados a la comunidad, yo por eso exijo papas, plasma genético, para que la propiedad sea de las comunidades, la capacitación técnica, el vínculo con la comunidad; todos los proyectos para

¹⁴¹ Paulo Freire, *Pedagogía del Oprimido* (Montevideo: Siglo XXI editores Argentina, primera edición, 1970), 99.

¹⁴² *Ibíd.*, 101

¹⁴³ SEIC, *Evaluación Participativa de las Escuelas Indígenas de Cotopaxi*, (Quito: Abya Yala, 1985-1988), 36-7.

¹⁴⁴ Paulo Freire, *Pedagogía de la Autonomía*, (Buenos Aires: Siglo XXI editores Argentina, undécima edición, 2006), 24.

desarrollar nosotros y en ese contexto la economía popular, es la estructura financiera del pueblo la que se tiene que mejorar, y eso se mejora con el trabajo de la propia gente, ni bonos, ni el Estado, ni los ricos van a lograr que el pueblo indígena mejore su estructura financiera y económica. Tenemos que llegar a una conciencia clara, que solo el aporte de los pobres es el que va a liberar, sólo es el pobre, el que con honestidad y sinceridad dará la mano al pobre, Tiene que ser la estructura económica del pueblo la que hay que fortalecer, por todos los medios.¹⁴⁵

Los proyectos productivos buscan obtener recursos que puedan ser reinvertidos en el proceso educativo. En ese sentido, la hacienda de Guasaganda, ubicada en la parroquia del mismo nombre en el cantón La Maná, es el eje más importante y que permite realizar inversiones en agricultura y ganadería. Existe una propuesta de Fondo de ahorro estudiantil (FACE), en el cual los estudiantes y docentes depositan sus recursos con la finalidad de generar la costumbre de ahorro, se busca su consolidación en una Cooperativa de Ahorro y Crédito que genere créditos a bajo interés para financiar el desarrollo de las monografías de los estudiantes de sexto curso.

En el campo pedagógico se ha realizado una actualización curricular que ha sido un pedido del Ministerio de Educación, esto ha fortalecido el proceso educativo porque se sigue respondiendo adecuadamente a las exigencias del Estado, y no solamente a las actuales, sino a las que probablemente en el futuro serán solicitadas.

En definitiva el equipo de trabajo del Sistema Educativo Experimental Intercultural Cotopaxi se encuentra preparado y capacitado para afrontar los futuros cambios, no solo políticos, sino educativos, sociales y pedagógicos. Se mantiene como un anhelo conformar un Centro de Investigaciones Andinas donde se debata, discuta, critique y reflexione todas las propuestas pedagógicas; siempre pensando en el desarrollo del pueblo indígena de Cotopaxi.

¹⁴⁵ P. José Manangón, coordinador del SEEIC, entrevistado por Santiago Manangón, Latacunga, 13 de noviembre de 2015.

Conclusiones

El SEEIC surge como un apoyo al proceso de búsqueda de una educación propia que mantenía el pueblo indígena de Cotopaxi. Esta búsqueda estaba articulada a otras demandas como el acceso a la tierra, la dignificación como pueblo y un cambio de la extrema situación de exclusión y discriminación en la que se encontraba. El SEEIC acompaña al pueblo indígena en la lucha por esas demandas. La opción del SEEIC fue el trabajo educativo en la zona, tomando a la educación como una herramienta para transformar la sociedad. Esta opción de acompañar a los pobres se alinea con los postulados de la Teología de la Liberación, opción que la Misión Salesiana de Zumbahua asumió para su intervención en la zona. Además, este proceso estuvo inspirado en la Pedagogía de la Liberación que propone Paulo Freire para romper una educación basada en la transmisión de conocimientos por una educación crítica y liberadora.

El pueblo indígena ha sobrevivido a toda forma de opresión, desde la conquista española hasta la actualidad. Su presencia había sido opacada e incluso invisibilizada por el sector dominante. Esta situación motivó a luchar por reivindicar un modelo de vida propio, en el cual la tierra y la educación son principales pilares. El SEEIC aportó a estas iniciativas desde el proceso educativo. Este proceso educativo se concretizó posteriormente en el modelo de la educación intercultural bilingüe. Este es un modelo que surge desde el pueblo, y que por lo tanto responde a una realidad específica. Pese a que las políticas públicas trataron de aportar a su crecimiento imponiendo modelos homogéneos, siempre quedaron cortas a las necesidades de los comuneros; ya que no inspiraban un cambio sino se dedicaban a reproducir la situación de opresión.

Este hecho pone en evidencia que la educación es la herramienta más importante tanto para mantener a las personas dominadas como para conseguir su libertad. Desde que el ser humano organizó la sociedad se crearon espacios para transmitir la experiencia de los adultos sobre los más jóvenes. Este proceso ha ido cambiando a lo largo de los años, hasta que en la actualidad tenemos procesos educativos regularizados y controlados por una entidad estatal. En el caso ecuatoriano, la educación propuesta desde el Estado en la segunda mitad del siglo XX tenía un carácter homogenizante y excluyente. Esta situación fue una herencia

de la conquista europea, quien trajo un proceso de explotación y deshumanización sobre los pueblos en América, la violencia como medio de comunicación generó en el pueblo indígena un profundo sentimiento de menosprecio por sí mismo, ya que su identidad fue violentada por el simple hecho de ser diferente.

A lo largo de la historia se han establecido procesos educativos, pero ninguno ha generado los resultados en favor del pueblo, al contrario, han servido para que los grupos de poder ejerzan mayor dominio sobre el indígena. Han desvalorizado el idioma, las costumbres. Pese al triunfo de la Revolución Liberal, los indígenas únicamente cambiaron de patrones, ya que los nuevos terratenientes seguían beneficiándose del trabajo ajeno.

La lucha de los dirigentes indígenas logró en 1945 la creación de las primeras escuelas en Cayambe. Estas nacieron de la gestión del mismo pueblo, por eso no recibieron el apoyo de los hacendados ni del Estado. En estas escuelas, las clases se dictaban en kichwa, los docentes eran los indígenas que habían logrado aprender a leer y escribir. Esto fue muy criticado, porque se decían que los maestros indígenas no estaban preparados para ser docentes por no ser titulados.

Parte de la Iglesia, representada por un equipo Pastoral, e inspirada en las propuestas del Concilio Vaticano Segundo, y de la segunda conferencia del Episcopado Latinoamericano en Medellín, decidió trabajar con los indígenas de Zumbahua y Chugchilán, apoyando al proceso de liberación del pueblo pobre.

La catequesis fue el inicio de este proceso, ya que era necesario “entender las letras” para comprender que todos somos hijos de Dios, por tanto seres humanos que merecemos respeto y dignidad. Se buscó que el indígena tome conciencia de su realidad de persona, para que aumente su autoestima, aceptándose tal y como es, y pueda ejercer la autodeterminación, es decir decidir sobre su futuro. El diálogo es muy importante para que el proceso de enseñanza tenga éxito.

Monseñor Leonidas Proaño animó todo este proceso, apoyó con cursos, capacitaciones, reuniones, espacios para el diálogo, reflexión y renovación del compromiso de sus integrantes. Su iniciativa de trabajo convocó a los líderes indígenas, a diferentes mesas de trabajo, en una de ellas, conocida como el Mandato de Cachi, el pueblo organizado plantea cinco aspectos que se deben conformar para seguir en la lucha por la liberación; tierra propia, organización propia, educación propia, medios de comunicación propios e iglesia propia.

El proceso de alfabetización fue el camino por el cual se trató de educar al pueblo indígena, la mayoría de proyectos no consiguieron los resultados esperados, pero en el gobierno de Roldós-Hurtado, se consiguió un alto número de personas alfabetizadas, la razón para alcanzar un buen resultado fue que se aplicaron métodos que la misma comunidad recomendaba, ya que eran familiares para ellos.

El SEEIC nació en un contexto de opresión. Su primer nombre fue Proyecto Educativo Quilotoa, por el año de 1970. En 1988 obtuvo reconocimiento legal como Sistema de Escuelas Indígenas de Cotopaxi, con las siglas SEIC. En 1999 cambió de nombre a Sistema Educativo Experimental Intercultural Cotopaxi, con las siglas SEEIC.

En su labor, además de la educación, apoyó las luchas indígenas por conseguir la tierra que estaban en manos de hacendados. Las escuelas eran el lugar de reunión para que la comunidad planifique las estrategias para que le sean devueltas las tierras. Los docentes ayudaban a guiar las reuniones, se realizaban análisis de la realidad en la que el pueblo vivía. Ese espacio fue muy valorado por todos los comuneros, ellos apreciaban al docente porque, al ser parte de la comunidad, entendía claramente sus problemas.

Que el pueblo indígena fortalezca su identidad cultural, es el objetivo del Sistema Educativo Experimental Intercultural Cotopaxi, SEEIC, su trabajo fue encaminado a generar un proceso educativo que naciera del pueblo, que no sea importado. Que las personas, al reconocerse como seres humanos, valoren sus conocimientos, y propongan sus propias maneras de llevar a cabo los procesos de enseñanza-aprendizaje, que hubiera profesores propios, y que a partir de todo eso se fortalezca la Comunidad, se promueva la cultura, las tradiciones y el idioma.

El Estado no ha sabido responder a las exigencias del pueblo indígena. Su aporte ha sido muy limitado, jamás ha respondido a los requerimientos del pueblo indígena de manera concreta y eficiente. Las acciones del Estado han ido en beneficio de los grupos de poder y no del pueblo pobre. Sus modelos de educación han generado alienación cultural, pues han buscado encasillar a todos bajo un mismo modelo.

Actualmente, la Ley Orgánica de Educación Intercultural promueve la igualdad del conocimiento en todos los niveles, pero así mismo menciona que en cada comunidad se puede adaptar el currículum. No obstante, al final del año las evaluaciones son homogéneas y exigen que todos los estudiantes tengan unos

mismos conocimientos, y claramente los conocimientos propios de las comunidades se mantienen al margen de estas propuestas.

El SEEIC ha respondido apropiadamente a las necesidades educativas del pueblo indígena de Cotopaxi. Su organización, su infraestructura escolar y de nivel medio, su propuesta educativa y curriculum dignifica al pueblo indígena. Se promueve la enseñanza del idioma kichwa, ha ayudado en la capacitación de los docentes bilingües, ha promovido la empatía de los docentes con los niños y jóvenes estudiantes. Es decir, ha hecho un modelo educativo desde las comunidades y para las comunidades.

También, el SEEIC mantiene proyectos que ayudan a que sus instituciones escolares se involucren con la sociedad, con la comunidad. Estos proyectos también buscan una independencia financiera del Estado. Esta constantemente buscando que los docentes y el cuerpo administrativo tengan el reconocimiento que se merecen. Dentro de sus proyectos financieros se ha conformado un Fondo de Ahorro Común Estudiantil, que pretende incentivar la cultura del ahorro en los jóvenes. Se anhela la creación de un Centro de Investigaciones Andinas, espacio para la reflexión pedagógica.

Todas estas acciones dejan la constancia de un proceso de varias décadas que tiene plena vigencia y que, probablemente, siga ofreciendo una alternativa educativas pertinente a las comunidades de la zona del Quilotoa.

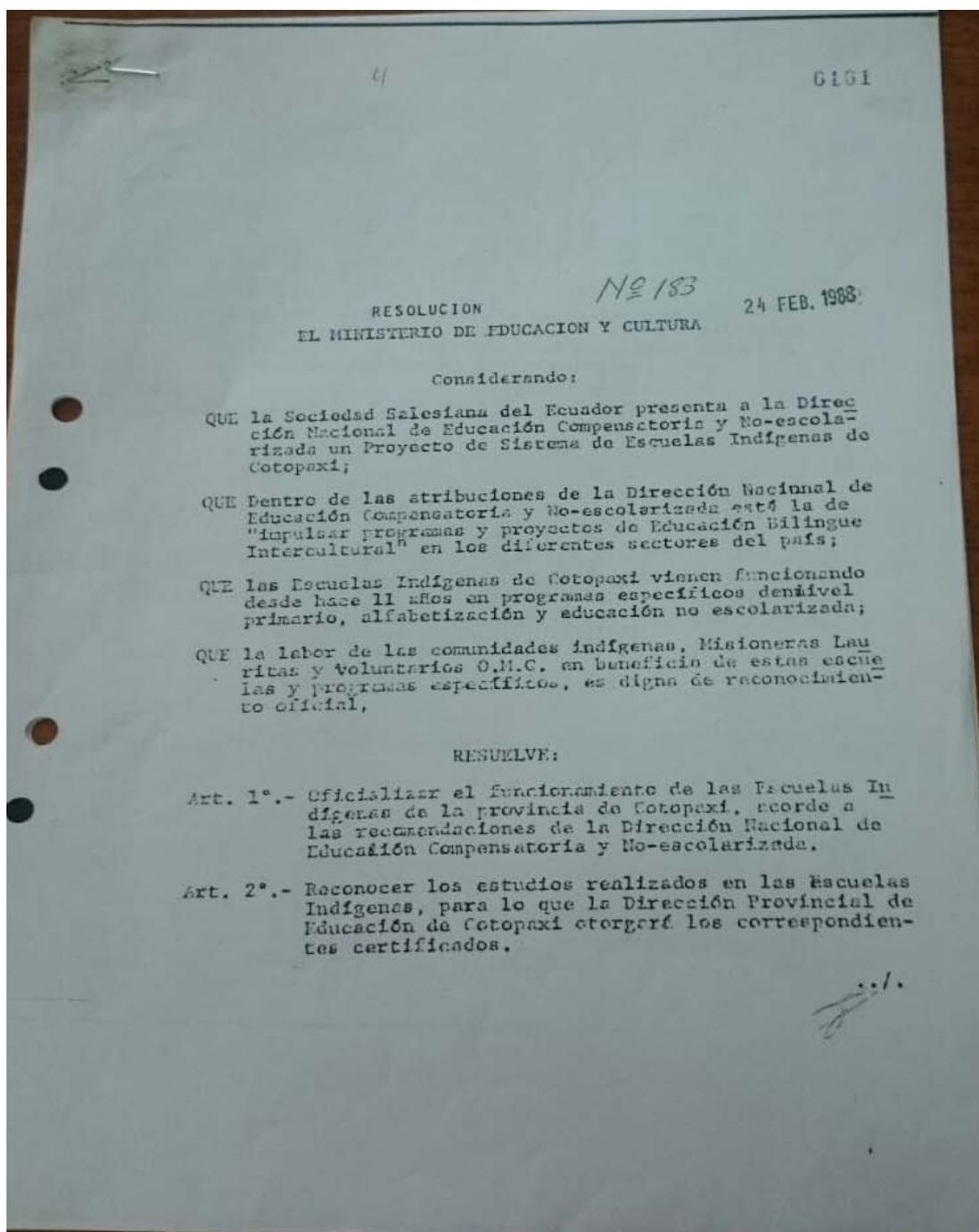
Bibliografía

- Burbano, Bolívar. Docencia Bilingüe Intercultural. 1ra. ed. Quito:Abya Yala, 1994.
- Campo, Lorena. Diccionario Básico de Antropología. 1ra ed. Quito: Abya Yala 2008
- Chavero, Lazzos Elena y Evelyne Lenz; La educación indígena en el páramo Zumbahueño del Ecuador: demandas, éxitos y fracasos de una realidad; citado en Ileana Almeida y otros, Autonomía Indígena frente al estado nación y a la globalización neoliberal, 2005, ver en <http://repository.unm.edu/bitstream/handle/1928/10596/Autonom%C3%ADa%20ind%C3%ADgena%20frente%20al%20estado.pdf?sequence=1>
- Fondo Documental Diocesano. Mons. Leonidas Proaño Villalba. Velos y desvelos en la educación. Sus escritos y varios testimonios. Riobamba: Palabra Viva, 2010.
- 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. La educación como práctica de la libertad. (Santiago de Chile: ICIRA Proyecto Gobierno de Chile/Naciones Unidas/ FAO, 1969.
- Freire, Paulo. Pedagogía de la Autonomía. 11ava. ed. Buenos Aires: Siglo XXI editores Argentina, 2006.
- Freire, Paulo. Pedagogía del Oprimido. 1ra. ed. Montevideo: Siglo XXI editores Argentina, 1970.
- Kowii, Ariruma y otros. Interculturalidad y diversidad. (Quito: Corporación Editora Nacional, 2011.
- 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 Santiago Manangón. Latacunga. 13 de noviembre de 2015.

- Martínez, Mery. Construcciones y sentidos de la Interculturalidad. Quito 2007 (tesis de maestría, Universidad Politécnica Salesiana, 2007).
- 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.
- Ministerio de Educación Ecuador, La Alfabetización en el Ecuador, evolución histórica, información actualizada y mapa nacional de analfabetismo. Quito: 2009.
- Miño, Cecilia. Tránsito Amaguaña Ama Wañuna. Quito: Nuevo Arte, 2009.
- Muñoz, Pablo. II Conferencia general del Episcopado Latinoamericano, Iglesia y Liberación Humana, los documentos de Medellín. Cuenca: Don Bosco, 1991.
- Polo, Rafael. 2009. Ciudadanía y biopoder (Las sugerencias de Andrés Guerrero). En Ecuador Debate 77, Quito: CAAP. Agosto 2009.
- Yépez, Pascual. La cosmovisión de los pueblos y nacionalidades Indígenas. 1ra ed. Quito: Abya Yala 2015
- Rodas Morales, Raquel. Dolores Cacuango. Quito: Proyecto EBI GTZ, 1998.
- SEIC. Evaluación Participativa de las Escuelas Indígenas de Cotopaxi. Quito: Abya Yala, 1985-1988.

Anexos

Acuerdo Ministerial 183 del 24 de febrero de 1988



2.-

Art. 3°.- La Dirección Nacional de Educación Compensatoria y no-escolarizada, de acuerdo a sus posibilidades dotará de bonificaciones para educadores comunitarios que laboren en dichas escuelas.

Comuníquese en Quito, a 24 FEB. 1992


Ing. Julio Ponce Arteta,
SUBSECRETARIO DE EDUCACION.


José Javier Rieffro Suárez,
DIRECTOR NACIONAL DE EDUCACION COMPENSATORIA Y NO ES
COLARIZADA.

JJRS.
sec.

09152

13 MAY 1991

19 MAYO 1991

No. 1755

EL MINISTERIO DE EDUCACION Y CULTURA

19 MAYO 1991

CONSIDERANDO:

- QUE el Director Provincial de Educación Intercultural Bilingüe de Chiaborazo, solicita la autorización del funcionamiento del Segundo Curso de Ciclo Básico de los colegios "Chiaborazo" y "Calancha" a partir del año lectivo 1990-1991.
- QUE el Jefe del Departamento Técnico de la Dirección Provincial de Educación Intercultural Bilingüe de Cotopaxi, solicita el funcionamiento del Tercer Curso de Ciclo Básico de los colegios "Juan Pablo II", "San José de Chinaló", "Quilotoa"; el Quinto y Sexto Curso del colegio "Jatari Unacha".
- QUE el Director Provincial de Educación Intercultural Bilingüe de Esmeraldas, solicita la autorización del funcionamiento del Segundo Curso de Ciclo Básico del colegio "Río Canandé" a partir del año lectivo 1991-1992.
- QUE el Rector del Colegio Intercultural Bilingüe "Suscal" con la modalidad semipresencial del cantón y provincia del Cañar, solicita la autorización del funcionamiento del Segundo Curso con régimen Costo a partir del año lectivo 1991-1992.
- QUE el Rector del Colegio Intercultural Bilingüe "Rumiñahui" de la provincia de Bolívar, solicita la autorización del funcionamiento del Sexto Curso a partir del año lectivo 1990-1991.
- QUE el Rector del Instituto Normal Bilingüe No. 37 Canelos de la provincia de Pastaza, solicita la autorización del funcionamiento del Primer Curso Post-Bachillerato para dicho establecimiento a partir del año lectivo 1991-1992.
- QUE el Departamento de Planeamiento de la DINEIE emite un criterio favorable al respecto.

EN USO DE SUS ATRIBUCIONES,

ACUERDA:

Art. 1. AUTORIZAR el funcionamiento del Segundo Curso de Ciclo Básico de los colegios:

Art. 6. ENCARGAR a las Direcciones Provinciales de Educación Intercultural Bilingüe respectiva a través de sus organismos competentes asesore y controle permanentemente al plantel.

COMUNIQUESE.- En Quito, a

13 MAY 1991

Alfredo Vera
MINISTRO DE EDUCACION Y CULTURA

Luis Montaluisa

JY/tb.

00005435

REPUBLICA DEL ECUADOR
MINISTERIO DE EDUCACION Y CULTURA

30 ABR. 1999

DIRECCION NACIONAL DE EDUCACION INTERCULTURAL BILINGÜE

Nº. 072

CONSIDERANDO:

- QUE, la presencia educativa y pastora de los salesianos en la parroquia Zumbahua constituye una opción de servicio a la población quichua, desde hace 25 años y que ha llegado a constituirse en un ejemplo de servicios educativos que van desde la educación básica hasta la educación superior.
- QUE las escuelas indígenas comunitarias de la zona de Chugchilán, Zumbahua-Guangaje y el Bajío, fue oficializado con el nombre de Sistema de Escuelas Indígenas de Cotopaxi (SEIC), mediante la Resolución No. 183 del 24 de febrero de 1988 emitida por el Ministerio de Educación y Cultura bajo la responsabilidad del subsecretario de educación Ing. Julio Ponce Arteta y el Director Nacional de Educación Compensatoria y no escolarizada.
- QUE en la cláusula segunda del Convenio especial firmado, el 17 de octubre de 1988 por el Atq. Alfredo Vera, Ministro de Educación y Cultura y el P. DE. Luis Sánchez, procurador general de la Inspección Salesiana en el Ecuador reconoce al SEIC como "escuelas organizadas dentro de un solo programa educativo y administradas por la Sociedad Salesiana en el Ecuador"
- QUE el Ministerio de Educación y Cultura a través de la Dirección Nacional de Educación Intercultural Bilingüe, mediante Acuerdo Ministerial No. 4945 del 18 de Septiembre de 1989, en el Art. 1 y 2, crea con el primer curso de ciclo básico y primero del diversificado, con el bachillerato humanístico-técnico respectivamente y bajo la modalidad educativa, semi-presencial, el Colegio Indígena Intercultural Bilingüe S/N de la comunidad de Chinaló, parroquia Chugchilán, Cantón Pujilí, provincia de Cotopaxi.
- QUE mediante Acuerdo Ministerial No. 535 del 8 de febrero de 1981, en el art. 1 se designa al Colegio con el Nombre de Colegio Intercultural Bilingüe JATARI UNANCHA, con sede en la parroquia de Zumbahua, cantón Pujilí, provincia de Cotopaxi, y encarga a la Dirección Provincial de Educación Intercultural Bilingüe de Cotopaxi la ejecución del acuerdo.
- QUE, el convenio celebrado entre el Ministerio de Educación y Cultura con la Sociedad Salesiana en el Ecuador, el 17 de octubre de 1988, en la cláusula tercera establece el compromiso del Equipo Pastoral de Zumbahua que ha de aportar con los bienes, equipos y personal destinado a la administración y dirección del Sistema de Escuelas Indígenas de Cotopaxi. Y por otra parte, (cláusula cuarta), el Ministerio de Educación

Dirección Nacional de Educación

CERTIFICADO
Es Fiel Copia del Original

aportará con las partidas docentes y bonificaciones, con el fin de atender tanto al personal directivo como a los educadores comunitarios de las citadas escuelas, considerando también contribuciones en equipos y materiales educativos. Aporte que dará tanto en función de las necesidades de servicio como de las disponibilidades del Ministerio.

- QUE, en el convenio celebrado entre el Ministerio de Educación y Cultura con la Sociedad Salesiana en el Ecuador, el 11 de octubre de 1990, en la cláusula quinta se estipula que para efectos de creación de nuevos centros de intercambio (nivel medio) y para la asignación de partidas y bonificaciones, el Equipo Pastoral de Zumbahua presentará a la Dirección Provincial de Educación Intercultural Bilingüe de Cotopaxi, las solicitudes correspondientes. Y que en la cláusula séptima, se expresa que "dadas las características peculiares de este proyecto educativo; una vez otorgado el nombramiento, la DIPEIBC y el SEIC suscribirán un acuerdo especificando las funciones a desempeñar.
- QUE, el Sistema de Escuelas Indígenas de Cotopaxi en su empeño por mejorar la calidad de la respuesta educativa a la realidad sobre todo de pobreza de la población quichua se propone aplicar un currículum actualizado tanto para la educación básica, como para la educación diversificada intercultural bilingüe. Currículum que ha sido evaluado y aprobado por la División de Currículum de la Dirección Nacional de Educación Intercultural Bilingüe mediante informe técnico del 3 de Diciembre de 1998.
- QUE, la Dirección Nacional de Educación Intercultural Bilingüe, mediante el Acuerdo Ministerial No. 145 del 24 de noviembre de 1995, en el art 1 dispone que "el Señor Director del Departamento Financiero de la dirección Provincial de Educación Intercultural Bilingüe de Cotopaxi en coordinación con el equipo administrativo del SEIC elaboren un rol para el pago oportuno de salarios y bonificaciones a los educadores. Y que (art. 4) dispone se establezca mínimo que precautele un servicio educativo de calidad y una relación de coordinación interinstitucional, DIPEIBC-SEIC.
- QUE, el 29 de agosto de 1997 se firmó y está en vigencia el convenio de coordinación interinstitucional entre la Dirección Provincial de Educación Intercultural bilingüe de Cotopaxi y el Sistema de Escuelas Indígenas de Cotopaxi, cuyos objetivos son:
- a) Mejorar el servicio educativo en todos los niveles a través de la coordinación institucional entre DIPEIBC y SEIC.
 - b) Garantizar el desarrollo educativo mediante el respeto a las acciones que cada institución realice.
 - c) Potencializar el desarrollo curricular, la transferencia tecnológica y la cooperación en las experiencias de producción y desarrollo comunitario.
- QUE, la solicitud del SEIC referida a la transformación a unidad educativa experimental cumple con los requerimientos estipulados en el art. 4 del capítulo del Reglamento Especial para los planteles Experimentales, el mismo que fue expedido mediante el Acuerdo Ministerial No. 1216 del 29 de Noviembre de 1994.

QUE, la DINEIB reconociendo la calidad del servicio educativo eficiente y comprometido del SEIC y confiando en las garantías reales de esta institución para consolidar las innovaciones educativas establecidas en su nuevo diseño curricular.

QUE La DINEIB, se encuentra en proceso de implementación de redes de centros educativos comunitarios interculturales bilingües RECIB, como una estrategia de mejoramiento de la calidad de educación y el fortalecimiento de la identidad cultural de los pueblos y nacionalidades indígenas.

En uso de sus atribuciones que le confiere el Acuerdo Ministerial No.049 del 16 de mayo 1995.

ACUERDA:

Art. 1 TRANSFORMAR, El Sistema de Escuelas Indígenas de Cotopaxi, en Sistema de Educación Experimental Intercultural de Cotopaxi, que a de funcionar bajo la estructura de RED de centros educativos comunitarios intercultural bilingüe RECIB que verían funcionando como centros educativos del nivel primario y del nivel medio, para consolidar las siguientes innovaciones pedagógicas:

- a) Continuar sirviendo desde la Educación Intercultural Bilingüe a la población quichua más pobre, manteniendo en el nivel medio la modalidad educativa semi presencial.
- b) Desarrollar la Educación Básica Intercultural Bilingüe manteniendo etapas conocidas como educación primaria más el ciclo básico. Para la terminación de la educación primaria mientras se implante la educación básica se mantendrá la alternativa de cuatro o seis años, teniendo por base los criterios de: edad, género, ritmo de aprendizajes y condición socio económica de las familias.
- c) Desarrollar un proceso de formación, capacitación y actualización docente con carácter sistemático, procesal y permanente, tanto a nivel de sub-redes como de red.
- d) Integrar en el proceso educativo las dimensiones: educación, producción y organización comunitaria apoyando en la educación básica el desarrollo de las actividades productivas y en la educación diversificada las auxiliaturas técnicas y los proyectos productivos.
- e) Dinamizar y desarrollar gradualmente los idiomas: quichua, español, inglés y francés como estrategia de conocimiento y afirmación del quichua, para fortalecer la propia identidad y desarrollar la interculturalidad.
- f) Potenciar la participación y el compromiso corresponsable de las comunidades a través de los Consejos Comunales de Educación Intercultural Bilingüe.
- g) Consolidar el fondo rotativo destinado a salarios y bonificaciones para garantizar un servicio educativo responsable a las comunidades.

Art. 2 OFICIALIZAR el funcionamiento del "Sistema de Educación Experimental Intercultural Bilingüe de Cotopaxi" bajo la estructura de RED de Centros Educativos Comunitarios Interculturales Bilingües RECIB con sus cuatro sub-redes:

- a) la sub-red de Chugchilán,
- b) Zumbahua-Guangaje,
- c) Bajío y
- d) Panyatug.

Las sub-redes del sistema de educación experimental intercultural bilingüe de Cotopaxi, estarán integrados de acuerdo con la nómina de las comunidades donde se encuentran ubicados los centros educativos comunitarios interculturales bilingüe CECIB que, a continuación se detalla:

SUB-RED de Chugchilán, integran los CECIBs nivel primario de las comunidades:

1. Sarahuasi.
2. Galápagos.
3. Jataló
4. Cuisana
5. Moreta
6. Guayama
7. Chaupi
8. Pilapuchin'
9. Quantugloma
10. Quantug
11. Chinaló Alto
12. Yacuchaqui
13. Amanta
14. Tahualó.

SUB-RED de Zumbahua-Guangaje, integran los CECIBs nivel primario de las comunidades:

15. Candela Falso.
16. Saraugsha
17. Vaquería
18. Iracunga
19. Redrován
20. Quiloa
21. Comuna Guangaje
22. Casa Quemada.
23. Niffo Loma
24. Milin apahua
25. Suniqueilá
26. Calera pamba
27. Chuquitapamba
28. Corralpuncu
29. Cusualó.

SUB-RED de Bajío, integran los CECIBs nivel primario de las comunidades:

30. El Botán
31. Salamalag Atápulo
32. Ninín Cochapamba
33. Chahuapamba
34. Pactac
35. Maca Grande.

SUB-RED de Panyatug, integran los CECIBs nivel primario de las comunidades:

36. La Plancha
37. El Eclén
38. Quishpe
39. Panyatug Bajo.
40. Palma Urcu
41. Punta Urcu
42. Catazán Chico
43. Churo Lozán
44. Colinas de Dios
45. Sile Guatumal
46. La Copa
47. El Mitador.

Art. 3 INTEGRAR, a los centros educativos comunitarios interculturales bilingües del nivel medio del sistema de educación experimental intercultural bilingüe de Cotopaxi a los subredes:

SUB-RED de Chugchilán, integran los CECIBs nivel medio de las comunidades:

1. Sarahuasi
2. Guayama

SUB-RED de Zumbahua-guangaje, integran los CECIBs nivel medio de las comunidades::

3. Zumbahua
4. Guangaje
5. Tigua

SUB-RED de Bajío, integran los CECIBs nivel medio de las comunidades:

6. Pujilí
7. Cochapamba
8. Maca Grande
9. Chilla Grande

SUB REPO de Puyatuc, integran los CIRCIBs nivel medio de las comunidades.

10. La plancha

Art. 4 AUTORIZAR la implementación de los principios, objetivos y lineamientos planteados en el proyecto educativo denominado ACTUALIZACIÓN DEL CURRÍCULO DEL SER, tanto a nivel de educación básica como de educación diversificada.

Art. 5 APROBAR, el plan y los programas de estudios para la educación básica Intercultural Bilingüe, a desarrollarse en tres ciclos, considerando el tercer ciclo como el ciclo básico. Las Áreas de conocimiento a desarrollarse en la educación básica son:

- a) Expresión oral bilingüe
- b) Lectura y escritura bilingüe
- c) Matemáticas
- d) Historia con inclusión de geografía
- e) Conocimiento del medio y actividades productivas
- f) Expresión artística.
- g) Cultural Física y recreación

Art. 6 RECOMENDAR, se cumplan todas las observaciones estipuladas en el informe técnico emitido por la División de Currículo de la Dirección Nacional de Educación Intercultural Bilingüe, el 3 de Diciembre de 1998 como acciones reparatorias al inicio del próximo año lectivo.

Art. 7 AUTORIZAR a partir del año lectivo 1999-2000 el funcionamiento de dos nuevas especialidades en el ciclo diversificado: Química, Biología y Gestión para el desarrollo local, manteniendo las siguientes auxiliares técnicas optativas: Industria del vestido, agropecuaria, mecánica - cerrajería e instalaciones domiciliarias.

Art. 8 APROBAR, el pensum de estudios para el ciclo diversificado, el mismo que consta de tres bloques de áreas de conocimiento, el primero se refiere a las áreas comunes y fundamentales, el segundo a las áreas de especialidad y el tercero se refiere a la auxiliar técnica que el estudiante hubiere aprobado.

- a) Áreas comunes y fundamentales a las especialidades:
 - aproximación a la filosofía indígena.
 - Metodología de la investigación.
 - Idiomas: quechua - Español; Quechua - Inglés; Quechua - Francés.

- b) Áreas de conocimiento por especialidades.

CERTIFICO
Es Fiel Copia del Original

Dirección Nacional de Educación Intercultural Bilingüe
D I N E I

Antropología cultural
 Psicología.
 Sociología
 Economía Política
 Estadística.

b.2 Química -- biología.

Tecnologías andinas.
 Historia de las Ciencias.
 Química y laboratorio.
 Biología y laboratorio
 Física y matemáticas.

b.3 Gestión para el desarrollo local/

Procesos socio organizativos
 Psicología social
 Administración Comunal,
 Enfoques del desarrollo
 Gestión financiera.

- c) Auxiliaturas técnicas (optativas):
- c.1. Industria del vestido
 - c.2. Agropecuaria
 - c.3. Mecánica -- carpintería
 - c.4. Instalaciones residenciales.

Art. 9 SOLICITAR, a la Dirección Nacional de Planificación Financiera prevea el aporte financiero para la producción de recursos didácticos, la formación y actualización del recurso humano y el funcional para los educadores comunitarios bilingües.

Art. 10 DISPONER, el diseño y la aplicación de un sistema de monitoreo y evaluación de la calidad del proceso educativo.

Art. 11 DISPONER, a la red de centros educativos comunitarios interculturales bilingües del sistema de educación experimental intercultural bilingüe de Cotopaxi, se incluya como parte de su RED, a los centros educativos comunitarios interculturales bilingües dirigidos por la Dirección Provincial de educación Intercultural Bilingüe de Cotopaxi que se encuentran ubicados en las zonas de su influencia.

Art. 12 DISPONER, que en el plazo de sesenta días, el Sistema de Educación Experimental Intercultural de Cotopaxi, presente su reglamento interno.

Art. 13 DELUGAR, a la Dirección Provincial de Educación Intercultural Bilingüe de Cotopaxi, la responsabilidad de animar, asesorar y apoyar el desarrollo del proyecto educativo de esa entidad, observando los principios de autonomía, reciprocidad y calidad.

En la ciudad de Quito, a los 30 ABR 1999



Mariano Morocho M
DIRECTOR NACIONAL DE EDUCACION
INTERCULTURAL BILINGÜE (E)

No. **184 - 11**

LA MINISTRA DE EDUCACIÓN

CONSIDERANDO:

- Que** mediante Acuerdo N° 072 de 30 de abril de 1999, se transforma el Sistema de Escuelas Indígenas de Cotopaxi en Sistema de Educación Experimental Intercultural de Cotopaxi;
- Que** mediante oficio s/n de 21 de julio del 2010, el Señor P. José Manangón, Rector del Colegio Experimental Intercultural Bilingüe Semipresencial **Jatari Unancha** de la parroquia Zumbahua, cantón Pujilí, provincia de Cotopaxi, solicita introducir algunas reformas en el Acuerdo N° 072 de 30 de abril de 1999, para actualizar y precisar el contenido del mismo de conformidad con los actuales requerimientos institucionales;
- Que** es obligación de esta Secretaría de Estado, atender las necesidades y requerimientos de las instituciones públicas y privadas de los diferentes niveles y modalidades para garantizar el desarrollo eficiente de los procesos de enseñanza – aprendizaje;
- Que** las reformas planteadas al Acuerdo N° 072 de 30 de abril de 1999 por el señor Rector del Colegio Experimental Intercultural Bilingüe **Jatari Unancha**, son pertinentes; y,
- Que** el Informe Técnico de la Coordinación General de Planificación, constante en el Memorando No. 0161-CGPLAN-A de 14 de marzo de 2011 es favorable;

EN USO DE SUS ATRIBUCIONES, que le confieren los artículos 154 numeral 1 de la Constitución de la República del Ecuador, 22, literales t., u., y v., de la Ley Orgánica de Educación Intercultural, y 17 del Estatuto del Régimen Jurídico y Administrativo de la Función Ejecutiva,

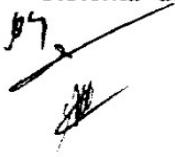
ACUERDA:

Art. 1. Sustituir el párrafo inicial del texto del Art. 1 por el siguiente:

Art.1. “TRANSFORMAR el Sistema de Escuelas Indígenas de Cotopaxi en Sistema de Educación Experimental Intercultural de Cotopaxi, el mismo

Educamos para tener Patria

1

87




b) **Red de Zumac**, integrada por las escuelas de las siguientes comunidades:

	Escuela	Comunidad
1	Magdalena Alajo	Candela Fasso
2	Mons. Leonidas Proaño	Guangaje
3	Agustín Vega de Lorenzo	Niño Loma
4	Eugenio de Santa Cruz y Espejo	Casa Quemada
5	Calerapamba	Calerapamba
6	Antonio Cuyo Ramón	Quiloa
7	General Pintag	Saraugsha
8	Dolores Cacuango	Vaqueria
9	Miguel Chiguano	Cusuato
10	Fernando Daquilema	Iracunga
11	Juan Manuel Ayala	Corralpungo
12	Miguel Valverde	Redrován
13	Milín de Apagua	Milín
14	Chone	Pigua Quindigua
15	Lautaro	Suniquila
16	Curingue	Curingue

c) **Red Panyatug**, integrada por las escuelas de las siguientes comunidades:

	Escuela	Comunidad
1	Alejandro Humboldt	Quishpe
2	Antonio de Alcedo	La Plancha
3	Batalla de Tapi	Catazan Grande
4	Cinco de Junio	Panyatug Bajo
5	Corazón de Pangua	Palma Urco
6	El Cóndor	Catazan Chico
7	Unión y Progreso	Punta Urco
8	Colinas de Dios	Colinas de Dios
9	Tres Esteros	Tres Esteros
10	El Edén	El Edén
11	Paulo Freire	El Mirador
12	La Copa	La Copa
13	Sile Guarumal	Sile Guarumal
14	El Paraiso	El Paraiso
15	La Florida	La Florida
16	Runapak Shunku	Churo Lozán

Handwritten signature

Educamos para tener Patria



3

d) **Red Bajío**, integrada por las escuelas de las siguientes comunidades:

	Escuela	Comunidad
1	Pactac	Pactac
2	Lázaro Condo	El Batán
3	José Mucla	Salamalag Atápulo
4	Toribio Choloquina	Tugma Wairapungo
5	Cacique Tucumango	Maca Grande
6	Tupac Amaru	Ninín Cochapamba
7	Agustín Anguisaca	El Calvario
8	Manuel Ignacio Cundulle	Chaluapamba

Art. 3. **Disponer** que las redes de centros educativos comunitarios interculturales bilingües de Chugchilán, Zumac, Panyatug, Bajío y el Colegio Experimental Intercultural Bilingüe **Jatari Unancha** formen parte del Sistema Educativo Experimental Intercultural Cotopaxi.

Art. 4. **Reconocer** como Centros de Estudio del Colegio Experimental Intercultural Bilingüe **Jatari Unancha** a los siguientes:

	Centro	Parroquia
1	Zumbahua	Zumbahua
2	Pujilí	Matriz
3	Guayama	Chugchilán
4	Cochapamba	Cochapamba
5	Tigua-Yahuartoa	Guangaje
6	Suniquila	Angamarca
7	Yanahurco	Canchahua
8	Pasa	Pasa
9	Casa Quemada	Guangaje
10	Guangaje	Guangaje
11	Maca Grande	Poaló
12	Nuevos Horizontes	Quito
13	Centro de rehabilitación	San Agustín
14	San Agustín del Callo	Mulaló
15	Pastocalle	Pastocalle

Educamos para tener Patria

4



16	La Plancha	El Corazón
17	Palo Blanco	Ramón Campaña
18	Guasaganda	Guasaganda
19	Sarahuasi	Sigchos
20	Angamarca	Angamarca
21	Moreta	Chugchilán

Art. 5. **Añadir** en el Art. 7 después de la palabra Cerrajería, "Carpintería e Instalaciones Eléctricas Residenciales, que rigen también para el bachillerato en Ciencias Sociales", y **Suprimir**: "e instalaciones domiciliarias."

Art. 6. **Reemplazar** al final del literal c) del Art. 8. La expresión: "Instalaciones residenciales" por "Instalaciones eléctricas residenciales".

El presente acuerdo entrará en vigencia a partir de su publicación en el Registro Oficial.

COMUNÍQUESE Y PUBLÍQUESE. - Dado en Quito, Distrito Metropolitano, a **9 MAYO 2011**


Gloria Vidal Illingworth
MINISTRA DE EDUCACIÓN

Solicitado por: Lcdo. Víctor Hugo Vinuesa, Asesor del Despacho

Revisado por: Dr. Sergio Mayorga Puma

Autorizado por: Dr. Carlos Cisneros

21/04/2011

Educamos para tener Patria

5



Amazonas N 34-451 y Atahualpa, Teléfono 2270179/180 Quito-Ecuador
www.educacion.gov.ec