

Universidad Andina Simón Bolívar

Sede Ecuador

Área de Letras

Programa de Maestría en Estudios de la Cultura

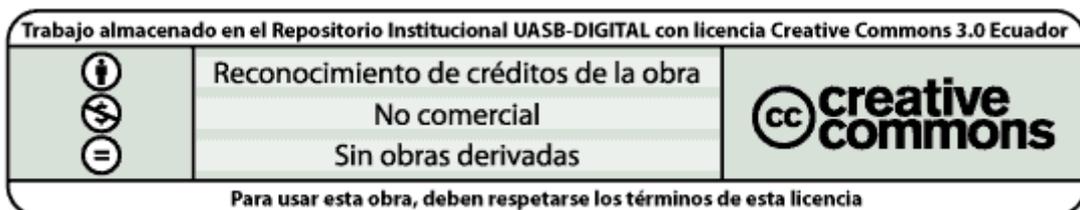
Mención en Estudios Indígenas

**De la reflexión *sobre* el otro al diálogo y reflexión *con* el otro en
espacios uni-versitarios. La experiencia de la Escuela de
Educación y Cultura Andina,**

1992-2005

Marcelo Quishpe Bolaños

2015



CLAUSULA DE CESIÓN DE DERECHO DE PUBLICACIÓN DE TESIS

Yo, Jorge Marcelo Quishpe Bolaños, autor de la tesis intitulada “De la reflexión *sobre* el otro al diálogo y reflexión *con* el otro en espacios uni-versitarios. La Experiencia de la Escuela de Educación y Cultura Andina, 1992-2005” mediante el presente documento de 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 Estudios de la Cultura 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 internet.
2. Declaro que en caso de presentarse cualquier reclamación de parte de terceros respecto de los derechos de autor/a de la obra antes referida, yo asumiré toda responsabilidad frente a terceros y a la Universidad.
3. En esta fecha entrego a la Secretaría General, el ejemplar respectivo y sus anexos en formato impreso y digital o electrónico.

Fecha: 15 de mayo de 2015

Jorge Marcelo Quishpe Bolaños

Universidad Andina Simón Bolívar

Sede Ecuador

Área de Letras

Maestría en Estudios de la Cultura

Mención Estudios Indígenas

De la reflexión *sobre* el otro al diálogo y reflexión *con* el otro en espacios uni-versitarios. La Experiencia de la Escuela de Educación y Cultura Andina, 1992-2005

Autor: Marcelo Quishpe Bolaños

Tutora: Catherine Walsh

Cuenca - Quito, 2015

Resumen

El trabajo estudia la experiencia de la Escuela de Educación y Cultura Andina (EECA) creada en el seno de la Universidad Estatal de Bolívar, en el año de 1992, con el objetivo de ser una propuesta “insurgente” de educación superior para, con y desde los pueblos indígenas del Ecuador. Reconoce como posicionamiento epistémico y político la fractura del Estado nación ecuatoriano en la década de 1990 provocado por la lucha indígena que no solo reivindicó derechos sino también propuso la reconstrucción de la sociedad desde conceptos como la pluriculturalidad, plurinacionalidad e interculturalidad. Incorpora los diálogos, reflexiones y propuestas construidas entorno al debate modernidad/colonialidad como marco para comprender las formas de colonialidad que persisten, las luchas sociales de movimientos y colectivos socioculturales de-coloniales, y así como la incorporación de propuestas insurgentes en nuevas formas de colonialidad.

La EECA fue asumida como un *pacha* (tiempo-espacio) desde donde evidenciar las tensiones que plantea construir un proyecto de universidad no convencional. En el primer capítulo se describe y analiza la época en que surge, su relación con las necesidades y planteamientos del movimiento indígena del Ecuador, la forma que tomó su estructura académica y pedagógica para responder a su tiempo, el recorrido y las circunstancias que influyeron en la propuesta para asumir a la interculturalidad como eje político y epistémico.

En la segunda parte se reflexiona con y desde sus actores, profesores y estudiantes, sobre su definición política, la propuesta pedagógica y la construcción del conocimiento, aspectos centrales que la definen como un proyecto no convencional. Se trabaja en los límites de cada uno con el fin advertir peligros y posibilidades que aporten a las experiencias de educación superior para pueblos indígenas y universidades interculturales que surgen en Abya Yala. En la parte final, la reflexión girar en torno a deslindar dos perspectivas de universidad e interculturalidad, la una como mecanismo de colonialidad y la otra como proyecto de-colonial.

Interculturalidad, Pueblos Indígenas, Universidades Indígenas, Estudios Culturales, Educación Intercultural, Escuela de Educación y Cultura Andina

*A Esther, compañera de camino, por su infinito amor,
por convocar a tayas y mamas para acompañar mi caminar,
por enseñarme a caminar con ellos, con ella y con nuestros
renacientes: Joaquín, Sahara Samia y Kayakanty.*

Agradecimiento

A todos los aprendices de la Escuela de Educación y Cultura Andina (EECA), en especial a sus estudiantes de quienes aprendí los otros, sus sentidos de la lucha, la solidaridad, el compromiso, la alegría por la vida, por seguir viviendo en “un mundo donde quepan muchos mundos”, como dicen los Zapatistas. Con los maestros de la EECA compartimos una utopía que intentábamos hacerla realidad cada presencial; la entrega y compromiso de Estuardo, Homero y Milton por las casusas de “gente humilde” me motivaron a seguir, a darle otros sentidos a mi trabajo en la Universidad.

A Juan Fernando Regalado y Armando Muyolema compañeros en la EECA y de la vida con quienes compartir varias de las inquietudes planteadas en este trabajo y de manera especial por su amistad.

A Catherine Walsh amiga, tutora y compañera de camino en la búsqueda de nuevos argumentos y narrativas, por su interés y apoyo.

A Ariruma Kowii y Andrés Abad mi reconocimiento por su atenta lectura en la etapa final de la redacción, la que aportó a la tesis observaciones pertinentes.

A mis padres, Jorge y María Bolaños por su amor, esfuerzo y compromiso constante para que sus hijos estudien, por romper el círculo de la marginalidad y enseñarnos a luchar. Mis hermanas Janneth y Alexandra que siempre me han acompañado con su afecto y generosidad. Mi estancia en Quito siempre ha sido calidad con el cariño de Daniel y Nicol.

Tabla de contenido

Introducción	8
Capítulo primero	
La urdimbre de la Escuela de Educación y Cultura Andina	15
1. Un antecedente necesario: la lucha indígena por la educación.....	16
2. La formación universitaria y los pueblos indígenas.....	18
3. Los antecedentes y motivaciones para la creación de la EECA.....	22
4. La EECA, el tránsito de una propuesta de educación superior para los indígenas a la inter-versidad.....	27
Capítulo segundo	
La trama de la Escuela de Educación y Cultura Andina	39
1. La apuesta política.....	39
2. La construcción de una pedagogía.....	44
3. La Cosecha.....	52
Capítulo tercero	
Universidades Indígenas / interculturalizar las IES, a modo de reflexión final	60
Fuentes primarias citadas	73
Lista de referencias citadas	75
Anexo 1. Tesis de Licenciatura 1998-2008	81

Introducción

El levantamiento indígena de 1990 fue un acontecimiento que marcó y marca un punto de referencia para re-pensar varios procesos y realidades del Ecuador, desde distintas perspectivas y en variados espacios. Algunos de ellos son: cuestiona el éxito del proyecto de mestizaje; visibiliza la diversidad cultural no solo en la polaridad blanco-indio si no que rompe ese bloque construido históricamente al dar cuenta que el país está constituido por pueblos afrodescendientes, montubios, mestizos, originarios y otras formas de organización social con fuertes elementos culturales; realidad que fue y es base para plantear en términos políticos el carácter plurinacional y multiétnico del Estado; impulso el debate social, político y académico de la interculturalidad como proyecto de sociedad; la ubicación del movimiento indígena como un actor social y político nacional le permitió poner en debate y debatir temas y problemáticas no restringidas a su realidad sino de la sociedad en su conjunto, lo cual generó una amplia simpatía social, por ejemplo, con su cuestionamiento a las políticas de modernización neoliberal o el Tratado de Libre Comercio de las Américas ALCA.

Un aspecto de interés para el presente trabajo es la lucha indígena por la educación, iniciada el siglo pasado, que no buscaba solamente incorporar a su población en la escolarización formal sino que la educación respondiera a sus particularidades culturales. Varias experiencias desarrolladas aportaron para que a finales de la década de 1980 el Estado ecuatoriano acepte la creación de un sistema de educación para los indígenas en los niveles básicos y bachilleratos. Más adelante, en varias Instituciones de Educación Superior, se desarrollan programas académicos destinados a pueblos indígenas o que abordan temáticas relacionados con la población indígena y a principios del presente siglo se concreta la creación de la Universidad Intercultural de las Nacionalidades y Pueblos Indígenas.

La lucha por la educación dio cuenta y hace evidente que las sociedades y estados de la región había marginado de manera estructural el acceso y oferta educativa a los pueblos originarios, afrodescendientes y otros grupos socioculturales; pero aún más que las políticas y programas de educación y la reflexión académica no valoró e incluso negó la existencia de conocimientos, saberes y procesos de producción de conocimiento por parte de estos grupos, en otras palabras, las experiencias de

educación evidenciaba un ejercicio colonial de poder sobre ellos en todos los ámbitos de la vida social, y más concretamente de colonialidad del conocimiento en términos de la educación.

En este contexto, el presente trabajo plantea que la interculturalidad es un sendero para posicionar de otra manera sujetos y conocimientos tradicionalmente colonizados y constituye una fuente desde donde sentir, pensar y construir inter-versidades que respondan a los dilemas y riesgos que los pueblos indígenas enfrenta y en general los desafíos que la realidad actual nos plantea. Centra su atención en la experiencia de educación superior de la Escuela de Educación y Cultura Andina (EECA), creada en el año de 1992 en el seno de la Universidad Estatal de Bolívar, en la Sierra central del Ecuador.

La concreción del presente trabajo ha pasado por diversos momentos; el planteamiento inicial y trabajo de campo se desarrolló finalizada la fase docente de la maestría en el año 2006, y seguido de varios momentos de redacción que han implicado ajustes que responden a cambios importantes en varios aspectos de la realidad social y política del país y la región. Los más importantes son: la concreción de varios proyectos de universidad indígenas y universidades interculturales en el continente. La regularización y normalización del Sistema de Educación Superior del Ecuador que inicio con la evaluación al sistema solicitado por la Asamblea Constituyente mediante el Mandato no. 14 del año 2008, que continuó con la implementación de la nueva estructura del sistema establecida en la Constitución de 2008 y la Ley Orgánica de Educación Superior del año 2010; trabajo que si bien nace con mucha expectativa frente a la mercantilización de la oferta educativa superior y sus vicios ha significado, en muchos aspectos, la imposición de una manera de pensar, ser y hacer universidad; a la que las instituciones del sistema y la sociedad van adecuándose a paso forzado.

Como resultado del proceso iniciado con el Mandato Constituyente no. 14, la Sede en la ciudad de Cuenca de la Escuela de Educación y Cultura Andina, fue cerrada por el Consejo Nacional de Educación Superior en el año 2009 y a la fecha se ejecuta un plan de contingencia aprobado por el Consejo de Evaluación, Acreditación y Aseguramiento de la Calidad de Educación Superior (CEAASES) para la culminación de los estudios del último grupo de estudiantes. De igual manera la Universidad Intercultural de las Nacionalidades y Pueblos Indígenas, creada en el año 2005 fue suspendida definitivamente por el CEAACES en noviembre de 2013.

Por otra parte, es evidente el giro y atención que ha tenido varias propuestas originadas en la lucha social por parte de distintos grupos en las décadas anteriores, que nutrieron el debate político y académico, algunas se incorporaron en la Constitución de Ecuador de 1998 y 2008. Resulta interesante observar y reflexionar como estas propuestas han ido cambiando sus significados, sentidos y apuestas, por ejemplo, la implementación de políticas y programas de interculturalidad, buen vivir desde un ejercicio de poder unicultural.

La atención a la propuesta original de la tesis no ha cambiado y es comprender, ¿de qué manera, la experiencia de la EECA, al igual que otras que surgen en la región, plantea desde la interculturalidad un sendero para posicionar de otra manera sujetos y conocimientos tradicionalmente subalternizados (particularmente de pueblos indígenas), y constituye una fuente desde donde pensar y sentir *uni-versidades otras* que respondan a los dilemas y riesgos que los pueblos indígenas enfrentan y en general los desafíos que la vida nos plantea? La temática tiene hoy vigencia no solo para pensar el tema de educación superior en relación con los pueblos indígenas sino que tomando conciencia de una realidad plural en lo cultural, la organización social, la construcción del conocimiento, la búsqueda de respuestas a problemas comunes es necesario caminar a la inter-versalidad del sistema desde una posición de interculturalidad crítica.

El ejercicio es una invitación a pensar como pasar de un ejercicio denominado o apreciado como intercultural que viabiliza el acceso de sujetos de diferentes procedencias culturales a la cultura dominante, a la incorporación fragmentarias de temas o asignaturas informativas sobre la diversidad cultural o que tratan las problemáticas de pueblos indígenas, afrodescendientes o grupos sociales vulnerables, al interés focalizado sobre conocimientos “ancestrales” útiles en un mercado de conocimientos potencialmente rentables o del simple hecho del folclorizar la diferencia en nombre de la relación entre-culturas; a un ejercicio de interculturalidad crítica que permita conocer, comprender, valorar y construir la realidad desde el diálogo con y desde las tradiciones cognoscitivas y epistémicas existentes.

El proceso de pensar y sentir que pretendo realizar tiene claro un posicionamiento, parte de un lugar concreto, resultado de una vivencia dentro un tejido social que se caracteriza por una búsqueda de una personalidad cultural, de la formación universitaria como historiador, de los intentos del ejercicio como historiador, de la búsqueda por unir el mundo de la vida con el mundo de la academia

en un solo cuerpo de indagaciones y construcción de sentidos. Entonces, definir un enfoque y marco conceptual es tomar un lugar, una opción a la cual me acerco desde una vivencia y expectativas, para ponerla a prueba, en diálogo, buscando tramas de sentido; es también una elección política-epistémica.

Un punto de partida es el sentir, malestar o reflexión que da cuenta del agotamiento de la modernidad. Las voces y acciones de variados movimientos sociales lo hacen evidente así como las reflexiones de pensadores dentro y fuera de la academia en el Norte y Sur. Estas voces constituyen una respuesta al proyecto histórico de la modernidad que fue tomando cuerpo desde el siglo XV, cuando Europa expande su dominio y control sobre otros territorios y pueblos conformando un mundo, su mundo colonial. Si bien el dominio político tuvo fin las dinámicas coloniales no y los nuevos estados nación continuaron y dinamizaron sus prácticas de colonialidad sobre el territorio y sus poblaciones como parte constitutiva de la concreción del proyecto de modernidad.

Planteada la problemática desde esta perspectiva, el estudio de la realidad y la construcción de una narrativa requiere de herramientas y miradas conceptuales que permitan afrontarla; apostamos pensar en/desde la colonialidad del poder, el pensamiento fronterizo, la transición paradigmática y/o el paradigma otro, decolonialidad y epistemologías del Sur para analizar y comprender las propuestas y acciones construidas históricamente por diversos grupos sociales frente a experiencia colonial, y en concreto en el proyecto EECA.

La “colonialidad del poder” da cuenta de la constitución de un sistema de clasificación social jerarquizado racial y sexualmente, en la época colonial y que permanece vigente, que otorgó identidades y lugar social a blancos, mestizos, indios y negros. Orden que confirió poder a los blancos varones europeos y heredado por las élites nacionales para la dominación social, la explotación del trabajo bajo la hegemonía del capital y su control, es decir, “racialización”, “capitalización” y “eurocentramiento” de la sociedad colonial y republicana (Quijano 2000, 2006; Walsh 2008).

También se expresa en la “colonialidad del saber”, que da cuenta de posicionamiento del eurocentrismo como perspectiva única del conocimiento, negando la existencia de otras racionalidades y conocimientos. Que en la actualidad se expresa en el proceso de reproducción del sistema académico e intelectual que Nelson Maldonado-Torres denomina “razón colonial” (Maldonado-Torres 2007; Walsh 2008,

137). Un tercer elemento, es la “colonialidad del ser” que da cuenta de la inferiorización, subalternización y deshumanización. La población indígena es reducida y comprendida como “bárbaros”, “no-modernos”, “no-civilizados”, “etnias” desde el Estado nación. Su no existencia o inclusión de facto sin cambiar las estructuras institucionales que reproducen la racionalidad moderna heredada (Walsh 2008, 138). Finalmente, la “colonialidad de la madre naturaleza y de la vida” que sustenta la relación binaria sociedad/naturaleza, descartando la comprensión y vivencia entre los mundos biofísico, humano y espirituales (Walsh 2008, 138).

El pensamiento fronterizo como gnosis es, por una parte, el lugar de enunciación fracturado desde una perspectiva subalterna como respuesta a una diferencia colonial, por otra, crea condiciones dialógicas donde sus enunciados se entrelazan con una visión territorial y hegemónica, (Mignolo 2003). Paradigma otro, emerge y da cuenta del conflicto entre lenguas, saberes y sentires (colonialidad del ser) y constituye fuerza de pensamiento para la descolonización en la perspectiva de Mignolo pero se la distingue y complementa con la visión de decolonialidad perfilada por Catherine Walsh (2005).

La transición paradigmática de Boaventura de Sousa Santos (2003) nos permite ver como la modernidad desarrolla nuevas propuestas que regulan la sociedad y el agotamiento de las ideologías, lo cual es útil para distinguir propuesta que aparecen como subversivas y que terminan siendo un mecanismo más de regulación al ser incorporadas en marcos institucionales o prácticas sociales de la modernidad.

En ese contexto es importante pensar la producción, transmisión y reproducción de los conocimientos. La educación formal ocupa lugar central y este trabajo se centra en la formación universitaria. Bill Readings diferencia cuatro proyectos de universidad: la kantiana que se basó en la razón, la humboldtiana en la cultura, la neoliberal que busca la excelencia y especialización del mercado, y la del futuro donde las humanidades precisan articularse en torno a una crítica del conocimiento y las prácticas culturales (en Mignolo 2003, 11). Podemos ubicar una relación entre el agotamiento de la modernidad y un nuevo proyecto de uni-versidad, ¿cómo pensar la uni-versidad desde espacios distintos y diversos?

Para ello es necesario reconocer que existe una colonialidad del conocimiento y geopolítica del conocimiento. Colonialidad que se expresa en la negación de las formas de conocer y conocimiento no europeos. Geopolítica porque impone y

distribuye como única forma válida de conocer la producción de matriz eurocéntrica a la vez que adapta y se apropia de conocimientos útiles para su proyecto de modernidad.

La reacción anti-colonialidad podría ser la negación de ese conocimiento dominante pero la postura política planteada desde el movimiento indígena ecuatoriano ha sido la interculturalidad entendida como proceso político en construcción constante que no se restrinja al diálogo, negociación y acuerdo entre individuos o grupos sino como un ejercicio amplio que permitirá evidenciar las asimetrías y las relaciones de poder que ha subalternizado a grupos e individuos y sus conocimientos (Walsh 2005). El dar cuenta de las tensiones y conflictos tiene como propósito reconstruir la sociedad bajo otros criterios, y permitir tejer entre distintas tradiciones de pensamiento conocimientos diversos que posibiliten acercamientos nuevos a la realidad y donde se generen respuestas para contextos locales y globales.

En el ámbito de la producción de conocimiento la propuesta de diálogo entre “epistemologías del Sur” planteada por Boaventura de Sousa Santos (2006, 2009, 2011) nos permite valorar las epistemologías no dominantes entendidas como respuestas probadas de organizar la vida que están expresadas en maneras locales de ser y hacer así como de resistencia que puestas a dialogar con otras nos permiten comprender sus posibilidades y límites dentro de sus contextos históricos, sociales y territoriales, que aportan y se nutren a partir de diálogos horizontales; desde ellas se plantea un proceso de des-pensar para poder pensar otras posibilidades.

Las nociones anteriores no solo permite evidenciar como a los conocimientos de pueblos no europeos se les negó un potencial epistémico o en el mejor de los casos fueron reconocidos como conocimiento local, sino que también constituye una posibilidad de pasar de considerarlos lugar de estudio a lugares de pensamiento. En concreto, ayuda a diferenciar entre las oportunidades de acceso de los indígenas a la uni-versidad como tal, y considerar cómo la memoria epistémica de los pueblos indígenas y la memoria epistémica de cada aprendiz deben ser tomadas en cuenta para tejer el conocimiento y construir inter-versidades. En resumen, tomar posición epistémica es una forma de decir qué conocimientos son necesarios frente a una “norma” o “habitus” académico, evidenciar los silencios presentes y marcar principios a seguir.

Posición desde la cual se tomaron las siguientes definiciones metodológicas: articular una forma de indagar, sentir, pensar con-desde la experiencia y testimonio de los protagonistas durante la recolección de la información, producción de datos, su

análisis y la construcción de una narrativa. En esa perspectiva las fuentes trabajadas fueron a) la documentación producida por la EECA, principalmente los proyectos de creación y reforma curricular de los programas de licenciatura entre 1992 y 2004, las memorias de talleres y reuniones de trabajo y documentos de discusión, que fueron consultados en el archivo de la EECA, archivo personal de Estuardo Gallegos (profesor de la EECA), y el material acumulado y producido durante mi vinculación al proyecto (1999-2010); b) los trabajos de fin de grado de los estudiantes de las tres primeras generaciones presentados entre 1998 y 2008; c) las entrevistas realizadas a profesores y alumnos de las 4 primeras generaciones del programa, que fueron elegidos por combinar dos o más de los “perfiles” siguientes: fueron o son profesores del sistema de Educación Intercultural Bilingüe, fueron o son dirigentes de organizaciones indígenas o campesinas de base, segundo o tercer grado, fueron o son políticos activos, funcionarios públicos elegidos democráticamente, son o fueron funcionarios de organismos no gubernamentales, o están vinculados a experiencias o programas universitarios relacionados con pueblos indígenas; además de la memoria, sueños, frustraciones y reflexiones dentro del proyecto EECA.

En los documentos producidos por la EECA se examinó su contenido para explicar los puntos centrales de la construcción de la propuesta académica durante el periodo de estudio. Las entrevistas así como las memorias de trabajo académico permitieron indagar sobre los puntos de vista y los significados que tuvo para cada uno el ser parte del programa. Los trabajos de fin de carrera fueron tratados como productos que condensan tanto las trayectorias personales y comunitarias de los estudiantes como lo sembrado por la EECA.

El trabajo está estructurado en tres capítulos, que asumen metafóricamente a la EECA como un tejido compuesto por urdimbre (hilos verticales) y trama (hilos horizontales). La urdimbre es el primer apartado donde se presenta el constante proceso de construcción del proyecto académico, haciendo énfasis en los elementos que lo configuran como un proceso no convencional de educación superior. La trama, da cuenta de la lectura del proyecto desde la perspectiva de los sujetos involucrados, estudiantes y docentes, que evidencian sus posibilidades y límites. En la parte final realizamos un ejercicio reflexivo sobre las perspectivas de interculturalidad que son empleadas en la propuesta de educación superior indígenas así como en la perspectiva de interculturalizar las Instituciones de educación superior.

Capítulo primero

La urdimbre de la Escuela de Educación y Cultura Andina

La creación de programas de educación superior para pueblos indígenas en la década de 1990 y la apertura de universidades indígenas y/o interculturales en la región da cuenta de una tensión social, política y educativa; en tanto es parte de las instituciones de la modernidad que ha mantenido, en gran medida, intacta su estructura hegemónica y eurocéntrica de producción de conocimientos, además de su articulación y subordinación, cada vez mayor, a los intereses y necesidades del mercado.

La importancia de la producción del conocimiento, la formación profesional y construcción de alternativas a la realidad constituyen espacios en disputa a la Universidad (Santos 2007), en un mundo donde el valor mercantil del conocimiento tiene papel central en la generación de riqueza, el desarrollo y cambio social.

En este sentido las instituciones de educación superior (IES) indígenas y/o interculturales constituyen un planteamiento distinto al monocultural de construcción del conocimiento, enseñanza, aprendizaje y respuesta a las necesidades no solo de los pueblos indígenas sino de la sociedad en su conjunto. Pero también puede ser propuestas que se apropian de planteamientos insurgentes como la interculturalidad y terminan convertidos en mecanismo de control social, apropiación de conocimientos y desmovilización.

En este marco nos proponemos analizar la experiencia de la Escuela de Educación y Cultura Andina, de la Universidad Estatal de Bolívar, creada en 1992. Nos interesa conocer: ¿Cuáles fueron los antecedentes, motivaciones y contexto en que nace el proyecto?, ¿Cuál fue la estructura académica, curricular, pedagógica y de funcionamiento?, así como ¿describir los elementos que la diferencian de otras experiencias convencionales de educación superior? Preguntas que nos permitirán comprender las particularidades de la propuesta como un ejercicio insurgente y decolonial influido e inspirado en las luchas del movimiento indígena del Ecuador y las movilizaciones, demandas y propuestas de otros colectivos sociales y académicos.

Se ha tomado como hitos de análisis las propuestas académicas de 1992, 1994, 1998 y 2004, por ser ejercicios reflexivos que sistematizan la experiencia, la modifican

y actualizan para responder a las necesidades sociopolíticas de su época y de los actores involucrados.

1. Un antecedente necesario: la lucha indígena por la educación

El sistema de educación del Ecuador, público y privado, históricamente ha marginado a los miembros de los pueblos indígenas y sus conocimientos. Como respuesta, son varias las experiencias de educación indígena y educación bilingüe que durante el siglo pasado² contribuyeron para que en noviembre de 1988 el Estado ecuatoriano formalice la educación intercultural bilingüe con la creación de la Dirección Nacional de Educación Intercultural Bilingüe (DINEIB), en agosto de 1993 fue oficializado el Modelo del Sistema de Educación Intercultural Bilingüe (MOSEIB) y 1998 reconocido constitucionalmente.

Estas experiencias en tanto propuestas para los indígenas así como su activa participación en varias de ellas se caracterizan por promover oportunidades de liberación, participación, reivindicación o inserción en la sociedad nacional. Como lo señala Luis de La Torre e Iliana Soto (1998, 35) “debe reconocerse que no siempre [...] lograron desembocar en avances importantes, sino se convirtieron en instrumentos válidos, únicamente para fortalecer los procesos de dominación social” ya sea fortaleciendo la identidad de los pueblos o profundizando los “procesos de aculturación ya iniciados”.³

² Las experiencias más conocidas son: escuelas indígenas de Cayambe, Instituto Lingüístico de Verano, Misión Andina Ecuador, Escuelas Radiofónicas Populares del Ecuador, Sistema Radiofónico Shuar, Escuelas Indígenas de Simiatug, Sistema de Escuelas Indígenas de Cotopaxi, escuelas bilingües de la Federación de comunas “Unión de Nativos de la Amazonia Ecuatoriana”, Subprograma de alfabetización quichua de la PUCE, Chimborazo Caipimi, Colegio Nacional Macac, Proyecto de Educación Primaria Bilingüe MEC-GTZ, Proyecto Alternativo de educación bilingüe de la CONFENIAE, Convenio entre el Ministerio de Educación y Cultura (MEC) y la CONAIE, Convenio entre el MEC y la Federación Nacional de Indígenas Evangélicos (MEC, s.f., 3-7). Ver Raquel Rodas (1989) que realiza una crónica de las escuelas indígenas con Dolores Cacuango. Existen experiencias anteriores que procuraron integrar a la población indígena al sistema, por ejemplo, el Presidente Juan José Flores decretó en 1833 el establecimiento de escuelas parroquiales (Martínez y Burbano 1994, 96). En el archivo histórico de Cuenca existe referencias, para el último tercio del siglo XIX, de becas para indígenas en escuelas regentadas por el Municipio. En 1906, Eloy Alfaro decreto la creación de escuelas prediales dentro de las haciendas (Martínez y Burbano 1994, 96). No debemos olvidar, además, la estrecha relación en esta época entre Iglesia, Estado y educación en el proceso de “civilización” y consolidación de la presencia estatal en el campo, mediante la incorporación de indígenas al sistema, por ejemplo, a finales del siglo XIX un saraguro de la comunidad de Membrillo (parroquia Tenta del cantón Saraguro) fue Teniente Político, cantor de la iglesia en latín y profesor de los indígenas.

³ Los trabajos presentados en el simposio “Balance crítico sobre la aplicación de la educación bilingüe en contextos multiculturales”, muestran un panorama muy claro del contexto de implementación del

Afirmación que inicialmente es fuerte pero que nos permite comprender las estructuras de colonialidad en las que se desarrollaron estas propuestas. Armando Muyolema⁴ recordaba una reflexión de un profesor que ilustra los alcances y límites del Sistema de Educación Intercultural Bilingüe (SEIB), quien decía: el SEIB es como una planta de tomate de árbol que se siembra en el cerro o una planta de quinua que se siembra en el litoral, a la cual se cuida con esmero y trabajo, abonándola, regándola, pero el clima nunca será propicio para que crezca y produzca. El trabajo y cuidados son la lucha de los pueblos indígenas por tener acceso a una educación con pertinencia cultural y el clima hace referencia a las condiciones estructurales de la sociedad.

Para finales de la década de 1980, el gobierno socialdemócrata de Rodrigo Borja dio paso a la creación de la DINEIB con la intención de evitar un frente de tensión social por la fuerte injerencia de varios actores que acompañaban a las organizaciones indígenas. A primera vista, el Estado saldaba cuentas con un pasado de dominación y explotación, legitimado desde su origen, pero al mirar con detenimiento las facilidades políticas, los recursos económicos y la predisposición de los actores del sistema educativo para este cambio fueron precarias. Al final resultó en la división del sistema de educación ecuatoriano en la SEIB (para indígenas) y “educación hispana” (para no indígenas); re-creando formas de exclusión de la población a partir de sus diferencias socioculturales. Así, el primero era una concesión a los indígenas para que no “molesten”, “ellos querían educación propia, ahora tienen, que resuelvan como la enfrentan”.⁵

En los últimos años, el gobierno de Rafael Correa impulsó e impuso un criterio único, argumentando que la crisis del sistema educativo nacional, en todos sus niveles, está relacionada con la injerencia política de organizaciones gremiales y sociales, y que el Estado había perdido su rol en la definición y ejecución de la política pública. En el año 2011 se expidió la Ley Orgánica de Educación Intercultural (LOEI), que busca implementar una nueva estructura organizativa, establece estándares internacionales para la gestión de los procesos, y principalmente asume la rectoría del sector sin interlocución con ningún otro sujeto social, político o académico.

sistema EIB, sus límites, avances y retos. Están publicados en Memorias del Primer Congreso Ecuatoriano de Antropología, vol. I (Landázuri, 1998).

⁴ Armando Muyolema, conversación, Cuenca 2006.

⁵ Armando Muyolema, conversación, Cuenca 2006.

Con relación al SEIB, en la Constitución vigente, como parte de los derechos colectivos de las comunas, pueblos y nacionalidades indígenas el Estado tiene la responsabilidad de (artículo 57, numeral 14): “Desarrollar, fortalecer y potenciar el sistema de educación intercultural bilingüe, con criterios de calidad, desde la estimulación temprana hasta el nivel superior, conforme a la diversidad cultural, para el cuidado y preservación de las identidades en consonancia con sus metodologías de enseñanza y aprendizaje” (Constitución de la República del Ecuador [2008], 41). Mandato que se concreta de manera específica en la LOEI y su reglamento, y se contempla en del Plan para el Buen Vivir 2013-2017.

En la práctica, la implementación del nuevo Sistema de Educación Intercultural significó desmontar la estructura técnica y administrativa anterior, restringió al mínimo la participación de las organizaciones indígenas, reorganizó la oferta educativa agrupando varios Centro Comunitarios y cerrando otros, actualizó el MOSEIB (MEE 2013) con mínima y selectiva participación de indígenas, proceso que no consideró los aportes de los 25 años experiencia del SEIB y desde una visión y acción política en tensión con el movimiento indígena (Muyolema 2015a). A lo que hay que añadir que buena parte de la estructura del SEIB planteado no se ha concretado.

Esto da cuenta de un mecanismo simultáneo de inclusión y exclusión, como lo aprecia Jorge Alvear en 1998 y que sigue siendo válido; inclusión en tanto la integración ideológica que los pueblos indígenas asumen frente al país al legalizar una forma de educación particular pero de exclusión con una oferta educativa que no pudo crecer y fue marginal en el sistema, pero que dio y da la ilusión de permitirles participar con igualdad de oportunidades en comparación con los demás grupos sociales (1998, 18-9). En conclusión, el clima o las estructuras de una sociedad colonial cambiaron poco y más bien reforzaron sus criterios normativos incorporando al sistema regulador propuestas como la interculturalidad.

2. La formación universitaria y los pueblos indígenas

En el año de 2007 se llevó adelante el Proyecto “Diversidad Cultural e Interculturalidad en Educación Superior en América Latina”,⁶ que estudio las experiencias dedicadas a atender necesidades y demandas de formación de pueblos

⁶ Proyecto auspiciado por Instituto Internacional de la UNESCO para la Educación Superior en América Latina y el Caribe IESALC-UNESCO, 2007.

indígenas y afrodescendientes en IES. Varias de las conclusiones obtenidas fueron: evidenciar la escasa información sociodemográfica sobre la población indígena y afrodescendiente y en específico sobre niveles de escolaridad superior; los datos procesados dieron cuenta del bajo porcentaje de estudiantes de estos pueblos que asistían a IES respecto a su población y en comparación a la población mestiza y blanca de cada país. Segundo, diferenciaron entre IES con “cupos especiales y programas de becas” dirigidos a mejorar las condiciones de acceso y culminación de estudio en programas convencionales, que había iniciado desde finales de la década de 1980, auspiciados por universidades públicas, privadas y fundaciones. En contraste, identificaron aproximadamente 50 experiencias de educación superior, en 11 países de la región, que con distintos énfasis y alcances intentan responder a necesidades e interés de pueblos indígenas y afrodescendientes e incorporan saberes, lenguas y modalidades de aprendizaje de esos pueblos en los planes de estudio; caracterizadas por ser “poco visibles” en el contexto de sus universidades y contaban con recursos limitados y/o precarios. Cuarto, que existía un “clima de época” favorable para llevar adelante proyectos y propuestas de pueblos indígenas y afrodescendientes tanto en educación superior como en otras áreas resultado de los procesos de lucha social, avances en los marcos legales internacionales y constitucionales, así como una creciente valoración por ideas de diversidad cultural e interculturalidad. En general el balance muestra que las posibilidades de acceder y culminar los estudios en IES era altamente inequitativo para la población indígena y especialmente para la afrodescendiente (Mato 2008, 21-79).

Los resultados dan cuenta que a mediados de la primera década del presente siglo las estructuras sociales y en concreto las IES había cambiado poco, la sensibilidad a la diferencia cultural y la posibilidad de ejercicios interculturales eran marginales en los lugares donde existía. Varias décadas de lucha indígena había logrado un conjunto de cambios en la sociedad pero seguía fuerte una racionalidad colonial en la sociedad y sus instituciones. Al trasladarnos dos o tres décadas atrás nos permite dimensionar el esfuerzo y la apuesta política del movimiento indígena y otras organizaciones sociales en su planteamiento de reivindicaciones como el derecho a su cultura, educación, tierra, entre otras.

En Ecuador, a principios de la década de 1990 se trabajan tres proyectos de formación universitaria para indígenas. En 1987, varias organizaciones indígenas y el

Proyecto de Educación Intercultural Bilingüe (PEBI-GTZ)⁷ impulsaron la creación del “Programa Andino de Formación de Recursos Humanos para la Educación Bilingüe e Intercultural”, que fue propuesto a la Universidad de Cuenca,⁸ tenía como objetivo formar a docentes de las escuelas experimentales del PEBI-GTZ. En el año de 1991 con el impulso que aportó la creación de la DINEIB y el apoyo de la CONAIE, se concretó la apertura de la licenciatura en Lingüística Andina y Educación Bilingüe, que tuvo seis promociones durante esa década. La universidad institucionalizó la unidad ejecutora en el año 2002 como Departamento de Estudios Interculturales y ha mantenido su relación con las organizaciones indígenas, estatales y la cooperación internacional para ejecutar otros programas de licenciatura, posgrado y capacitación, principalmente en la Amazonía (Mendoza 2008).

Un poco más tarde, entre 1994-1995 se crea el Programa Académico Cotopaxi (PAC) en Zumbagua,⁹ como parte de la naciente Universidad Politécnica Salesiana¹⁰ y sobre la base del proyecto salesiano denominado “Escuelas Indígenas de Cotopaxi” (SEIC), nacido en 1974. El programa fue auspiciado por la Misión salesiana de Zumbagua, Diócesis de Latacunga, organizaciones indígenas, SEIC, organizaciones de educadores indígenas y con la asesoría de la PROEIB-GTZ. La formación de licenciados en educación con mención en Educación Intercultural Bilingüe intenta responder a las necesidades locales y de la región Sierra centro. El éxito del programa y un contexto favorable en la Universidad permite su expansión a Otavalo (2002), Cayambe (2004), Wasak-entsa (2004), Simiatug (2005) y diversificó su oferta educativa de pregrado y posgrado (Farfán 2008).

El tercer proyecto es la Escuela de Educación y Cultura Andina que nace en la Universidad Estatal de Bolívar¹¹ (UEB) entre diciembre de 1990 y agosto de 1991. El proyecto es preparado por Milton Cáceres sin el respaldo de organizaciones indígenas

⁷ Resultado del convenio entre los gobiernos de la República Federal Alemana y Ecuador en 1986. Elaboró una propuesta curricular y confeccionó material didáctico para la educación primaria, formó profesores en convenio con los Institutos Pedagógicos Bilingües, capacitó a las organizaciones indígenas en promoción educativa y cultural. Atendió 53 escuelas experimentales en siete provincias de la Sierra (MEE 2013, 17).

⁸ Es una universidad pública creada en 1867 localizada en la ciudad de Cuenca, en la Sierra Sur del Ecuador.

⁹ Parroquia rural indígena ubicada la provincia de Cotopaxi, en Sierra central del Ecuador.

¹⁰ Es una universidad privada regentada por la Congregación Salesiana, con tres sedes: Cuenca, Quito y Guayaquil. El PAC es parte de la Facultad de Ciencias Humanas y la Educación. Para conocer sobre el programa ver el trabajo de Fernando Cuji (2011).

¹¹ Universidad pública creada en 1989, ubicada en la provincia de Bolívar, al margen occidental del callejón interandino en la Sierra centro del Ecuador.

o instituciones de desarrollo. El interés de la UEB reside en varios factores: la relación de amistad y militancia política en la Izquierda Cristiana con Gabriel Galarza, Rector de la Universidad, un horizonte político sensible a la realidad indígena presente en varias autoridades y docentes de la UEB,¹² la posibilidad de ofertar un programa a la población indígena –mayoritaria en la provincia de Bolívar– que contribuía a la institucionalización de la Universidad.¹³

La creación de la DINEIB para la implementación de la EIB implicó la incorporación de las escuelas públicas existentes en zonas de población indígena a la “jurisdicción Bilingüe”, la formalización de varias experiencias que funcionaban más o menos clandestinas y la creación de Centros Educativos Comunitarios Interculturales Bilingües (CECIBs) en las comunidades. Para responder al reto, se impulsó el trabajo de los Institutos Pedagógicos Bilingües que formaban profesores primarios, la profesionalización de los maestros ya vinculados a distintas escuelas y en casos extremos se optó por programas de “bachilleratos acelerados” con el fin de preparar docentes.¹⁴

En ese contexto, en las organizaciones indígenas existía el sueño de tener Universidad Indígena, como lo recuerda Manuel Gualán, funcionario de la Dirección Provincial EIB del pueblo Saraguro, a principios de la década de 1990. En una Asamblea realizada en Yacuambi se discutió la necesidad de crear una universidad indígena para la formación docente y en otras áreas del conocimiento.¹⁵ También, en Zumbagua, entre 1991 y 1994, se debate la creación de una “Universidad Indígena” “para y desde” el mundo indígena con el objetivo de dar continuidad al proceso educativo desarrollado, fortalecer la “identidad étnica” y el proyecto político. No se concretó por “motivos jurídicos, políticos, académicos e incluso financieros” (Farfán 2008, 287-8).

¹² En la provincia de Bolívar fue alta la influencia del trabajo de Monseñor Proaño, desde la vecina ciudad de Riobamba, el trabajo la fundación Fondo Ecuatoriano Populorum Progressio (FEPP) desde 1970 y la importancia ganada por las organizaciones indígenas en la lucha por la tierra y educación.

¹³ La universidad delegó a los profesores Elba Gámez y Cesar Paredes para que junto a Milton Cáceres elaboren la propuesta final que fue discutida y aprobada por el Consejo Universitario en 1991.

¹⁴ Armando Muyolema, entrevistado por el autor, Cuenca, 7 de junio 2007.

¹⁵ Manuel Gualán, entrevistado por el autor, Quito, 22 de agosto de 2008.

3. Los antecedentes y motivaciones para la creación de la EECA

En este acápite nos interesa indagar en los antecedentes, las motivaciones y los actores que participan en la creación de la EECA. La Escuela de formación Eugenio Chusig creada por la Unión de Organizaciones Campesinas del Azuay (UNASAY), a finales de la década de 1980, para la formación de dirigentes fue la experiencia precursora del proyecto. Fundada con el objetivo de operar el salto de movimiento campesino a movimiento indígena busca “recuperar la sabiduría indígena” para “indigenizar” a los dirigentes y darle un sentido más profundo a la lucha por la tierra y la educación.¹⁶ Si bien en la Sierra centro y Norte del país este proceso había venido trabajándose años atrás, en el Sur del país era necesario enfatizarlo como respuesta a un fuerte proceso de asimilacionismo cultural producido en el siglo XX, por diversos factores, que había configurado un imaginario colectivo que identificaba a las poblaciones campesinas como “cholos”.¹⁷

El sociólogo Milton Cáceres, militante de la Izquierda Cristiana que apoyaba el proceso de organización sindical y campesino en el austro del Ecuador, desde la década de 1970,¹⁸ fue parte de este proceso y recuerda que:

La idea de pasar de campesinos a indígenas, nos parecía un salto un poco en el vacío pero algo en nosotros había alguna corazonada, verás que estamos antes del levantamiento indígena, había una corazonada de que aquí lo indígena es una riqueza y que lo campesino era más una cuestión productiva, más agraria. Que lo indígena tenía más que ver con una cuestión filosófica, nos parecía que entrar en lo indígena, era entrar en un proyecto que estaba ya ahí y que no era un proyecto que recién se iba a comenzar; en nosotros estaba metido toda la idea que lo indígena era una cosas que ya se había vivido y ¿por qué no lo podemos poner a andar? [...] de ahí no Espejo sino

¹⁶ Milton Cáceres, entrevistado por el autor, Cuenca, 29 de agosto de 2007.

¹⁷ La problemática ha sido trabajada desde otras perspectivas pero aportan a comprender como desde finales del siglo XIX y durante el siglo XX la producción de paja toquilla, la explotación minera, el insipiente proceso de modernización técnica del campo e industrialización y más recientemente la migración modificaron las relaciones productivas, monetizaron continuamente la economía campesina y modificaron las bases sociales de representación.

¹⁸ Fue parte de la tendencia denominada Izquierda Cristiana, la cual articuló una visión marxista y la propuesta de “Iglesia de los pobres” encarnada en la figura y trabajo de Monseñor Leonidas Proaño. Acompañó el proceso de organización sindical en Cuenca, fue parte de la Unión de Organizaciones Campesinas del Azuay (UNASAY), filial de la ECUARUNARI, que en esos años luchaba por la concreción de la Reforma Agraria y apoyó el trabajo de cooperación desplegado por el Fondo Ecuatoriano Populorum Progressio (FEPP). Acciones que le permitió estar en contacto con las organizaciones de base en Azuay, Cañar, Loja y Zamora Chinchipe.

Chusig y de ahí la formación de dirigentes para que efectivamente aprendan todo lo que ha significado la cultura indígena, en esa época lo indígena era lo quichua, nada más [...].

Me acuerdo que por esos días hubo un muchacho que [...] estaba gravemente enfermo, fue a la oficina de la UNASAY que estaba en la calle Larga y realmente se iba a morir [...] vino algún dirigente y dijo a este muchacho le han hecho el mal, yo sé a dónde llevarle, y le llevamos en una cobija [...] para que un yachag le sople, le grite, le haga oler piedra, le haga un baño con plantas fuertes y una media hora después que recibió esto se puso en pie [...]. Esas cosas son tan fuerte en el ánimo sensible de nosotros, de esa época, que efectivamente fue un incentivo fuerte, claro, es por ahí [...] teníamos un poco de miedo por lo oscuro por donde caminamos, por la manera que lo llevamos y por el velo misteriosos que se ha puesto detrás de estas cosas, cuando pensábamos que ya estábamos en otra época superior que creíamos que esa es una cosa antigua.¹⁹

El “salto” de una organización campesina a una cultural, es resultado de un ejercicio reflexivo dentro de las organizaciones comunales sobre su realidad e historia. La visión dominante en el siglo XX sobre los pueblos originarios estuvo inmerso en la problemática agraria del país y la necesidad de su modernización. Por ello no es raro que las organizaciones indígenas contemporáneas tenga su raíz en la lucha por la tierra que tomo fuerza con la expedición de la Ley de reforma Agraria de 1964.²⁰

Sin embargo, la calidad de las relaciones sociales y de poder estaba intacta. La estigmatización sociocultural de los pueblos originarios nacida de la categoría administrativa-fiscal colonial de “indios” perduró. Palabra que no solo nombró peyorativamente a una población sino que modeló el tipo de relaciones y ejercicio de poder en la sociedad. Negó valor a las prácticas culturales y sociales de las familias y

¹⁹ Milton Cáceres, entrevistado por el autor, Cuenca, 29 de agosto de 2007.

²⁰ En el siglo XX el tema agrario fue motivo de fuertes debates y confrontaciones entre grupos terratenientes y otros modernizantes de la estructura productiva del país. El primer esfuerzo tendiente a esa modernización la realizó Eloy Alfaro con la expedición de la Ley de Beneficencia de 1908 que recuperó para el Estado buena parte de las haciendas de las órdenes religiosas. Luego, la Junta Militar de Gobierno promulgó la Ley de Reforma Agraria y Colonización, el 11 de julio de 1964, que estuvo vigente por cerca de 30 años; fue un intento importante por cambiar las estructuras agrarias heredadas de la época colonial y consolidada en la república. En perspectiva estos procesos tendieron a la modernización de la base productiva como condición material para la asimilación de los campesinos indios a la sociedad nacional. Ver: Frank Brassel, Stalin Herrera y Michael Laforge, edit., *¿Reforma Agraria en el Ecuador?: viejos temas, nuevos argumentos*, Quito: SIPAE, 2008; Oswaldo Barsky, *“La Reforma Agraria Ecuatoriana”*, Quito, 1988; Manuel Chiriboga, *“Análisis del Proceso de Reforma Agraria en el Ecuador”*, Quito: IERAC, 1984; Fernando Velasco, *“Reforma Agraria y Movimiento Campesino Indígena en la Sierra”*, Quito: s.e., 1979; Carlos Varela, “El proceso agrario en el Ecuador”, *Revista Jurídica* No. 30 (2011): 19-52.

comunidades enclaustradas en el sistema hacendatario y fuera de él; pero lo más importante es que fue asumida como una realidad por los indios. Entonces, el ejercicio organizativo tendrá un papel clave para reconocer, valorar y potenciar la herencia cultural como una realidad viva, propositiva, inspiradora, que dieron base al proceso de reconstitución de las comunidades, pueblos y nacionalidades entre las décadas de 1970 y 90.²¹

En este contexto, la primera propuesta trabajada por Milton Cáceres fue la constitución de una Escuela de Educación en Antropología y Sociología Andina, en la perspectiva que las dos entradas académicas permitían estudiar y comprender la realidad e historia de los pueblos, y con esa formación propiciar que los estudiantes aporten, desde una perspectiva “indígena, en el procesos organizativo”.²²

Otro elemento clave en la constitución del proyecto EECA fue la creación de la DINEIB; como reseñamos, el nuevo sistema requería de profesores indígenas para su implementación. En esos años, buena parte de los primeros docentes eran bachilleres y/o educadores que contaban con la experiencia ganada en distintas experiencias de educación indígena.²³ Necesidad que fue gravitante para modificar la propuesta inicial a la de Educación y Cultura Andina.

A lo anterior se suma una lectura crítica de la realidad local y del mundo de esa época. Desde el posicionamiento de “testigos”, Milton Cáceres²⁴ considera que la situación que vivía las economías nacionales y mundial era resultado de la crisis del sistema capitalista, caracterizada por haber creado diferencias abismales entre

²¹ Por ejemplo en Cañar, Antonio Quinde, dirigente histórico de este pueblo, recuerda que en los años ochenta la gente no se identificaba como cañaris sino por el nombre de las haciendas que existía o las comunidades y cooperativas recientemente creadas que heredaron, en muchos casos, el nombre de la hacienda. El trabajo organizativo de carácter participativo, comunitario, fue un espacio central para tomar conciencia y valorar las prácticas culturales y construir un proyecto como pueblo cañari. Comunicación personal 2002.

²² Milton Cáceres, entrevistado, 2007.

²³ Por ejemplo, en las Escuelas Radiofónicas Populares del Ecuador, Proyecto Educación Bilingüe Intercultural, Escuelas de Simiatug, Centros de investigación para la Educación Indígena (CIEI), egresados del Institutos Normales Bilingües o MACAC. Ver: Escuelas Radiofónicas Populares del Ecuador, <http://erpe.org.ec/>; Teresa Valiente y Wolfgang Küper, *Lengua, cultura y educación en el Ecuador. Un proyecto de educación bilingüe intercultural en el Ecuador (1990-1993)*. Quito: Abya Yala, 1998.

²⁴ Todas las referencias a fuentes primarias serán expuestas en notas al pie de la página. La primera propuesta para la creación de la Escuela de Educación en Antropología y Sociología Andina fue presentada a la Universidad de Bolívar en diciembre de 1990 y en consideración de los miembros del Consejo Universitario el 28 de diciembre del mismo año, existe tres versiones. En la versiones 4 a 8 la propuesta cambia a la denominación de la Escuela a Educación y Cultura Andina; en la versión 9 se incluye aspectos administrativos del proyecto solicitados por la Comisión Académica de la UEB (7de agosto de 1991). Para el inicio de las actividades académicas se elaboró otro versión que incluye el cronograma de actividades académica a realizarse entre agosto de 1991 y enero de 1992.

personas, grupos sociales, países y continentes por medio de la legalización y legitimación de formas de acumulación de la riqueza en pocas manos. La respuesta planteada desde el neoliberalismo no era más que un reordenamiento del sistema que apuntaba a maximizar ganancias en un mundo de escasez.²⁵ El Estado, como estructura de poder y organización social, había sido puesto al servicio de los grupos económicos y las expectativas planteadas con el regreso a la democracia en 1979 se desvanecían en Ecuador, debido a que:

La sociedad ha sufrido un vaciamiento de la soberanía, la impracticabilidad de la participación ciudadana, la ausencia de la pluriculturalidad y la liquidación de la comunicación, la crítica y el desarrollo social. [...] pérdida incluso de las tradiciones institucionales que en otrora fueron motivo de orgullo del régimen burgués democrático frente al viejo régimen”.²⁶

En lo sociocultural las relaciones de poder basadas en las diferencias de clase y “la hegemonía de la cultura occidental constituyeron el soporte de un sistema [...] en plena decadencia, por serle ya imposible satisfacer las necesidades, espacios, ambientes, oportunidades, potencialidades y desafíos que requiere la convivencia humana.”²⁷ En lo ideológico la caída del Muro de Berlín y el fin de la Unión de Soviética significó el desplome del referente utópico y del derrotero de la revolución en los grupos de izquierda.²⁸

En un contexto definido como crisis, el levantamiento indígena de 1990 en Ecuador, las movilizaciones y narrativas planteadas desde los movimientos indígenas y sociales en todo el continente en ocasión de la cercanía de los 500 años de la llegada de los europeos evidenciaron no solo a un actor social sino un proyecto político:

A 500 años de la invasión europea y resistencia indígena [...] nos es obligatorio preguntarnos por el ser del Hombre en Abya Yala. Al tratar de responder tenemos que afincarnos en las historias no como un pasado muerto, ruinoso y primitivo, como lo afirma la antropología tradicional y la sociología positivista, sino como la fuente de

²⁵ Proyecto de constitución de la Escuela de Sociología y Antropología Andina en la Universidad Estatal de Bolívar [4], [Guaranda, 11 de junio de 1991], A/EECA, 1, mecanografiado.

²⁶ *Ibíd.*, 1-3.

²⁷ *Ibíd.*

²⁸ Proyecto de constitución de la Escuela de Sociología y Antropología Andina en la Universidad Estatal de Bolívar [4], [Guaranda, 11 de junio de 1991], A/EECA, 1, mecanografiado.

identidad que la dominación trata de hacer perder, negándola, superándola y adulterándola. [...] Superando el etnocentrismo, [y advirtiéndolo] las contradicciones que cruzan la sociedad actual, sus grupos portadores, sus proyectos, sus modelos societales, su comportamiento global, su identidad, etc. [...] [podremos trazar] la superación histórica del pasado en otro futuro a condición de autodeterminarnos.²⁹

La fisura creada por el movimiento indígena permitió comprender la realidad del país desde otro punto de vista, planteo interrogantes y propuestas a la sociedad en su conjunto. Los pueblos originarios pasan de ser una “cuestión”, un “objeto de estudio y administración”, a ser un sujeto de enunciación que desde sus culturales y propuestas cuestionan al Estado y la sociedad. Se constituyen en referente político e ideológico, en horizonte de posibilidades para la sociedad que fue acogido por distintos grupos sociales e intelectuales.

En síntesis, la propuesta EECA, es una construcción individual de Milton Cáceres, que sistematiza su experiencia en el procesos organizativo y de lucha de los pueblos indígenas del Sur del Ecuador; encuentra y acoge referentes vivenciales, ideológicos y utópicos en la cultura indígena frente a la sociedad nacional; y su reflexión sobre el agotamiento del modelo de sociedad-democracia-capitalismo en el ámbito local y mundial que se reconfiguraba desde el neoliberalismo.

El antecedente planteado también evidencia la tensión y el agotamiento de la manera de tratar la denominada “*cuestión indígena*” desde la perspectiva de una problemática cultural no resuelta por las políticas asimilacionistas de mestizaje (Muyolema 2001) y/o desde la tensión generada por los escasos logros de la modernización de estructuras productivas no rentables, en la segunda mitad del siglo XX. La época constituyó un *pacha* (tiempo-espacio), que exigía y proveía elementos para comprender el sistema de dominio (matriz colonial), el surgimiento de insurgencias desde los grupos sociales y la construcción de herramientas de trabajo y lucha.

²⁹ *Ibíd.*, 3.

4. La EECA, el tránsito de una propuesta de educación superior para los indígenas a la inter-versidad

La EECA se plantea como objetivo central formar “profesionales en educación y cultura andina” que, junto a la dirigencia comunitaria de las nacionalidades indígenas, trabajen para la autodeterminación e identificación cultural, buscando “salidas estratégicas a su problemática en el marco de los 500 años de resistencia.”³⁰ Mediante la investigación de “el saber científico, tecnológico, ideológico, artístico y lingüístico” existentes en el sistema social de las nacionalidades, que se expresa en sus símbolos, mitos, organización, religiosidad, manejo del medio ambiente. En el desarrollo de conceptos fundamentales desde la vivencia y memoria de la cultura andina para valorizarla y reforzar sus procesos ideológicos-políticos-organizativos.³¹

El proyecto procura construir mecanismos que faciliten el ingreso y creen condiciones favorables para los estudiantes indígenas, porque, si bien no existían restricciones formales para la admisión en las IES, las condiciones sociales, culturales y económicas de la matriz colonial negaban esta posibilidad.³² Consideramos que son 5 las claves construidas en la estructura de EECA para atender este reto, que las presentamos sin orden de prioridad.

Primero, *la organización de un sistema semipresencial*, intenta responder a la realidad económica y cultural indígenas que hacía difícil su dedicación exclusiva. En lo económico, las condiciones eran precarias, la mayoría de los indígenas vivía del trabajo agropecuario puesto que la población a la que estaba destinado el programa eran profesores y/o dirigentes. En lo cultural existía un fuerte temor al racismo y al asimilacionismo cultural, la ciudad era vista como un espacio de oportunidades pero violento, que demandaba ocultar su origen cultural mediante la transfiguración a mestizo.³³

³⁰ Proyecto de la Escuela [10], 1, 6.

³¹ *Ibíd.*

³² Consideración que también la encontramos en el proyecto de Universidad Politécnica Salesiana, que nace de la experiencia del SEIC, su ubicación en Zumbagua y el aporte financiero de los salesianos. En el caso de la Universidad de Cuenca el financiamiento de la cooperación internacional y nacional, y las facilidades brindadas a los docentes de SEIB fueron claves.

³³ Estuardo Gallegos, entrevistado por el autor, Riobamba, 20 de agosto de 2007; Delia Espinoza, entrevistada por el autor, Loja, 19 de julio de 2007; Miguel Contento, entrevistado por el autor, Membrillo, 9 de febrero de 2007; Luis Contento, entrevistado por el autor, Saraguro, 9 de marzo de 2007; Cesareo Guamán, entrevistado por el autor, Cañar, 13 de julio de 2007; Milton Cáceres, entrevistado, 2007; Manuel Gualán, entrevistado, 2007.

Se propone un sistema escolar anual de cinco periodos presenciales de ocho días de duración, con dedicación exclusiva a las actividades curriculares, en la ciudad de Guaranda; alternados con periodos de trabajo no presencial en sus lugares de residencia.³⁴ Durante la primera década se realizó al menos un presencial en una de las comunidades de origen de los estudiantes. Cuando el programa se trasladó a la ciudad de Cuenca, en el año 2001, mantuvo la estructura con mucha dificultad por razones logísticas y la demanda de los estudiantes. En el año 2007, con la implementación de la última reforma académica y en atención a los requerimientos de los estudiantes y condiciones operativas, se optó por un sistema de 11 presenciales con duración de 3 días (de viernes a domingo) que se desarrollaban en la sede Cuenca y se mantuvo un encuentro de ochos días de duración.

Segundo, *la estructuración de centros de estudio y seguimiento académico* fue una actividad importante que permitió la articulación con las organizaciones indígenas. Los centros de estudios fueron pensados como espacios donde los estudiantes de un pueblo se reunirían para desarrollar sus guías académicas. La implementación estuvo bajo la responsabilidad de los estudiantes y fue posible cuando hubo una estrecha relación con la organización local, por lo general funcionó en su mismo local. El seguimiento fue una actividad académica de apoyo a los estudiantes en cada centro, brindada por los profesores que realizaban tutorías individuales o grupales, talleres y conferencias, que se complementaban con reuniones o actividades culturales con la participación de la dirigencia y comunidad. Su vigencia está estrechamente relacionada con la presencia de dirigentes como estudiantes o exestudiantes; después de año 2002, ambas actividades desaparecen debido a la falta de interés de los estudiantes, la cercanía entre las comunidades de origen y la sede Cuenca, el cambio en la modalidad semipresencial, el uso de las TIC, y falta de financiamiento.

Tercero, *facilidades de movilización y residencia*, el programa fue aprobado con la perspectiva de tener tres sedes: Guaranda, Cuenca y Otavalo; durante la primera década funcionó en la primera ciudad. Esto implicó jornadas de movilización para la mayoría de estudiantes que provenía de los pueblos saraguro, shuar, cañari, kichwa amazonia, puruha, otavalo y distantes comunidades waranka, así como a los mestizos

³⁴ Para facilitar la presencia de los profesores del SEIB se logró un acuerdo con el Ministerio de Educación y Cultura para otorgarles licencia para asistir a los presenciales. El beneficio fue parcial a los estudiantes porque las autoridades locales de educación y la comunidad exigieron la presencia de profesores reemplazo, lo cual, en muchos casos, influyó en la deserción al programa.

oriundos de Guayaquil, Cuenca, Loja o Ambato. Súmase las necesidades que implicaba una estancia de ocho días, donde actividades como la cocina, el aseo, estudio, descanso, atención de niños eran importantes. Aspectos que fueron advertidos cuando el programa fue socializado en las organizaciones indígenas y DIPEIB.

La UEB aportó los recursos financieros y logísticos, básicos, para cubrir la movilización de los estudiantes desde el Sur del país, durante la primera década. La dificultad mayor fue proveer de espacios adecuados para la residencia de cerca de 300 estudiantes, en la primera generación. Se adecuaron instalaciones que servían en condiciones precarias para todos los fines, de día aulas y en la noche dormitorios. En 1994, con la toma del antiguo Hospital de Jesús, que estaba abandonado, se emprendió un continuo proceso de adecuación y mantenimiento con fondos de la Universidad y el trabajo en minga de estudiantes y profesores.³⁵

La crisis financiera y social provocada por el feriado bancario de 1999) y dolarización de 2000 demandaron repensar el proyecto, debido al aumento de la tasa de deserción y disminución del número de aspirantes por limitaciones económicas y migración; además, el recorte presupuestario estatal obligó a la Universidad a suprimir el financiamiento del transporte. En el año 2001, la Escuela decidió abrir el programa en la ciudad de Cuenca con el objetivo de facilitar la movilidad de la mayoría de estudiantes que provenían de las provincias de Cañar, Azuay y Loja. En Guaranda funcionaría hasta el año 2005 la licenciatura en Desarrollo Regional Intercultural que contaba exclusivamente con estudiantes de la provincia de Bolívar.³⁶

En Cuenca, las condiciones de trabajo fueron precarias, funcionaron en locales prestados e improvisados para las actividades administrativas, académicas y de residencia; situación que paulatinamente mejoró, sin llegar a tener las condiciones mínimas.³⁷ Estos elementos fueron decisivos en el reajuste de la modalidad semipresencial en 2007 y para el cierre del programa en 2009.

Cuarto, *la conformación de una comunidad* fue un elemento central de la propuesta, inspirado en el sentido comunitario de los pueblos originarios y de la

³⁵ Contaba con oficinas para la planta docente y administrativa, aulas, dormitorios para los estudiantes, cocina, comedor, biblioteca, museo, herbario. Referencias personales de estudiantes y profesores y memoria personal.

³⁶ Las actividades culturales (biblioteca, archivo histórico, museo) perdieron fuerza y se mantuvieron operativas hasta el inicio de la intervención del inmueble por el Estado, durante el Decreto de Emergencia Patrimonial de 2009.

³⁷ La situación se agravó por la tensa relación con la UEB por el incumplimiento de los acuerdos para mantener los programas en sede principal y la ausencia de relación con las organizaciones sociales del Sur del país e instituciones locales.

experiencia del trabajo y militancia de los primeros profesores. La “comunidad de estudio” sería una propuesta y exigencia constante en los documentos producidos por la Escuela, que debía concretarse en todas las actividades y demandaba asumir un compromiso ético de cada uno de los miembros (personal docente y administrativo y estudiantes).

Tres elementos sobresalen; primero, si bien la propuesta es una construcción individual se asume, como definición, que es un proyecto en permanente construcción, que no tiene resuelto todo de partida. Existe conciencia sobre lo inédito de la experiencia y los retos que planteaba así como una sensibilidad sobre la presencia de diversos sujetos culturales que son valorados como corresponsables de su implementación, mejoramiento y renovación para responder a los objetivos planteados. Se institucionalizó las asambleas durante cada presencial y reuniones de trabajo donde participan el equipo docente y los representantes estudiantiles. La asamblea fue un espacio donde todos participaban (estudiantes, docentes y administrativos) y estuvo destinada a evaluar y resolver las problemáticas académicas, logísticas y humanas. De ellas se desprendían acuerdos y agendas de trabajo que serían tratadas y resueltas en las reuniones de trabajo, que se desarrollaban después de cada presencial. En estas reuniones hubo un trabajo más exhaustivo de reflexión, evaluación y planificación de vida académica y administrativa de la Escuela.³⁸

La vitalidad de ambos espacios fue decayendo y de manera especial en los años finales del proyecto debido a varios factores, el más significativo fue el valor que tenía la vida comunitaria. Las tres primeras generaciones de estudiantes y la primera de profesores compartían una memoria activa de vida comunitaria y trabajo organizativo, relacionado con su participación en las luchas sociales de los años ochenta y noventa (buena parte de los estudiantes fueron dirigentes comunitarios y/o parte de SEIB).³⁹ Cuando el proyecto se instala en Cuenca, los estudiantes que ingresan son mucho más jóvenes, ya no existe una mayoría indígena y la vitalidad sobre los procesos comunitarios tiene una intensidad distinta a las décadas anteriores.⁴⁰ Curiosamente era

³⁸ Ver: Proyecto de la Escuela, [1 a 10] y Reformas Académicas de 1994, 1998, 2004.

³⁹ Estuardo Gallegos, entrevistado, 2007; Milton Cáceres, entrevistado, 2007.

⁴⁰ La lucha indígena de las décadas anteriores al levantamiento indígena y en la década de 1990 fueron un *pacha* que potenció el sentido comunitario no solo de solidaridad, participación sino de reflexión y compromiso. Muchos de los *renacientes* (nuevas generaciones) en la última década viven en mundo distinto al de sus mayores, en gran medida se benefician de las conquistas (Comunicación personal Miguel Contento 2005). Por ejemplo, el acceso a las IES es una expectativa real, las posibilidades materiales de ingreso son mejores sin que esto indique que no existen condiciones estructurales que dificulten.

mucho más atractiva y vital la participación, de buena parte, de los estudiantes no indígenas. El equipo docente, que en su mayoría se había renovado, su vinculación fue específica para lo académico, mantenía mínima o ninguna vinculación con el proceso organizativo indígena o social. En conclusión la experiencia vital de hacer comunidad previa a la Escuela será un factor que ayuda a su concreción; súmase el alejamiento del equipo docente y de la Escuela en su conjunto de los procesos organizativos del movimiento indígena y de la organización social.

El otro elemento está relacionado con el reto, para estudiantes y profesores, de llegar a Guaranda e instalarse por ocho días. Implicó convivir, compartir espacios cotidianos de intimidad así como la construcción de espacios más formales de actividad cultural. Se institucionalizó la realización de expresiones rituales, pampa mesas, actividades culturales, deportivas y visitas. Estas tomaban mayor vigor cuando los presenciales se realizaban en las comunidades de origen, donde existía interés y expectativa por compartir, por conocer “a la universidad”, y esta respondía de manera recíproca desplegando las expresiones culturales de los estudiantes y reflexionando sobre la realidad y procesos que se vivía.⁴¹

La Escuela fue sensible al potencial que implicaba tener un conjunto humano diverso, donde la experiencia universitaria debía ser un *pacha* que visibilice y fortaleciera esa diversidad al ponerle en diálogo en un contexto de respeto y afectividad. En la cotidianidad los estudiantes tuvieron la oportunidad de compartir sus maneras de ser, en cuestiones sensibles como la alimentación o ritualidad. También fue una posibilidad para conocer y reflexionar sobre los procesos organizativos que vivía cada pueblo. La vitalidad de estas prácticas se fue perdiendo en la última década debido a los argumentos señalados en el punto anterior y hacia el año 2011 eran actividades forzadas, vacías de su sentido y significado comunitario.⁴²

Por último, la búsqueda de relaciones y diálogo con otros interlocutores será un interés constante para darle fuerza al proyecto y conseguir apoyo de diversa índole. El proyecto nació sin auspicio de ninguna organización indígena o agente de cooperación, pero para la promoción del mismo fue necesario entrar en diálogo con las organizaciones indígenas de base, las DIPEIB y agentes de desarrollo como el FEPP. Estos contactos permitieron construir acuerdos encaminados básicamente a comprometer el acceso del mayor número de estudiantes al programa y a su

⁴¹ Comunicación personal de los estudiantes y experiencia propia.

⁴² Comunicación personal de los estudiantes. Reunión de Ricaurte, 3 de marzo de 2007.

seguimiento en la vida organizativa. En los primeros años, uno de los requisitos de ingreso fue la carta de apoyo de una organización social y el reporte del trabajo y compromiso del estudiante en las actividades organizativas, que se consideraba para la promoción académica. La Escuela se comprometía al asesoramiento en temas culturales y organizativos, por ejemplo, se trabajó con la FECAB-BRUNARI en Bolívar, UPCCC en Cañar y algunas DIPEB. Este nexo fue debilitándose con el tiempo y se reactivaba en ocasión del inicio de un nuevo año escolar o la realización de un presencial; que fue vital en tanto existió presencia de dirigentes de organizaciones sociales y la militancia de los docentes en esos procesos.

El debate académico y político sobre la realidad del país, el movimiento indígena y la interculturalidad hacia fuera de la Escuela fue intermitente. En Guaranda se organizaron dos encuentros que contaron con la presencia de varios intelectuales de otras instituciones y organizaciones sociales. En 1992 se realizó el “Taller Internacional. La cosmovisión andina y el saber occidental: hacia una renovación de las Ciencias Sociales en Indoamérica” donde se debatió, desde las presentaciones individuales y las comisiones de trabajo, la existencia de una cultura andina, el renacimiento étnico, los límites y posibilidades del saber de la cultura occidental y la utopía andina como alternativa.⁴³ En 1995 se realizó el encuentro “Sociedades posibles y deseables en el Ecuador del siglo XXI” donde se propuso lecturas de corte más sociológico sobre la realidad del país y los retos que planteaba para la construcción social de cara al fin del milenio.⁴⁴

En el año 2007, en medio de una tensa relación con la UEB y con la necesidad de posicionar a la EECA en debate sobre la interculturalidad que había tomado fuerza en esos años, y del que no era parte, se organizó el “Primer Encuentro Internacional. La perspectiva de la interculturalidad: reflexiones y testimonios desde América Latina”. Con una importante participación de intelectuales, académicos y dirigentes de organizaciones sociales, colocó en discusión diversas perspectivas académicas sobre la interculturalidad y un interesante grupo de trabajo dio cuenta de experiencias de “interculturalidad” en salud, educación, arte, economía, organización, política, diversidades humanas y medio ambiente. El objetivo de crear un espacio de reflexión

⁴³ Ver: EECA, *Memoria del Primer Taller Internacional “La Cosmovisión Andina y el saber Occidental: Hacia una Renovación de las Ciencias Humanas en Indoamérica”*, Guaranda: Escuela de Educación y Cultura Andina, Universidad Estatal de Bolívar, 1992.

⁴⁴ Ver: EECA, *Sociedades Posibles y Deseables en el Ecuador del Siglo XXI*, Quito: Escuela de Educación y Cultura Andina, Universidad Estatal de Bolívar, 1996.

propuesto por los asistentes no se concretó y la Escuela perdió la oportunidad de articular el interés sobre el tema.⁴⁵

En el año 2011, con la presión del cierre de sus programas en Cuenca y con la búsqueda de apoyo para mantenerse se organizó el “Segundo encuentro internacional Interculturalidad y descolonización del aprendizaje: hacia una vida sin dominio”, con el auspicio del Ministerio de Cultura y AVINA.⁴⁶ El encuentro generó expectativa nacional e internacional que daba cuenta de la importancia que había adquirido la interculturalidad y la colonialidad del poder como ejercicios reflexivos y experiencias para comprender la realidad y proponer alternativas. Se dio énfasis a la educación como estrategia para cambiar la realidad. A pesar de haber sido un espacio muy interesante de debate y conocimiento de experiencias la Escuela no pudo capitalizarlo y enfrentó su cierre.⁴⁷

En el baúl quedaron varios proyectos que no se concretaron como la continuidad de la revista *Urdimbre* que publicó dos números y estaba pensada como espacio de reflexión académica de profesores y estudiantes. Igualmente, el proyecto de publicación de los trabajos de fin de grado y un programa radial. En mucho esto tiene que ver con limitación financieras, la intermitencia del equipo docente y una voluntad de repliegue desde la dirección de la Escuela.

Quinto, *la propuesta curricular y pedagógica* es donde mejor se evidencia la construcción de una propuesta no convencional de educación superior, la sensibilidad para realizar rupturas y también las tensiones de este proceso. El proyecto camina reflexivamente desde asumir lo indígena como centro a la interculturalidad.

En el inicio se expresa tres decisiones fundamentales: el sujeto a quien está dirigida la propuesta son los pueblos indígenas; la otra fue asumir como campo epistemológico las culturas indígenas,⁴⁸ entendidas como realidades vivas y en proceso de revitalización, que dialogan de manera horizontal con los “saberes occidentales”; y finalmente pretendía que los “educandos” sean sujetos reflexivos de su realidad.⁴⁹ En

⁴⁵ EECA, Primer Encuentro Internacional. La perspectiva de la interculturalidad: reflexiones y testimonios desde América Latina”. 2007.

⁴⁶ Fundación internacional de cooperación para el desarrollo que trabaja en América Latina.

⁴⁷ De los dos encuentros no existe memorias.

⁴⁸ Utilizo el término cultural para aglutinar lo expresado en el documento de propuesta: “saber científico, tecnológico, ideológico, artístico, lingüísticos, las prácticas de manejo del medio ambiente, los sistemas societal, míticos, de poder y religiosos de las nacionalidades”, Proyecto de la Escuela, [1], 3.

⁴⁹ Proyecto de la Escuela, [1 a 10].

otras palabras, pensaban en un proyecto universitario para, desde y con los pueblos indígenas.

El método de “enseñanza-aprendizaje”, propuesto y denominado Autoformación investigativa dirigida (AINDI), debía construirse a partir de la investigación individual y colectiva de la “cultura andina”, para lo cual se requería potenciar en los maestros y educandos su capacidad para analizar, reflexionar y teorizar sus vivencias comunitarias.⁵⁰ Lo cual se concretaba en las asignaturas, abordando problemáticas, no campos de estudio convencionales, que permitan el estudio y comprensión de la realidad, articuladas entre sí para lograr una circularidad académica y evitando ejercicios verticales, bancarios y magistrales de docencia.⁵¹

El primer desafío que les planteó el trabajo con indígenas y el sistema semipresencial fueron las tensiones que se generaron entre “las graves deficiencias sembradas por la instrucción colegial”, reflejadas en las escasas habilidades y destrezas de lectoescritura, y la importancia que los estudiantes daban a la comunicación oral como vehículo de conocimiento. Así como la distancia entre trabajo intelectual, las temáticas tratadas, el trabajo de subsistencia y las preocupaciones en la comunidad.⁵² La problemática fue tratada en asambleas y reuniones de trabajo, que les permitió concluir que existía desconocimiento de la cultura indígena, concretamente de “¿cómo conocen los indios?, ¿cómo enseñan a conocer?, ¿cómo crean cosas nuevas?, ¿cómo enseñan lo que conocen de occidente?”, además evidencian el poco material publicado sobre esto tópicos y la dificultad de acceder a él.⁵³ Se modificó la agenda de investigación propuesta en el documento de creación de la Escuela y emprendieron un registro de los elementos que permitan responde a los interrogantes planteados desde cada una de las asignaturas, por medio de guías de investigación.⁵⁴

El énfasis en lo indígena les llevó a un extremo no deseado, que fue asumido críticamente por el equipo docente, un sesgo peyorativo sobre occidente y la cultura dominante. Fue necesario evidenciar que su crítica a la modernidad, al conocimiento científico y la “tecnocivilización” hacía énfasis en el carácter “[...] discriminador,

⁵⁰ Proyecto de la Escuela, [1], 4

⁵¹ Proyecto de la Escuela, [9], 6, 7.

⁵² Estuardo Gallegos, Comunicación al Director de la EECA, Riobamba, 25 de abril, 1992; Memoria del II taller de profesores y dirigentes estudiantiles de la EECA, Guaranda, 27 de mayo 1992. A/EECA, mecanografiado, 8-15.

⁵³ Memoria del II taller de profesores y dirigentes estudiantiles de la EECA, Guaranda, 27 de mayo 1992. A/EECA, mecanografiado, 8-15.

⁵⁴ *Ibíd.*

opresor y explotador que se esconde en su proyecto ideológico, político,” que procuran colocarse “sobre todo” y considera “al mundo como un mercado global” que privatiza el conocimiento, ahondando aún más la discriminación de nuestro saberes y tecnologías”.⁵⁵

Las tensiones y límites arriba planteados serán preocupación constante durante los primeros años. En 1992 se realiza un replanteamiento del método, denominado autoeducación investigativa compartida (AINCO), que, en lo central, propone poner en diálogo la producción académica, los conocimientos del estudiante y la comunidad. Conocimientos que no son evidentes sino que requieren de un trabajo para comprenderlos, apropiarse y vivirlos por docentes y estudiantes. Cada asignatura debe construir tres momentos cognitivos: el momento de aprender lo que da la comunidad y la EECA, el momento de desarrollar lo que propicia la EECA y la comunidad, y el momento de enseñar lo que hacen en la EECA y la comunidad. Se debían concretar en los encuentros presenciales, donde se planifica el trabajo a realizar en el aula y fuera de ella, y se presenta los resultados obtenidos en los periodos no presenciales que centran su actividad en la investigación de las fuentes bibliográfica y la realidad de la comunidad. El seguimiento es redefinido como un espacio para acompañar a los estudiantes en sus procesos de investigación, relacionarse con la comunidad, y valorar la pertinencia de los contenidos.⁵⁶

Dos años después, se enuncia la Pedagogía Integral Intercultural Comunitaria (PIIC), fue una invitación a los docentes para construir una alternativa teórica y de práctica pedagógica resultante del análisis de las propuestas académicas relevantes, la experiencia etnoeducativa, la educación popular y para adultos, y la “elaboración vivencial de una pedagogía del mito, del afecto, de la sensibilidad, de la espiritualidad, del eros, de lo lúdico y de la conciencia integral”.⁵⁷

La reforma académica de 1998 reemplazó la licenciatura en Educación y Cultura Andina por Educación y Estudios Interculturales (EDEIN) donde asumen a la intercultural como proyecto académico y “utopía que encuentra su lugar en la autodeterminación integral de la sociedad civil para iniciar, profundizar o rectificar

⁵⁵ Milton Cáceres, Autoeducación investigativa compartida: un aporte a la interculturalidad universitaria, Guaranda, noviembre de 1992, A/EG, mecanografiado, 6.

⁵⁶ Programa de estudios de la Escuela de Educación y Cultura Andina EECA, Guaranda, abril de 1994, A/EECA, mecanografiado, 9 y ss.

⁵⁷ Programa de estudios de la Escuela de Educación y Cultura Andina EECA, Guaranda, abril de 1994, A/EECA, mecanografiado, 1, 8.

encuentros igualitarios y recíprocos entre las culturas”.⁵⁸ Lo indígena seguirá siendo central, pero en un mundo pluricultural se advierte necesario incorporar al proceso de enseñanza-aprendizaje, el potencial epistémico de otras culturas, como la afrodescendiente, mestiza, y las reivindicaciones y propuestas de movimientos sociales que fueron visibilizados en esa década; por ejemplo, el movimiento ecologista o feminista con el fin de concretar una “interculturalidad cognitiva”. Se planteó que docentes y estudiantes asuman una actitud de “aprendices”, que nace de reconocimiento como sujetos cargados de conocimiento, que los comparten y ponen en debate con otras comprensiones de la realidad y formas de vida, para crear otro tipo de sociedad.⁵⁹

El funcionamiento del programa en la ciudad de Cuenca, le enfrentó a un escenario social, académico y organizativo bastante distinto al de Guaranda. En el año 2004 se reorganiza el currículo, la modalidad de estudio y se afina el enfoque. El elemento central tiene que ver con la premisa que la Escuela está dirigida a las personas que les interesa construir o afirmar transformaciones en la educación y desarrollo desde la perspectiva intercultural. Se reafirma que las fuentes de estudio, conocimiento y diálogo son las culturas del mundo, donde seguirá teniendo un peso importante las indígenas, pero ya no exclusividad.⁶⁰

En torno a la PIIC y AINCO se avanza en detallar su operatividad, y el avance más significativo fue comprender a cada miembro de la “comunidad de aprendices” como una “integralidad de identidades”. En otras palabras, cada persona está integrada por un conjunto de subjetividades desde las cuales comprende y actúa, se identifica y relaciona. El trabajo académico debía hacerlas evidentes y consideradas para la reflexión y construcción intercultural, para no restringirla al diálogo entre diversos sino como tarea a concretarse dentro de cada uno y de los grupos socioculturales, que de manera consciente o no reproducen relaciones de colonialidad.⁶¹

La construcción del programa de estudios mantendrá la tensión entre optar por campos disciplinarios y el abordaje de problemáticas desde enfoques diversos. En la primera malla se estructuran tres áreas: teoría de la comunidad andina, pedagogía de la comunidad andina e investigación del proceso histórico de la comunidad andina.

⁵⁸ Bases para el plan de trabajo, [1999], 1.

⁵⁹ *Ibíd.*, 10-2.

⁶⁰ EECA, Reforma académica, Guaranda, 2004, A/EECA, impreso, 4-8.

⁶¹ *Ibíd.*

Las cuales están conformadas por asignaturas que agrupan los problemas a ser abordados.⁶² Cada asignatura estuvo a cargo de un docente y se ensayaron, sin mucho éxito, cátedras compartidas donde cada profesor presentaba el tema sobre la base de su experiencia o formación académica.⁶³

En la reforma operada en 1994, re-estructuraron las tres áreas y hacía un acento más disciplinario en el abordaje de los contenidos. El área de estudio teórico busca “rescatar y propiciar la reflexión que nace producto de la práctica y que luego vuelve a servir para otra práctica”, está compuesta por pedagogía, antropología, historia, lengua, crítica de la teoría social en América Latina. El área de estudios instrumentales pretende desarrollar en los estudiantes habilidades, destrezas y actitudes frente al estudio y el trabajo, comprende la metodología y técnicas de la investigación, didáctica y computación. El área de creación y experiencia agrupa el trabajo comunitario, arte y apreciación artística, salud, literatura, agroecología y promoción cultural; el trabajo comunitario es considerado como una signatura que valora el testimonio de educador comunitario realizado en su familia, organización o lugar de trabajo y se evaluó en función del reporte de los dirigentes comunitarios; los otros son talleres optativos que propician el aprendizaje desde otras sensibilidades.⁶⁴

El cambio más significativo se realiza en 2004, el currículo de las dos licenciaturas se articulan con dos años de estudios básicos comunes, que busca desarrollar una comprensión crítica de la realidad a partir del diálogo de saberes y habilidades de estudio y conocimiento desde una actitud intercultural.⁶⁵ Los siguientes dos años corresponden a los campos de estudios profesionales en Educación⁶⁶ y Desarrollo;⁶⁷ donde se propone un ejercicio crítico de las experiencias de cada campo,

⁶² Proyecto de la Escuela [9], 6-7.

⁶³ Delia Espinoza, entrevistada, 2007.

⁶⁴ Programa de estudios de la Escuela de Educación y Cultura Andina EECA, Guaranda, abril de 1994, A/EECA, mecanografiado, 7-11.

⁶⁵ Los campos de estudio eran Estudios de las Culturas, Metodología intercultural del conocimiento, Procesos humanos sociales contemporáneos, Historia, Creación artística, Comunicación, Mundos filosóficos de las culturas y Kichwa. EECA, Reforma Académica, Guaranda y Cuenca: 2004, A/EECA, impreso, 16 y ss.

⁶⁶ Los campos de estudio eran Filosofía de la Interculturalidad, Semiótica, Investigación y práctica docente, Debates actuales en el pensamiento social, Pedagogía y educación intercultural, Didáctica intercultural, Psicopedagogía intercultural, Creación artística, Optativa. EECA, Reforma Académica, Guaranda y Cuenca: 2004, A/EECA, impreso, 16 y ss.

⁶⁷ Los campos de estudio eran Estudios del medio ambiente, Filosofía de la Interculturalidad, Investigación y taller de alternativas al desarrollo, Debates actuales en el pensamiento social, Teoría del Desarrollo, Estudio de lo regional y local, Estudios pluriculturales de otro desarrollo, Organización humana y poder político, Desarrollo urbano y rural, Legislación relacionada con el desarrollo, Creación artística, Optativa. EECA, Reforma Académica, Guaranda y Cuenca: 2004, A/EECA, impreso, 16 y ss.

construir abordajes, enfoques y herramientas que permitan levantar experiencias de interaprendizaje inter-versal y procesos socioculturales de crecimiento humano integral.⁶⁸

En resumen, el proyecto de la EECA nace y procura mantenerse como una respuesta a la crisis de la matriz colonial que se evidenció con la insurgencia y propuestas de los movimientos sociales en las últimas décadas. Al inicio, asume como sujeto de trabajo político, social y epistémico a los pueblos indígenas y paulatinamente lo amplió a las culturas y organizaciones de la sociedad civil. Es un conjunto de sujetos más abstractos, de los cuales se requiere conocer, comprender e incorporar sus aportes para la construcción de otro tipo de sociedad. Asume que la educación y el desarrollo son dos espacios privilegiados de construcción social y desde donde se pueden operar transformaciones.

⁶⁸ EECA, Reforma Académica, Guaranda y Cuenca: 2004, A/EECA, impreso, 16 y ss.

Capítulo segundo

La trama de la Escuela de Educación y Cultura Andina

En este acápite interesa dar cuenta de los retos que implicó la construcción de un proyecto académico para-desde-con los sujetos sociales que hacían parte de la EECA. Es un ejercicio de preguntar, preguntarme, sobre lo caminado, dialogando con la memoria de estudiantes y profesores; si bien la Escuela ya no existe, el trabajo realizado permite comprender las complejidades de un proyecto político-epistémico-vivencia *otro*, e intenta contribuir a los proyectos que crecen y nacen en Abya Yala.

En una reciente publicación, Catherine Walsh recoge un conjunto de trabajos que aportan a la construcción y reflexión de los procesos de de-colonialidad, que tienen como perspectiva volver sobre esos/sus procesos como prácticas pedagógicas de-coloniales. El volumen, invita a visibilizar las “metodologías, prácticas, estrategias” que se desarrollan en los “contextos de lucha, marginación, resistencia”, pasados y presentes, como prácticas pedagógicas; la búsqueda por “desestabilizar el orden dominante” y abrir “consideraciones a posibilidades distintas” le otorga su sentido de-colonial. En otras palabras son “prácticas insurgentes que agrietan la modernidad/colonialidad y hacen posible maneras muy otras de ser, estar, pensar, saber, sentir, existir y vivir-con” (Walsh 2013a, 20, 21y ss.).

Con ese marco, resulta sugerente planteamos varias preguntas ¿cuál fue el carácter político de la EECA frente a los procesos de colonialidad?, ¿cuáles son los aportes metodológicos para la construcción de la interculturalidad en la academia? y ¿cuáles son sus aportes al conocimiento de los pueblos indígenas?

1. La apuesta política

La Escuela surge en un contexto donde existe dos procesos simultáneos, la crisis económica global que se encarnaba en el país a principios de la década de 1990 daba cuenta del agotamiento del Estado y su poca capacidad para responder a las expectativas planteadas con el regreso a la democracia 1979, crisis que no era solo económica sino también social, política e ideológica, al perderse el referente revolucionario con el fin de la socialismo real. Por otra parte, la “emergencia” del movimiento indígena “pateó el tablero de todas la certezas existentes” no solo porque

los “indios” se movilizaron, planteaban reivindicaciones sino, y de manera especial, porque proyectaban nuevos argumentos para la construcción del Estado y la sociedad ecuatoriana.⁶⁹

Encontró en la movilización indígena no solo a un sujeto social sino a un referente político, epistémico y ontológico con quien/desde donde proponer un proyecto de-colonial, como recuerda Estuardo Gallegos, antropólogo, sacerdote compañero de camino de Monseñor Proaño, y profesor fundador de la EECA:

La propuesta resultaba atractiva porque se planteaba desde un movimiento participativo en la Escuela, de mucho respeto a los compañeros, facilitar lo que más se pueda la información, el instrumental de análisis, y ponerlos a pensar [...] lo que se trataba y se trata todavía, creo yo, es ayudar a la formación de una intelectualidad indígena, porque quien mejor que ellos para concebir la propuesta de sus pueblos, una propuesta histórica, quien mejor que ellos para leer la terrible injusticia en que se debaten muchas comunidades, quien mejor que ellos para no engañar a la gente en objetivos y metas posibles.⁷⁰

La decisión de formar educadores no fue coyuntural, sino respondió a la necesidad de la creación del SEIB, y más ampliamente a “la política del movimiento indígena de reivindicación de la cultura, la lengua, los territorios con un criterio de justicia, buscando espacios paritarios.”⁷¹ Como recuerda Luis Contenido, profesor de EIB, dirigente del pueblo Saraguro, primer alcalde saraguro del cantón del mismo nombre, y primer representante estudiantil de la escuela, en esos años:

Los estudiantes [eran] profesores en diferentes partes del país [...] y había logrado su título de bachiller en escuelas aceleradas, en educación a distancia igual [...] tenían un perfil académico bajo, porque no había tenido la oportunidad de estar en centros normales, por un lado, y, por otro lado, la misma necesidad de las poblaciones indígenas de poner profesionales indígenas había hecho que se busquen algunas alternativas para profesionalizar rápidamente a su personal y que se hagan

⁶⁹ Perspectiva tomada de los diálogos mantenidos con Armando Muyolema. Todos los documentos de propuesta académica y reforma parten de un análisis político de la realidad, donde la EECA toma posición y desde el cual construye su propuesta. Distan mucho del análisis de la oferta y demanda (estudio de mercado) profesional que requería la UEB y en general el sistema (v. Ley de Educación de Superior del año 2000) para la creación o reforma de un programa de educación superior.

⁷⁰ Estuardo Gallegos, entrevistado por el autor, Riobamba, 20 de agosto de 2007.

⁷¹ Armando Muyolema, entrevistado por el autor, Cuenca, 7 de junio de 2007.

cargo de las escuelas [EIB]; entonces como esa era la necesidad prioritaria ese rato, la Escuela se orientó a dar un título de profesores en educación, pero yo digo, aprovechando de esa coyuntura o de esa necesidad se quería también meter la parte de investigación de las culturas indígenas, de los pueblos indígenas para fortalecer el proyecto de cambio.⁷²

La educación fue un punto de encuentro, de inicio, al cual se deseaba convertir en un espacio distinto en el mundo de la educación superior. La universidad al inicio fue pensada como una “universidad insurreccional, lo cual no era posible sin dialogar con los pueblos”.⁷³ Desde la perspectiva de los estudiantes el espacio abierto, al que fueron invitados, fue vivido como “un lugar sensible [...] con la gente más necesitada, indígenas campesinos, pobres de la ciudades, que no podían llegar a la Universidad, eso nos identificaba”.⁷⁴ Para Emmanuel Chimbo, dirigente y educador del pueblo Cañari, la universidad constituyó “un espacio, una oportunidad para hablar, conversar, dialogar para decir cosas entre uno y otro, en un nivel de confianza de amigos, aportar en los sueños [...]”.⁷⁵

Manuel Gualán, dirigente, educador del pueblo Saraguro, y funcionario de DINEIB, dimensiona el reto que plateo la movilización indígena “casa adentro”⁷⁶ y las expectativas que existían frente a la Escuela:

Varios de los compañeros veníamos con experiencia en la organización, del trabajo en la educación, queríamos comprender teóricamente la dinámica de las organizaciones, el tema cultural de lo indígena, queríamos teorizar las comunidades para apoyar con mayor firmeza a las organizaciones. Por otra parte, la propuesta de buscar un cambio social estaba en nosotros y nos identificábamos con la Escuela. Esos años eran de efervescencia por lo indígena, por lo que veníamos haciendo y, desde ahí, hacer el cambio social, eso nos motivaba y compartíamos en la Escuela.⁷⁷

Desde otras subjetividades, la de mujer, madre, indígena, Isidora Mainato y Rosita Chogollo, educadoras y dirigente del pueblo Cañari, recuerdan que el ingreso a

⁷² Luis Contento, entrevistado por el autor, Saraguro, 9 de marzo de 2007.

⁷³ Estuardo Gallegos, entrevistado, 2007.

⁷⁴ Luis Contento, entrevistado, 2007.

⁷⁵ Emmanuel Chimbo, entrevistado por el autor, Cerro Narrío, 15 de julio de 2007.

⁷⁶ La fórmula “casa dentro” / “casa fuera” la tomo del saber ser/hacer del pueblo afroesmeraldeño que da cuenta de la dinámica de construcción social como un continuo y en relación con los *otros*, no inicia ni se agota en uno mismo.

⁷⁷ Manuel Gualán, entrevistado por el autor, Quito, 22 de agosto de 2008.

la universidad también fue una lucha consigo mismas y ante las formas de poder (colonialidad) presente en sus comunidades, en los pueblos indígenas:

Antes, nuestros abuelos, nuestros papás han comentado, diciendo, que solo el hombre podía estudiar. En esa época que mi esposo estudiaba y la gente decía [...] que estudien los hombres, como decir que los hombres tienen la capacidad, la facilidad de estudiar [...] pero con el trascurso del tiempo, fuimos viendo que todos, hombres y mujeres, somos capaces y nadie creo que es superior ni inferior [...] Entonces nosotros también como personas necesitamos prepararnos porque la educación puede llevarnos a mejorar ya sea en el hogar, en la comunidad, en la sociedad en general.

En esa época varias nos decidimos estudiar [...] la comunidad no sabía, calladito nos perdíamos ocho días cada dos meses para ir al presencial, [...] Ya después van descubriendo que estoy estudiado [...], muchas terminamos otras no por falta de apoyo de nuestros maridos, por la economía, en mi caso fue mi mamá la que me apoyo [...] Ahora la comunidad me busca así para cualquier ayuda, así en forma que hay que preparar a los niños, a las señoritas, por ejemplo, para las ñustas, en las reuniones piden que hable [...] así hemos dedicado mucho tiempo a la comunidad.⁷⁸

Isidora, oriunda de la comunidad de la Posta, recuerda que la gente se enteró que estudiaba cuando terminó la universidad y “llegaron a entender que era algo bueno. Entonces llegan a mi casa para que ayude a los niños, algunos textos que me han dado en la universidad me han servido mucho [...] porque la biblioteca de Cañar está lejos y no es amplia y, yo, doy toda la información, oriento sus investigaciones [...] la comunidad me pregunta, salgo a las reuniones [...]”⁷⁹

Para “nosotras” lo más importante que nos aportó la universidad fue “de cómo conocerse a uno mismo, las partes débiles, fortalecer la autoestima como mujeres”, a en el ámbito de la organización:

Nos permitió hacer énfasis en nuestras fortalezas como personas, como grupo, cultura, permitió un conocimiento de cada uno [...] cuando íbamos con la Isidora [a] conversar con los mayores en las comunidades nos emocionábamos a ratos, pensábamos que estamos haciendo [...] pero luego al transcribir, al analizar esos transcritos vamos viendo que la realidad no ha sido como nos contaron, nos damos

⁷⁸ Rosita Chogollo, entrevistada por el autor, Quilloac, 30 de agosto de 2007.

⁷⁹ Isidora Mainato, entrevistada por el autor, La Posta, 30 de agosto de 2007.

cuenta que hay que conocer más la realidad de nosotros, que nos había faltado bastante conocernos.⁸⁰

La perspectiva de trabajo *desde* y *con* los pueblos indígenas cambió paulatinamente hacia finales de la década de 1990 y tomó forma en la siguiente. No significó abandonar lo indígena sino una comprensión más amplia y crítica del mundo andino y un posicionamiento en la interculturalidad, como elemento central de su construcción. Movimiento realizado reflexivamente mirando su época y el camino recorrido; varios de los elementos que guían ese cambio fueron: dar especial atención a la voz, que se escuchaba cada vez más fuerte, de otros movimientos y colectivos sociales, como por ejemplo, los afrodescendientes y ecologistas; reconocer que la cultura andina –léase el mundo andino– no se restringe a la diversidad indígena sino que hace referencia a un *pacha* donde han vivido-viven una diversidad de pueblos, culturas, sujetos sociales dominados por un sistema colonial, incluido los mismo opresores que han perdido su condición de humanidad.⁸¹ La perspectiva de construcción del cambio social ya no se limita a lo indígena, ella no es posible sin la concurrencia de todos los grupo sociales, en el ejercicio académico todos los deben ser convocados a dialogar, todos son fuentes epistémicas que aportan a la comprensión de la realidad y de manera especial para la construcción de otro humanismo definido como “*runa*”.⁸²

Este proceso es alentado por el funcionamiento en la ciudad de Cuenca, las nuevas expectativas de formación de los indígenas, ingreso de mestizos urbanos y rurales con inquietud por lo intercultural. En la praxis académica y la convivencia con un grupo más plural de estudiantes lo indígena toma un lugar distinto, seguirá siendo el centro, un punto de enunciación pero ya no solo sino en relación, en diálogo con. Lo cual enriqueció y dio fondo al proyecto académico, y de manera especial al replanteamiento del sentido de lo humano. Como recuerda Balbina Sánchez, madre y militante de la Izquierda Cristiana en Portoviejo, la experiencia en la EECA fue un:

⁸⁰ Rosita Chogollo, entrevistado, 2007.

⁸¹ En los documentos de reforma académica y en las memorias de discusión académica existen planteamientos, ideas, conceptos o postulados que guardan deuda intelectual a Dussel, Gutiérrez o Proaño, teólogos de La Liberación, y a Paulo Freire que propuso la “Pedagogía del oprimido” y la “alfabetización liberadora” componentes importantes en varias experiencias de educación de la época. Deudas que fueron reconocidas en las entrevistas a Milton Cáceres y Estuardo Gallegos. El abordaje de humanidad/deshumanización es trabajado en los proyectos de reforma de 2004 y 2008, hay otras referencias en los planes de trabajo de 2001 y 2002.

⁸² Reforma académica 2004; Definición académica 2002; Milton Cáceres, entrevistado, 2007.

Proceso de reconocermé a mí misma, como mujer, como madre, como montubia [...] ver que las cosas por las que milite de joven no han cambiado, identificarme en esas luchas con mis compañeros indígenas, mestizos de la Sierra, [...] ver que mucho de las cosas que criticábamos de los grupos de poder son prácticas de las organizaciones, de la sociedad civil, [...] que la construcción de otra sociedad es compartida y ahora, quizá, más dura porque no queda nada, ningún espacio que no haya sido dominado por el capitalismo.⁸³

La propuesta de una “universidad insurgente” fue más que un enunciado en la EECA, la constante invitación a concretarlo en el trabajo académico y dar testimonio de esos giros en la lo personal, familiar, comunitario estuvo presente.

2. La construcción de una pedagogía

Dos son los principales aportes de la Escuela: la “comunidad de interaprendizaje” y el asumirse “como aprendices” por parte de estudiantes y maestros, que demandaba un compromiso ético tanto con el proceso académico propiamente dicho de hacer/ser parte de la universidad pero de manera especial de conocer y contribuir a cambiar la realidad. Fueron inspirados en la memoria-vivencia de los pueblos indígenas que constantemente ponen a prueba la tradición de manera individual en sus experiencias de ser y hacer, y que se re-codifica al reflexionar y compartir las vivencias en espacios compartidos, familiares y comunitarios, como al *cainar*, o en las diversas formas de la minga y la solidaridad.

Nos interesa dar cuenta de los límites, no con el fin de enfatizar errores, sino como puntos de articulación donde se advierten peligros y posibilita construir respuestas u opciones. Siguiendo la perspectiva de Pierre Bourdieu (1990) sobre el “capital cultural” que la escuela demanda a los estudiantes y como este se construye en el seno familiar, la “cultura de aprendizaje y la cultura de enseñanza” (Bourdieu y Passeron 1972) que hace referencia a como se reproduce las formas de conocer y que implica decidir sobre los conocimientos que se imparten miramos las experiencia vivida en la EECA.

⁸³ Balbina Sánchez, entrevistado por el autor, Cuenca, 6 de agosto de 2009.

Un primer aspecto es evidenciar que la elaboración del programa académico fue mayoritariamente responsabilidad de los docentes; la participación de los estudiantes fue mínima. En los primeros años, la construcción fue en gran medida intuitiva, basada en la experiencia y sensibilidad que el equipo docente tenía con el mundo indígena, y con el apoyo de la directiva estudiantil, que participó en algunas reuniones, y el aporte de las asambleas que se realizaban al final de cada presencial; la participación de los estudiantes fue mayor en las reformas de 2004 y 2008 sin llegar a ser decisiva.⁸⁴

Desde la perspectiva de los estudiantes, ellos recuerdan que su contribución fue limitada, indirecta a pesar de los espacios existentes.⁸⁵ Lo explican por la confianza en la capacidad del equipo docente (mestizos) que tenía experiencia y vinculación con los pueblos indígenas,⁸⁶ asumieron una limitación académica basada en su nivel de instrucción (bachilleres)⁸⁷, y por falta de compromiso para aportar⁸⁸. Su apoyo se dirigió “más desde lo político, apoyando en la difusión de la Escuela, motivando a compañeros para que ingresen, gestionando en las organizaciones de base y DINEIB facilidades para asistir a los presenciales y frente a la Universidad para lograr apoyos logísticos,”⁸⁹ que será fundamentales durante toda la vida de la Escuela.

⁸⁴ Estuardo Gallegos (2007) recuerda que “el primer grupo de profesores fue gente identificada con los afanes y realidad de los pueblos indígenas, de la gente pobre [...] ese fue un acierto”. El equipo estuvo integrado por Eliana Almeida, Galo Ramón, Nidia Arrobo, Raúl Moncada, German Cachiguango, Estuardo Gallegos, Susana Ortiz, Milton Cáceres, Cecilia Andrade.

Milton Cáceres (2007) recuerda “[...] muchos nacimos del movimiento cristianos por la liberación, hablamos de los años 60, 70, la época de oro de cristianos por la liberación, la época de Dussel, de Proaño, de Freire [...]. Unos mantuvieron su militancia propiamente de fe y otros que manteniendo su militancia de fe también adscribieron al marxismo; y cuando adscribimos al marxismo le denominamos movimiento revolucionario marxista, pero de una izquierda no como partido socialista ni comunista sino de una izquierda que nacía desde lo cristiano y entonces el movimiento tubo acogida. Porque muchos sacerdotes, desde Proaño a Pepe Gómez, desde Estuardo Gallegos hasta Pedro Soto, una cantidad de religiosas, monjitas, animadores cristianos le dieron fuerza a ese movimiento que fue la Izquierda Cristiana. [...] Y el trabajo cristiano en Ecuador ha tenido siempre fuerza en lo campesino [...] y entonces ahí la razón de como nosotros manteniendo ese mismo origen [buscamos compañeros] con quienes ya nos conocíamos para entrar en este trabajo, por que conocíamos, nos confiábamos, teníamos una filosofía común que garantiza que el proyecto pueda conducirse de una manera certera antes que contar con gente que no la conocíamos.”

⁸⁵ Emmanuel Chimbo, entrevistado, 2007; Carmen Tene, entrevistado por el autor, Quito, 22 de agosto de 2008.

⁸⁶ Luis Contento, entrevistado, 2007; Manuel Gualán, entrevistado, 2008.

⁸⁷ Manuel Gualán (2007) recuerda: “La mayoría de los estudiantes éramos bachilleres no tenían una suficiente formación para discutir en temas de currículo de la ciencia, en esa época intelectuales indígenas que hayan investigado la realidad nuestra no existían”.

⁸⁸ Manuel Gualán, entrevistado, 2008; Luis Contento, entrevistado, 2007; Carmen Tene, entrevistada, 2008; Miguel Contento, entrevistado por el autor, Membrillo, 9 de febrero de 2007.

⁸⁹ Luis Contento, entrevistado, 2007; Manuel Gualán, entrevistado, 2008.

La fortaleza de los primeros se desvanece en la segunda década, como advierte Emmanuel Chimbo, los profesores no conocen la realidad de los estudiantes, comprenden el mundo indígena desde las lecturas, “es necesario que venga, que compartan, que conozcan cómo vivimos”.⁹⁰ De igual manera, Estuardo Gallegos, considera que el proyecto requiere de una:

Constante renovación de la lectura de la realidad, de reflexionar que pasa con el movimiento indígena, los campesinos, los pobres de la ciudad [...] La universidad debe relacionarse con los pueblos, poner sobre la mesa lo que les inquieta [...] implica un acercamiento político con ellos para comprender sus expectativas, y aportar a ellas desde la formación académica para intentar resolverlos.⁹¹

Re-pensado su experiencia en la EECA, Armando Muyolema, considera que el proyecto fue/es una herramienta política importante, válida,

Que se quedó en lo ideológico y requiere pensar la vinculación con la sociedad, no en términos de extensión universitaria sino de una apertura real que inicia con una propuesta académica abierta, con expectativas que respondan a las necesidades e interés de las comunidades. Los pueblos indígenas y mestizos necesitamos carreras que estén a tono con las necesidades de las organizaciones y no solo con lo ideológico [...] lo cual requiere un aprendizaje constante mientras se elabora un conocimiento nuevo o se reelabora el registrado.⁹²

La identificación, cercanía o adscripción a una lectura crítica de la realidad, a los procesos insurgentes que llevan adelante diversos pueblos y colectivos es valiosa, aporta, ayuda a sentir-pensar la realidad de *otra* manera desde/en el mundo académico, pero no fue, no es suficiente para darle un sentido de-colonial; la clave, quizás está en la relación cercana, vital con/desde esos procesos insurgentes, aunque sus artífices no estén presentes como estudiantes o maestros.

Otro aspecto de la propuesta académica fue evidenciar y tomar conciencia de los conocimientos con que se trabajaría, de su relación con el origen sociocultural de los estudiantes y del proyecto de sociedad al que se aporta. Los conocimientos

⁹⁰ Emmanuel Chimbo, entrevistado, 2007.

⁹¹ Estuardo Gallegos, entrevistado, 2007.

⁹² Armando Muyolema, entrevistado, 2007.

convocados proceden de dos vertientes en tensión abierta: el conocimiento eurocéntrico y las culturas andinas entendidas como realidades epistémicas.

En la documentación analizada se observa un constante llamado de atención sobre los límites del abordaje “parcelario” de las Ciencias Sociales, su visión eurocéntrica de la realidad, la poca valoración a los conocimientos y formas de construirlo “no occidentales” o no académicas, se enfatiza en “el hecho discriminador, opresor y explotador que esconde su proyecto ideológico político: la modernidad, el cientificismo, que aún trata de colocarse por sobre todo [...]. La tecnocivilización que, al considerar al mundo como un mercado global, ha acrecentado la eficacia técnica para privatizar el conocimiento, ahondando aún más la discriminación de nuestro saberes y tecnologías.”⁹³ A la vez, que se reconoce que en la producción académica hay una fuente importante para la comprensión de las realidades a trabajar en los programas de estudio.⁹⁴

La dificultad se enfrenta con varias estrategias: promover una actitud reflexiva sobre los límites y alcances de la producción académica, se ensaya constantemente la construcción compartida de asignaturas que no responden a un campo disciplinario⁹⁵ sino a una problemática social, donde los contenidos son construidos con los aportes de diferentes disciplinas académicas,⁹⁶ o el ensayo de teorización que articulen occidente y lo andino.⁹⁷ Las actas de los talleres académicos dan cuenta de las tensiones, sobresale la fortaleza y límite de la cultura académica disciplinaria de cada uno de los profesores, el intento de articular, compartir una posición crítica o al menos reflexiva sobre la producción académica, la lectura de la realidad, la validez del proyecto académico político de la EECA, su cercanía o afinidad con el movimiento indígena.⁹⁸

⁹³ Milton Cáceres, Autoeducación investigativa compartida..., 6.

⁹⁴ Ver propuesta de creación de la EECA, programas de reforma de 1994, 1998, 2004, 2010.

⁹⁵ Por ejemplo, historia, antropología, sociología.

⁹⁶ Por ejemplo, Procesos económicos social, Teoría de la autodeterminación, Relaciones y procesos mundiales (pensum 1991), Estudios pluriculturales del otro desarrollo, Debates actuales del pensamiento social (pensum de 2007).

⁹⁷ Las materias del primer año de la EECA fueron: Procesos económicos sociales I, Raíces de la cultura andina, Relaciones y procesos mundiales, Introducción a la pedagogía cultural andina, Metodología del estudio, Teoría de la autodeterminación y organización indígena. Programas de la Carrera de Educación y Cultura Andina 1992, A/EECA, mecanografiado, 21.

⁹⁸ Memoria del taller de docentes y delegados estudiantiles, Julio de 1992; Reforma académica de 1994, 1998, 2004. Algunos problemas, desde la percepción de varios docentes y alumnos, fue que el salón se convirtió en una cancha de debate entre profesores, la presentación de miradas especializadas que al final no articulaban otra, al menos, inter o transdisciplinaria; además de la poca participación de los estudiantes, Estuardo Gallegos, entrevistado, 2007; Delia Espinoza, entrevistada por el autor, Loja, 19 de julio de 2007.

A pesar de la fuerte crítica a “Occidente”⁹⁹ se parte de ahí porque las claves, los puntos de anclaje de la reflexión del equipo docente son esas (su cultura de aprendizaje vuelta cultura de enseñanza) como mecanismo para adentrarse en el mundo indígena. Esto pone en evidencia otra traba: la “mediocridad” y “las complejas situaciones de estudio de [los] alumnos producto de un colegio unicultural, mediocre y propugnador del arribismo que impide ciertamente el avance del conocimiento por esta vía académica”.¹⁰⁰ Como recuerda Delia Espinoza, madre, misionera y militante mestiza: “Al inicio la metodología era de bastante análisis crítico, reflexión de documentos, de trabajo en grupo, no todos participábamos [...] existía diferencias en los conocimientos, el manejo de la información, en las bases teóricas, que hacía que un grupo pequeño lidere los debates, eran bastante diferentes, unos bachilleres, dirigentes y algunos profesionales.”¹⁰¹

Las habilidades y destrezas de lecto-escritura serán una piedra de choque y debate no resuelto en la Escuela. Fue necesario enfrentar la dificultad tanto para posibilitar el trabajo de estudio, como para rever los efectos del sistema educativo colonial, que ahora se reproducía en la EIB. Por otra parte, existió esfuerzo por desarrollar otros mecanismos de conocimiento desde la sensibilidad y afectividad, que aportaron mucho en el “crecimiento personal” pero fueron insipientemente desarrolladas para comprender y reflexionar la realidad.¹⁰²

Situación que posibilitó de manera consciente e inconsciente un campo de vacilación entre la exigencia y el “paternalismo”, donde crecieron vocación por conocer y de flojera en estudiantes y profesores. En la voz de los estudiantes:

La modalidad semipresencial era un desafío, estábamos acostumbrados a que nos diga mañana hay deber, lección; el nuevo sistema exigía compromiso, organización del tiempo, disciplina que no estábamos acostumbrados. Peso mucho la idea de la formación de donde veníamos que era básicamente hacer lo que nos pedían, la idea de esperar a ser profesionales para hacer. [...] creo que pecaron de creer que ya

⁹⁹ Milton Cáceres, Autoeducación investigativa compartida..., 6.

¹⁰⁰ Comunicación de E. Gallegos al Director de la EECA, Riobamba, 25 de abril, 1992; Memoria del II taller de profesores y dirigentes estudiantiles de la EECA, Guaranda, 27 de mayo 1992. A/EECA, mecanografiado, 8-15; Estuardo Gallegos, Documento 3. Informe del tercer encuentro académico con profesores y estudiantes de la EECA, Riobamba, Julio 6 de 1992, A/EG. Mecanografiado; Memoria del taller de docentes y delegados estudiantiles. Guaranda. Julio de 1992. A/EG. Mecanografiado.1-6.

¹⁰¹ Delia Espinoza, entrevistada, 2007.

¹⁰² Por ejemplo, cada grupo curso un taller de medicina andina y de artes, llevados adelante con taitas y artistas comprometidos con otras formas de conocimiento y creación, o temas abordados en la asignatura de conocimiento.

somos lo suficiente maduros y responsables; abusamos mucho los estudiantes para descuidar las cosas, creo que pudimos aprovechar mejor la experiencia, nos quedamos con la pastilla que nos daban, había facilismo para que el estudiante no se esfuerce por conocer más de lo que se daba en una semana al mes.¹⁰³

Falto mayor exigencia y estímulo [...],¹⁰⁴

Creo que existió un paternalismo. Decíamos no, como ellos, los indígenas, no tienen tiempo para leer o no están acostumbrados a leer entonces que lean unas cuatro hojitas o una hojita. O sea, había siempre ese sentir de [...] disminuidos no. Como [...] una manera de disculpar no, entonces era lo mínimo que se podía leer. Yo creo que los profesores veían esa limitación de los estudiantes y decían no, no hay que exigirles tanto no, no todos obviamente, pero creo que ese era uno de los sentires. [...] si el nivel académico de los indígenas e incluso de los mestizos no era un nivel elevado para que se lea uno, dos, tres libros o varios textos a la vez, estas limitaciones no permitían avanzar; entonces yo creo que la EECA no ayudo a enfrentar con esa medida [...]. Yo pienso que [...] si nosotros sabemos que los indígenas en su comunidad tienen otras prácticas, [...] era de empezar recogiendo esas prácticas, esos valores o esas costumbres o esos conocimientos que ellos tenían y con ese bagaje ir construyendo conocimiento o ir valorizando ese conocimiento en cambio aquí se hizo al revés con los textos de afuera y que la mayoría no conocíamos, que nos planteaban dificultades para hacer un análisis y una construcción.¹⁰⁵

La otra fuente epistémica convocada al diálogo fueron las culturas andinas, su inclusión partía de la convicción que estas guardaban respuestas comprobadas y válidas para la construcción de otra sociedad, lo cual se potenciaban con la presencia de estudiantes renacientes¹⁰⁶ de varios pueblos indígenas y en un contexto de sensibilidad cultural y militancia. El llamado constante a que todos los *aprendices* asuman ética y vivencialmente el reto de conocerse, conocernos, compartir desde/con su memoria cultural individual-colectiva plantea el interrogar sobre lo realizado.

En el taller de trabajo docente, después del segundo encuentro presencial realizado en el año 1992, el equipo reconoce que tienen un limitado conocimiento sobre la realidad indígena en general y en específico de los pueblos de donde provienen los estudiantes. Si bien, el equipo tenían una trayectoria de trabajo, acompañamiento

¹⁰³ Luis Contenido, entrevistado, 2007.

¹⁰⁴ Cesareo Guamán, entrevistado, 2007; Luis Contenido, entrevistado, 2007.

¹⁰⁵ Delia Espinoza, entrevistada, 2007.

¹⁰⁶ El término renaciente es utilizado por abuelas y abuelos de los pueblos indígenas para referirse tanto a sus hijos, hijas, nietos, nietas como a la esperanza y deseos de que ellos cultiven las tradiciones.

y reflexión sobre/con el mundo indígena la Universidad era un *pacha* nuevo de trabajo, distinto al realizado en la lucha por la tierra, la educación o el fortalecimiento organizativo. La nueva relación demanda otro tipo de conocimientos y vivencias. Se plantean nuevas prioridades de investigación y formulan las siguientes interrogantes: “¿cómo conocen los indios?, ¿cómo enseñan a conocer?, ¿cómo crean cosas nuevas?, ¿cómo aprenden lo que viene de occidente?, ¿cómo adaptan, recrean y enseñan lo que conocen de occidente?”¹⁰⁷

La opción elegida fue emprender procesos de investigación articulados a cada asignatura. Cada profesor será responsable de plantear la manera de realizarla y su recuperación en el aula. Así, los esfuerzos quedan supeditados al compromiso, la motivación y la experticia individual, y no se concretarán en la construcción de una manera común de investigar o en la sistematización de los resultados. Armando Muyolema, que conocía de la experiencia y se vincula como profesor a tiempo completo en 1999, reflexiona sobre ello:

Existió una tensión entre tener una estructura del proceso académico y el desarrollo de la propuesta. Lo alternativo de la propuesta implicaba una flexibilidad, implicaba dar espacio a la informalidad pero esto no se concretaba en la sistematización reflexiva de esas iniciativas para construir una orientación más ordenada del proceso.

Existían muchas ideas y se plateaban varias acciones por parte de los profesores pero no realizaba una planificación de su implementación, cada iniciativa resultaba en ejercicios inconclusos o no se realizaban. Además que no existía una apertura para acoger ideas nuevas o iniciativas de los profesores. La propuesta planteada en los documentos es muy interesante, comunidad de interaprendizaje, diálogo de saberes pero falta concretar.

El punto central fue la investigación que implicaba desarrollar herramientas metodológicas para interrogar la realidad, aprender a mirar como algo extraño lo cotidiano que es parte de la vida, luego la formulación del conocimiento, la presentación de los resultados y los mecanismos de diálogo para saltar a la teorización o re-imaginación adecuada para reproducir el conocimiento, no solo en la esfera académica sino con las comunidades..., reflexionar sobre las implicaciones éticas del diálogo en la comunidad con los sabios, con la propia vivencia de los estudiantes.¹⁰⁸

¹⁰⁷ Memoria del II taller de profesores y dirigentes estudiantiles de la EECA, Guaranda, 27 de mayo 1992. A/EECA, mecanografiado, 8-15.

¹⁰⁸ Armando Muyolema, entrevistado, 2007.

Desde la memoria de los estudiantes se coincide en el límite del ejercicio propuesto:

Una de las propuestas era rescatar el conocimiento de los pueblos indígenas, y no se logró el rescate, la revalorización, la construcción del conocimiento porque no había las herramientas [...] se realizó un ejercicio no a profundidad.¹⁰⁹

La propuesta fue muy teórica, faltó hacer más práctica, salir al campo, realizar visitas, conversar con los taitas, mamas.¹¹⁰

Falto realizar más seguimiento en el campo, saber qué es lo que hacían los compañeros como se concretaba el diálogo y rol en la comunidad, participación en proyectos comunitarios, muchos se conformaron con hacer las guías y no más.¹¹¹

Además de la falta de herramientas y sistematización de los esfuerzos realizados se aprecia en las discusiones del equipo docente, el trabajo con los estudiantes y en la memoria de los estudiantes, un elemento sensible y decisor sobre el alcance del proyecto en su conjunto que tiene que ver con la sintonía y compromiso con los proyectos de-coloniales en sentido general y en específico el ser parte de alguno.

La primera década de la Escuela coincide con un tiempo de “efervescencia” de la acción política del movimiento indígena y otros grupos y colectivos sociales que no solo cuestionan y demandan sino proponen y construyen espacios que posibiliten otra sociedad. Hay un “clima” de cambio que no solo cobija sino del cual son parte los docentes y estudiantes, especialmente en las organizaciones de base donde existió trabajo comunitario de reflexión-acción que, en buena medida, se trasladó al trabajo académico.

En la Universidad este potencial fue encaminado, potenciado, estimulado de diversas maneras por cada profesor, centralmente por aquellos que mantenían actividad en los procesos que vivía los pueblos indígenas.¹¹² Estuardo Gallegos, aprecia que “existe una diferencia entre los estudiantes de la primera época y los de los últimos años [2007], que se puede ver en su capacidad crítica y creativa. Los primeros, en gran parte, eran dirigentes de base y en los últimos años esto decae, posiblemente

¹⁰⁹ Delia Espinoza, entrevistada, 2007.

¹¹⁰ Cesareo Guamán, entrevistado, 2007.

¹¹¹ Luis Contento, entrevistado, 2007.

¹¹² Delia Espinoza, entrevistada, 2007.

relacionado a la extracción de donde provienen, poca vinculación con el movimiento organizado, militancia política [...].”¹¹³

En el caso de los profesores, para la construcción de una “universidad insurgente” será importante el compromiso social, una sensibilidad que permite construir las cosas de otras maneras, en opinión de E. Gallegos.¹¹⁴ Esto es evidente en el primer grupo de docentes y se desvanece no solo por la salida la mayoría de ellos, sino, porque paulatinamente la posición política de la Escuela se distanció del movimiento indígena, de carne y hueso. Buena parte de los nuevos profesores tienen afinidad con el proyecto, poca cercanía a los procesos sociales y su vinculación fue básicamente laboral y en condiciones precarias.

3. La cosecha

La educación fue considerada, por abuelos y abuelas, como un mecanismo de defensa y crecimiento frente a la dominación. No solo se trataba de acceder a las herramientas con las que los sometían sino que eran un medio para descifrar la manera de pensar-sentir de sus dominadores con el fin de avanzar a *ser* mejores seres humanos. La inquietud que plantea Emmanuel Chimbo, recordando a uno de sus tayas, es si el avance del proceso de educación formal en el mundo indígena contribuye o no a seguir existiendo o son un mecanismo más de dominación al “perderse”:

Un taya me dijo que estamos haciendo una transición, no nos damos cuenta, nosotros fuimos agricultores y ahora estamos dando el salto de estudiar, de formarnos, cuando entramos en esa transición olvidamos, dejamos de lado lo otro, como pueblos no estuvimos acostumbrado con libros, cuadernos [...] cuando decía taita Lino Pichizaca [abuelo del pueblo cañari], si hiciéramos contar a mama Dolores Cacuango, ellos dijeran nosotros si queremos que estudien, yo le escuche una vez a Dolores, si queremos estudiar, tienen que saber, *tienen que ser como los otros pero no para actuar como los otros*, sino para conocer al enemigo, al otro y *accionar de mejor forma*.

Yo no sé, si es entablar una nueva forma de convivencia, eso creo que taita Lino también dio, eso también dijeron nuestros mayores. Nosotros ir a estudiar al sistema, la complejidad, la forma como piensa el mestizo, para desde conociendo al mestizo, comprender mejor al mestizo, eso es lo que nuestros mayores dijeron, pero ahora pasa al revés, nos vamos y nos perdimos y nos quedamos, es una tragedia para nuestros

¹¹³ Armando Muyolema, entrevistado, 2007.

¹¹⁴ Estuardo Gallegos, entrevistado, 2007.

pueblos, yo no sé si atenta mismo a los pueblos, el tiempo lo dirá, ahora no podemos decir si está atentando, puede ser que estando así medios perdidos de repente reaccionen, digan: ¡estamos equivocados!, ¡debemos hacer lo que debemos hacer! [énfasis mío].¹¹⁵

La tensión planteada toma mayor fuerza pensando en el conjunto de cambios que ha vivido el sistema de educación en Ecuador, más allá de los avances constitucionales, la configuración de un sistema de educación intercultural, la ubicación de los conocimientos ancestrales como clave para el desarrollo del país y el amplio uso del término intercultural en la sociedad y por el Estado.¹¹⁶ La tarea, el reto de recordar, sistematizar y vivir las formas de ser-hacer-conocer presentes en la diversidad socioculturales del país es y sigue siendo problemático.

En esta perspectiva la Escuela fue un *pacha* donde el encuentro con *otros* sujetos, comunidades, pueblos, de carne y hueso, y por medio de los textos propicio y afirmo re-encuentros consigo mismo a estudiantes y profesores. Lo cual se ve reflejado en los trabajos de investigación de fin de grado de los estudiantes, son ellos quien más conocimiento produjeron y es el “mayor aporte a los pueblos indígenas”, a las comunidades originarias de donde provenían “cada uno de los guambras”.¹¹⁷

[La producción de los estudiantes, es] una mina, hay esfuerzos comprometidos socialmente, donde están sus percepciones de la vida, de la realidad, donde tratan de demostrar, de alguna forma, hasta donde se puede llegar con las esperanzas populares, con la organización, la educación alternativa, la medicina, hay muchas inquietudes. Creo que la EECA hizo un aporte entregando a los compañeros no solo un instrumental para la disciplina científica sino un traspaso de actitudes humanas frente al quehacer profesional.¹¹⁸

Este reconocimiento no deja de lado la autocrítica sobre el limitado aporte de los profesores en la construcción de metodologías *otras* de investigación, de la falta de acompañamiento y de manera especial en la investigación. La EECA reprodujo un “círculo vicioso”, existió buena voluntad, ideas o inquietudes interesantes pero no un

¹¹⁵ Emmanuel Chimbo, entrevistado, 2007.

¹¹⁶ Ver la Ley Orgánica de Educación Intercultural (2011), Ley Orgánica de Educación Superior (2010), Plan Nacional para el buen vivir 2013-2017.

¹¹⁷ Estuardo Gallegos, entrevistado, 2007; Milton Cáceres, entrevistado, 2007; Delia Espinoza, entrevistada, 2007; Miguel Contento, entrevistado, 2007.

¹¹⁸ Estuardo Gallegos, entrevistado, 2007.

trabajo serio de investigación de los profesores, entonces era poco lo que se podía compartir y tampoco se podía “poner el imperativo moral que los otros lo hagan”.¹¹⁹

Al volver sobre la producción realizada entre 1998 y 2008 encontramos treinta y un trabajos que se caracterizan por volver a la memoria de sus mayores, dirigentes y líderes para pensar su realidad. Antes de realizar un análisis de estos trabajos presentamos algunos datos: los/las autores/as son de nueve pueblos originarios: A'í Cofán, Kañari, Kayambi, Kichwa Amazonía, Panzaleo, Puruhá, Saraguro, Shuar y Waranca, y del pueblo Mestizo. Son en total cuarenta estudiantes, veintiocho varones y doce mujeres, como se detalla en el cuadro siguiente.

Cuadro No. 1
Tesis de licenciatura EECA 1998-2008

Pueblo origen estudiante	No. Tesis	Hombres	Mujeres
A'í Cofán	2	1	1
Kañari	7	7	1
Kayambi	1		1
Kichwa Amazonía	2	4	
Panzaleo	2	1	1
Puruhá	1	1	
Saraguro	5	7	1
Waranca	4	5	1
Shuar	1	1	
Mestizo	6	1	6
Total	31	28	12

Fuente: Biblioteca EECA, 2009.
Elaboración propia.

Por el contenido de sus trabajos están agrupados en siete temáticas: desarrollo, educación, memoria productiva, memoria social, memoria organizativa y memoria de la salud y alimentación. Como se puede observar en cuadro no. 2 no hay tendencias específicas en la temática, en conjunto dan cuenta de la preocupación de la época.

Los trabajos sobre la memoria de la salud y alimentación, en conjunto, muestran que el “sistema de salud indígena” es mucho más complejo que la mirada reducida y peyorativa de los “curanderos” o la que ha privilegio a los “yachak” o “shamanes”. Dan cuenta de la comprensión sobre el bienestar (salud) y la pérdida del equilibrio (enfermedad), de las maneras de diagnosticar, de las formas de ordenar los síntomas

¹¹⁹ Estuardo Gallegos, entrevistado, 2007; Milton Cáceres, entrevistado, 2007; Armando Muyolema, entrevistado, 2007.

en un conjunto de conceptos duales, por ejemplo, kari/warmi, cálido/fresco, fuerte/débil, que guardan relación con la manera en que se ordena y comprende el mundo, de donde obtienen los elementos utilizados para “sanar”, por ejemplo, las piedras, las plantas pueden ser kari o warmi. En otras palabras, el diagnóstico de una dolencia relaciona muchos elementos, así un resfrió provocado por calor tiene un tipo de fiebre, de tos,... y para restablecer el equilibrio se utiliza elementos frescos con el fin de equilibrar “el temple” del cuerpo.

Presentan una infinidad de elementos de la *pachamana* utilizados para “sanar”, de manera articulada, el cuerpo, la mente y la energía vital; es decir, no solo hay enfermedades del cuerpo sino que muchas de ellas “nacen del corazón” o de las maneras de sentir, pensar, desear, sufrir. Hacen evidente una tejido de taytas y mamas que “sanar”, que de alguna manera son una suerte de especialistas en un tipo de “males” o manejo de elementos para curar, o de “poder” que ha sido heredado o entregado por los “seres o espíritus”; por ejemplo, parteras, sopladores, sobadores, yerbateros, adivinadores.

Cuadro No. 2
Temáticas, tesis de licenciatura EECA 1998-2008

Pueblo investigado	Desarrollo	Educación	Memoria productiva	Memoria social	Memoria organizativa	Memoria salud y alimentación
A'í Cofán					1	1
Chibuleo				1		
Kañari			2	2	3	
Kayambi			1			
Kichwa Amazonía				2		
Panzaleo		1			1	
Puruhá			1	1		
Saraguro		1	1	1		1
Waranca		1		2		4
Shuar					1	
Pueblos indígenas		1				
Mestizo	1					
Total	1	4	5	9	6	6

Fuente: Biblioteca EECA, 2009.
Elaboración propia.

Las investigaciones realizadas en las comunidades de Saleo, Santo Domingo, Allago, Boliche y Papaloma (en la zona de Simiatug del pueblo waranca), están articuladas al interés de la organización de segundo grado Runacunapac Yachana

Huasi por recuperar la memoria e incorporar esos conocimientos, saberes, vivencias y a sus portadores como parte activa del sistema de EIB.¹²⁰ En la misma perspectiva el trabajo desarrollado con “las sanadoras” de las comunidades de Suscal, en la zona baja del pueblo cañari, es un aporte a la preocupación de la Unión de Organizaciones Indígenas del Cantón Suscal, UNOIC-S, por fortalecer esta práctica y crear un espacio en las oficinas de la organización para la atención.¹²¹

El trabajo realizado en la comunidad de Tuncarta, pueblo Saraguro, es un ejercicio por recuperar la memoria familiar y comunitaria de cuidado de la vida que va perdiendo espacio frente a la valoración creciente que tiene la salud alopática y el inicio en el camino de la “sanación” que realiza su autor.¹²² Finalmente, el trabajo de sobre la alimentación en Dureno, pueblo A'í Cofan, es el único ejercicio realizado para comprender los múltiples significados y relaciones que existen alrededor del alimentarse, y recupera el rol y los significados de la feminidad en este ámbito.¹²³

El conjunto de trabajos relacionados con la memoria productiva de los pueblos Saraguro, Kayambi, Kañari y Puruha hacen un doble ejercicio interpretativo, por una parte recogen la memoria de los abuelos y abuelas para describir como era las formas de producción desde principios del siglo XX y como se modifican y, por otra, repensarlas como formas comprobadas de producción en la actualidad. Los puntos de encuentro son el carácter agrocéntrico de la organización social, el valor ecológico de sus conocimientos, técnicas y tecnologías, la íntima relación con la *allpamama* y la *pachamama*, y el reconocimiento que son formas válidas para el tiempo contemporáneo y una respuesta a las prácticas impuestas después de la reforma agraria.¹²⁴

¹²⁰ Luís Ayme y José Yanchaliquin, “Salud tradicional indígena Quichua y la educación propia: estudio en las comunidades de Santo Domingo y Allago (Simiatug)” (tesis de Licenciatura, Universidad Estatal de Bolívar, 1998); Grimaneza Vasconez, “La revalorización de la salud indígena y el papel de la educación en la comunidad de Salaleo (Simiatug)” (tesis de Licenciatura, Universidad Estatal de Bolívar, 1998); Segundo Azogue y Ángel Yanchaliquin, “Salud tradicional indígena en Boliche y Papaloma (Simiatug): el papel de la educación en su revalorización” (tesis de Licenciatura, Universidad Estatal de Bolívar, 1998).

¹²¹ Jorge Muyulema, “La medicina tradicional dentro de una perspectiva de salud: caso Suscal” (tesis de Licenciatura, Universidad Estatal de Bolívar, 2001).

¹²² Miguel Sarango, “La práctica de la medicina tradicional Kichwa en Tuncarta (Cantón Saraguro-Provincia de Loja)” (tesis de Licenciatura, Universidad Estatal de Bolívar, 2003).

¹²³ Fanny Licuy, “Los valores de la alimentación cultural de los Cofanes de Dureno” (tesis de Licenciatura, Universidad Estatal de Bolívar, 2006).

¹²⁴ Segundo Alulema, “La tecnología andina Cañari, respuesta agroecológica en el tiempo y espacio” (tesis de Licenciatura, Universidad Estatal de Bolívar, 1999); Cruz Telenchano, “La sabiduría de la antigua agricultura kichwa en San Francisco de Cunuguachay” (tesis de Licenciatura, Universidad Estatal de Bolívar, 2000); Manuel Medina y Ángel Patiño, “El agrocenismo y los nuevos elementos de la identidad Saraguro: caso San Lucas” (tesis de Licenciatura, Universidad Estatal de Bolívar, 2004);

Las investigaciones que narran la historia de las organizaciones indígenas de base y segundo grado son esfuerzos que implicaron indagar en la memoria de dirigentes y líderes así como acopiar documentos de los archivos personales de exdirigentes y la comunidad. Cada una cuenta los esfuerzos de construir la organización como un mecanismo de lucha por la tierra, educación y cultura (Tucayta, Sisid, Unocan, Guachala, Quindigua Bajo, Quinuacorral, A'1 Cofan),¹²⁵ o el reto que implicó para el pueblo shuar la patente de los conocimientos ancestrales relacionados con el uso de la ayahuaska.¹²⁶ Como denominador común dan cuenta que la fortaleza de sus comunidades radica en el trabajo comunitario, compartir proyectos y horizontes de vida, y advierte el peligro de su fragmentación por el avance del desarrollo y sus agentes.

La memoria social agrupa a un conjunto de tesis que abordan temáticas variadas, que tienen como elemento central de trabajo la memoria oral no solo como fuente sino como mecanismo de reproducción de los saberes. Los trabajos en las comunidades de Lalcote Monjas (Cañaris del Azuay), Quilloac (Cañari), Atacapi (Kichwa Napo), Casaiche (Warancas) presentan la historia de su conformación y presentan una suerte de etnografía de sus situación actual, estos trabajos estaba pensados en construir narrativas a ser utilizadas en el SEIB.¹²⁷ Son particularmente interesantes los trabajos realizados en Quilloac y Caisache por su amplio trabajo de

Rosalino Guamán, “Visión kichwa Cañari de los actores sociales del páramo de Culebrillas” (tesis de Licenciatura, Universidad Estatal de Bolívar, 2005).

¹²⁵ Blanca Velásque, “Sistema de liderazgo en la Unión de Organizaciones Campesinas del Norte de Cotopaxi, UNOCANC” (tesis de Licenciatura, Universidad Estatal de Bolívar, 1998); Silvia Tutillo, “Guachala... de productores de leche a exportadores de flores” (tesis de Licenciatura, Universidad Estatal de Bolívar, 1998); Oswaldo Zaruma, “Proceso histórico y valores culturales de Quindigua Bajo y Quinuacorral” (tesis de Licenciatura, Universidad Estatal de Bolívar, 1998); Edgar Guamán y Mariana Guamán, “Los Cañaris y el desarrollo comunitario” (tesis de Licenciatura, Universidad Estatal de Bolívar, 1998); Pedro Solano, “TUCAYTA: organización y desarrollo alternativo” (tesis de Licenciatura, Universidad Estatal de Bolívar, 2000); Segundo Duy, “Estudio histórico de la comunidad indígena en Sisid, del cantón Cañar” (tesis de Licenciatura, Universidad Estatal de Bolívar, 2000); Abdón Yumbo, “Cofanes: resistencia y desafíos de un pueblo con identidad” (tesis de Licenciatura, Universidad Estatal de Bolívar, 2006).

¹²⁶ Cuji Manyá, Máximo Alejandro, “La patentación de la ayahuaska (*banisteriopsis caapi* y *datura arborea*): efectos y desafíos dentro de los derechos de los pueblos indígenas de la Amazonía” (tesis de Licenciatura, Universidad Estatal de Bolívar, 2002).

¹²⁷ Antonio Vacacela y Eloy Zhingri, “Estudio de la realidad socio-cultural de la comunidad Lalcote Monjas, perspectivas para una renovación educativa” (tesis de Licenciatura, Universidad Estatal de Bolívar, 1999); Segundo Pichazaca, “La tradición oral y la memoria sagrada de los mayores de Quilloac: la identidad Cañari en su proceso etnohistórico” (tesis de Licenciatura, Universidad Estatal de Bolívar, 2004); Guillermo Licuy y Vicente Tanguila, “Identidad cultural de la comunidad Atacapi” (tesis de Licenciatura, Universidad Estatal de Bolívar, 2002); Delia Espinoza, “Las niñas y niños indígenas actores potenciales de la identidad cultural” (tesis de Licenciatura, Universidad Estatal de Bolívar, 2001).

recolección de la memoria y, en el caso del último, se evidencia la íntima relación entre los abuelos y abuelas con sus nietos que permite a los renacientes ser los portadores y recreadores de memoria, la cual se fragmenta y pierde fuerza al escolarizarse.

Otro grupo de trabajo centra su atención en procesos específicos. “*Los estancos de chicha y trago*”, reconstruye la historia de dominación al pueblo Saraguro por medio de las dos bebidas y la lucha de las mujeres por “curar” a los varones y mujeres, que termina con la expulsión de casi todos los mestizos del pueblo de San Lucas.¹²⁸ “*Comerciantes indígenas*” describe la experiencia de cultivo y comercialización de cebolla y ajo de la comuna San Francisco, del pueblo Chibuleo, que implicó la reorganizada interna de los roles familiares y como ello aportó a la configuración de nuevas valoraciones socioculturales tanto dentro de la comunidad como en su relación con otros indígenas y mestizos en los mercados de la Sierra centro del país.¹²⁹ “*Raíces culturales de los kichwas del alto napo*” es un importante ejercicio por reconstruir la génesis de este pueblo que no se siente “identificado” con la denominación Kichwa Amazónico, en el recorrido por la historia de los pueblos de la Amazonía en crónicas, relatos de viaje y en la memoria de los abuelos y abuelas encuentran que son resultado de la “combinación” de varios pueblos que compartieron el mismo espacio y fueron tejiendo lo que hoy son, lo cual les permite ubicar otros elementos de identificación que no se restringen a la lengua y proponer alternativas para denominarse.¹³⁰ El trabajo de *Relaciones interculturales* describe las maneras y los sentidos de las relaciones que se tejen entre alrededor de la producción, la educación, la religión y la gestión pública entre la población de comunidades campesinas indígenas y mestizas con los habitantes mestizos de la ciudad de Alausí, haciendo evidente su sentido colonial y las posibilidades de articulación horizontal a partir de reconocer los lazos que las unen.¹³¹

En relación con la educación los trabajos sobre Quilajaló (pueblo Panzaleo) y Saraguro cuenta del rol de la familia en la educación de los niños, en el primero se hace énfasis en los cambios que existen al generalizarse la familia nuclear y no contar con el apoyo y responsabilidad de “criar” a los renacientes por parte de la familia

¹²⁸ Segundo Morocho, “Los estancos de chicha y trago, un mecanismo de explotación y dominación a los saraguros de San Lucas en el siglo XX” (tesis de Licenciatura, Universidad Estatal de Bolívar, 2007).

¹²⁹ Mirian Chavez y Fanny Vega, “Comerciantes indígenas, relaciones de poder y estructura social: el caso de la comunidad Chibuleo San Francisco” (tesis de Licenciatura, Universidad Estatal de Bolívar, 1999).

¹³⁰ Pedro Andy y Jorge Chimbo, “Raíces culturales de los kichwas del Alto Napo” (tesis de Licenciatura, Universidad Estatal de Bolívar, 2002).

¹³¹ Narcisa Gagñay, “Relaciones interculturales de comunidades andinas periféricas con el centro urbano rector” (tesis de Licenciatura, Universidad Estatal de Bolívar, 2005).

ampliada. El otro, en cambio, reflexiona sobre las formas tradiciones y la escolarización de los niños de 0 a 5 años con varios programas impulsados o financiados por el Estado, donde se enfatiza el rol que debe jugar la reproducción de la cultura.¹³²

La reconstrucción de la historia de la educación indígena en Simiatug (pueblo Waranka) da cuenta de como esta fue importante en el fortalecimiento organizativo y constituyó uno de los campos de lucha contra el sistema de dominación. Su trabajo apunta a valorar este esfuerzo y repensarlo como una componente central para el desarrollo de su pueblo.¹³³ El trabajo *El mito como elemento pedagógico* es un ejercicio reflexivo y propuesta para incorporar la mitología local como racionalidad cognitiva y episteme en los procesos de educación, pensada no solo para su manejo en el SEIB sino también en el “hispano”.¹³⁴

En conjunto, los trabajos constituyeron un gran reto para sus autores/as, en tanto debieron sortear las dificultades de la escritura, para muchos de ellos/ellas implicó pensar y escribir en una lengua no materna. Como se ha mencionado su potencial está en el trabajo de la memoria que cada uno despertó a nivel personal, familiar y comunitario. Los alcances son diversos pero es importante rescatar el ejercicio de sentir-pensar desde/con sus realidades como un ejercicio decolonial al valorar, recordar y sistematizar sus experiencias de vida y muchas de ellas tomaron fuerza al ser planteadas como propuestas para fortalecer la EIB y el trabajo organizativo donde se gestaban practicas insurgentes, lo cual les dio característica distintas al requisito de graduación.

¹³² Manuel Cunuhay, “Educación de la familia indígena nuclear en la actualidad: caso de la comunidad Quilajalo, provincia Cotopaxi” (tesis de Licenciatura, Universidad Estatal de Bolívar, 1998); Manuel Gualán y María Tene, “La educación familiar del niño indígena de cero a cinco años” (tesis de Licenciatura, Universidad Estatal de Bolívar, 2002).

¹³³ Gualberto Guamán, “Educación intercultural en la zona de Simiatug: perspectivas hacia un nuevo desarrollo” (tesis de Licenciatura, Universidad Estatal de Bolívar, 2008).

¹³⁴ Irene Cabay, “El mito como elemento pedagógico para la formación del educador cultural comunitario” (tesis de Licenciatura, Universidad Estatal de Bolívar, 1999).

Capítulo tercero

Universidades Indígenas / interculturalizar las IES, a modo de reflexión final

Desde mediados del siglo pasado en distintas parte del mundo surgen conflictos y propuestas con un fuerte componente étnico y cultural que da cuenta que las luchas y enfoque de clase no había logrado borrar otras identidades que se había formado a lo largo de siglos (Albó s.f., 1-2), y fueron paulatinamente negadas, invisibilizadas en la modernidad/colonialidad. En las últimas décadas, los estados y las sociedades han tenido que asumir el reto de pensar-sentir-vivir la diversidad cultural como un asunto central para su continuidad. En lo cultural, el tema va más allá del su reconocimiento en tratados internacionales, como la convención 169 de la OIT de 1989, de los avances constitucionales y jurídicos en los países de la región; no se trata de dar cabida a los pueblos desde un lugar aislado o su incorporación a la estructura existente, sino de caminar juntos para cambiar las formas y maneras de ver, sentir, relacionarse.

En ese contexto, la educación formal fue-es un espacio donde se generó y reiteró la indiferencia a la pluriculturalidad y consecuentemente la exclusión.¹³⁵ Paradójicamente es un *pacha* de luchas donde se construyen nuevas formas de conocimiento y construcción social plural, lo que está en el fondo es el conocimiento como una mecanismo y herramienta que permiten comprender y sistematizar las formas de relacionarse, de construir a los sujetos, de modelar la sociedad.

En el caso de la Universidad sigue siendo un espacio con valoración social importante, un lugar para la construcción y cambio social. Entonces si la Universidad es un proyecto de la sociedad, no de un gobierno ni del Estado, es importante preguntarnos sobre el proyecto de sociedad que se construye para entender el proyecto de Universidad que requiere o que se fragua. Boaventura de Sousa Santos, hace una década, publicó el libro *La Universidad en el siglo XXI. Para una reforma democrática y emancipatoria de la universidad* (2007), donde realiza un análisis de los cambios

¹³⁵ Constituye un lugar-tiempo que sirvió, sirve para reproducir las relaciones coloniales. En el caso de los pueblos indígenas, durante la época colonial en un doble juego de marginación a la mayoría de la población e incorporación selectiva a sus caciques; en la época republicana la ampliación de oferta educativa y luego la apertura de iniciativas de educación indígena, bilingüe o intercultural por parte del Estado fueron mecanismos para lograr que dejaran de ser diferentes primero y luego para que se incorporen paulatinamente al sistema desde un ejercicio funcional de la diferencia cultural.

ocurridos en las universidades públicas en el contexto del reajuste del modelo neoliberal y sus estrategias para funcionalizarla a sus intereses. Considera que los puntos críticos que vive son la crisis de hegemonía, de legitimidad e institucional, que dan cuenta de la constitución de una sociedad dominada por los intereses de mercado propuestos por el modelo capitalista neoliberal, para la configuración de un sociedad del conocimiento donde la Universidad es una prestadora de servicios y un mercado de servicios. En su planteamiento se requiere de una reforma universitaria que recupere su carácter de bien público, en tanto ligue el presente con el mediano y largo plazo, en la construcción de “conocimientos”, “modifique la formación que produce”, se cultive como “espacio público privilegiado para la discusión abierta y crítica”, se vincule con la construcción del proyecto de nación y se articule con experiencias similares en un mundo globalizado de otra manera (23-48, 94-6).

Pensando desde Abya Yala, la Universidad es una institución que fue construida desde los parámetros universalistas que asumieron los Estados nación, así dada la forma que tomó la ideología nacional la Universidad es producto, constructora y difusora de esa tradición antropocéntrica, logocéntrica, monoepistémica que ha concebido a la diversidad cultural, como un “problema y obstáculo a vencer”, luego como un “recurso a explotar” y finalmente como un “derecho a reconocer y respetar” (Dietz y Mendoza 2008, 5). En otras palabras las IES tiene que enfrenar su carácter colonial en la construcción social, su “colonialidad del saber” en su práctica académica (Lander, 2000a, 2000b; Quijano 1997; Walsh 2007).

En la últimas dos décadas, resultado de la lucha social, surgen universidades indígenas y propuesta para reconfigurar las IES desde la interculturalidad. Ellas intentan responder al desafío que plantea el reconocimiento de la existencia de una diversidad cultural y la gestión de esa diferencia (Mato 2008, 30); algunas, además se proponen como mecanismos de lucha frente a la colonialidad que permanece y se recrea. En su conjunto, dan cuenta del agotamiento del modelo social vigente y de sus instituciones, que han puesto a límite las condiciones materiales y subjetivas de la vida. En este marco, propongo reflexionar sobre el sentido, aparentemente común, del concepto intercultural y lo que está en juego.

Es evidente que se ha avanzado en la configuración de un “mapa de las diversidades”, que siendo útil no necesariamente implica reconocer que los distintos pueblos son fuentes de conocimientos y de formas de vida, que acumulan una variedad de experiencias que constituyen respuestas prácticas y comprobadas de mantener

equilibrios en diversos planos de la existencia, que sus sistemas de vida constituyen modelos alternativos desde donde se puede pensar respuestas a problemáticas locales y globales; en otras palabras, que dan cuenta de epistemologías y formas de vida *otras* que toman fuerza en la lucha por seguir existiendo.

Esto es posible, en la medida que el “dispositivo de política epistemológica” no ha sido tocado; no se ha cuestionado las bases que define al sujeto capaz de conocimiento verdadero, objetivo y universal, es decir, europeo, blanco, de clase alta y heterosexual (Lander 2002, 2-3), que definen al “eurocentrismo como perspectiva única de conocimiento” o dicho de otra manera configuran la “colonialidad del saber” (Walsh 2007, 104).

¿Cómo se propone realizar ese giro? En la región, la propuesta de la interculturalidad y de-colonialidad son aristas de un mismo proceso que se complementan y articulan. En el caso de la primera, surge asociada a las iniciativas de educación a la población indígena y da cuenta de la confluencia de diversos actores, Estado, Iglesia, ONG, cooperación internacional y las organizaciones indígenas. Si bien existieron a lo largo del siglo XX diversos esfuerzos por educar a los indígenas enfocados a su integración como parte del proyecto de mestizaje, en las últimas décadas estos esfuerzos advierten que el uso de elementos culturales, como la lengua y parte de su oralidad, facilitaba su integración y no constituían elementos peligrosos en tanto se cumpliera el objetivo central. Proceso que tomó un giro cuando el movimiento campesino asume su cultura como elemento central de lucha, constituido como movimiento indígena la educación será un espacio de reafirmación sociocultural y de relacionamiento con la cultura nacional. En la década de 1990 este proceso influirá para que varios países de la región incorporen en sus constituciones el carácter multiétnico, pluricultural y multilingüe de sus sociedades y en otros, como Ecuador, se propone la interculturalidad como un mecanismo para rehacer el Estado y la sociedad. En los últimos años la interculturalidad va dejando de ser entendida como un asunto de indígenas, es decir como un mecanismo de relacionamiento con la sociedad dominante, y se propone como eje transversal en la educación y la construcción de políticas públicas (Candau 2013, 150-1; Canul y otros 2008, López 2000).

Las diversas maneras de comprender y construir la interculturalidad en la educación se resumen en la tensión entre una perspectiva funcional y otra crítica (Tubino 2005; Candau 2013, 151-153, Walsh 2012b, 62-66). La primera da cuenta de

la incorporación de la interculturalidad en el discurso y prácticas del Estado y organismos internacionales que la asumen como una estrategia que favorece la cohesión social, disminuye las tensiones y conflictos con los grupos y movimientos sociales, procura la asimilación a la cultura hegemónica a partir de la ficción de su participación como ciudadanos pero sin cuestionar ni proponerse cambiar las relaciones de poder que sustentan la asimetrías social y cultural vigente. Se constituye en un mecanismo de reconfiguración de “los diseños globales del poder, capital y mercado” que tiene sus bases tanto en el multiculturalismo “(neo)liberal norteamericano” que procura “la tolerancia de la diferencia pero también su mercantilización”, y el “interculturalismo europeo” que “apunta hacia un nuevo humanismo de lo diverso: humanizar el neoliberalismo y la globalización” (Walsh 2012b, 62).

En cambio, la segunda, parte del cuestionamiento de las diferencias y desigualdades como resultado de la construcción histórica de relaciones sociales, culturales, económicas y políticas basadas en criterios como raza, género, orientación sexual, entre otras, que deshumanizan; es una herramienta para la toma de conciencia y acción política que permita construir otro tipo de relaciones donde la diversidad es un elemento constitutivo de otro tipo de sociedad no colonial, en todos sus ámbitos (Candau 2013, 152-3; Walsh 2012a, 155 y ss., 2012b, 65-6).

Esta tensión la podemos ver en la construcción de Universidades indígenas o Universidad interculturales que aparecen en la región en la década de 2000. Por ejemplo, en México y Bolivia la iniciativa viene del Estado o en Ecuador y Guatemala las propuestas son construidas desde los pueblos. Con el fin de ilustrar están tensión presentamos dos casos.

En 1990, el Estado mexicano ratificó el Convenio 169 de la OIT, lo que implicó un reconocimiento tácito de su carácter multiétnico y pluricultural, y de la necesidad de implementar modalidades y cambios en sus estructuras que considere las particularidades históricas y culturales de los 57 pueblos indígenas (que representan el 20% de la población total). En el ámbito educativo, la realidad de la población indígena evidenciaba, a finales del siglo pasado, brechas significativas en relación con la población total, por lo cual se creó la Coordinación General de Educación Intercultural y Bilingüe (CGEIB) en el año 2001, con el “objetivo de ofrecer una educación de calidad y culturalmente pertinente, a los pueblos indígenas, en todos los niveles educativos” (Schmelkes 2006 en Canul y otros 2008, párrafo 14). En el marco del

Programa Nacional de Educación 2001-2006 se impulsaron tres estrategias de “acción afirmativa” para incrementar el acceso de los indígenas a la educación superior: aumento del número de becas del Programa Nacional de Becas de Educación Superior (PRONABES); creación de universidades interculturales “de alta calidad” en zonas indígenas, con la misión de formar profesionales e intelectuales comprometidos con el desarrollo de sus pueblos y sus regiones mediante un enfoque a las necesidades regionales; y la interculturalización gradual de las universidades convencionales, por medio de la conjugación de varias acciones compensatorias como programas de tutorías, cursos de capacitación y gestión de becas para retener a los estudiantes (Canul y otros 2008, párrafo 15 y ss).

Como parte de la tercera iniciativa, en el año 2001, surge el Programa de Apoyo a Estudiantes Indígenas (PAEIIES) en las IES, impulsado por la Asociación Nacional de Universidades e Instituciones de Educación Superior (ANUIES) y con el financiamiento de la Fundación Ford –como parte de su programa mundial Caminos a la Educación Superior, en inglés, Pathways to Higher Education, entre 2002-2010–, Banco Mundial (2010) y secretaría de Educación Pública (a partir de 2010) para “coadyuvar al ingreso, permanencia, desempeño académico, egreso y titulación de los estudiantes indígenas en el nivel de licenciatura” (PAEIIES 2014, Canul y otros 2008, párrafos del 18 y ss).

El conjunto de las acciones afirmativas que desarrollan fueron “mecanismos educativos que permiten la integración de los grupos étnicos a los modelos educativos desde una perspectiva intercultural simétrica del conocimiento” (Canul y otros 2008, párrafo 40); por ejemplo, algunos de los resultados de su implementación en la Universidad Quintana Roo, fue el mayor interés de los docentes por tutorar a estudiantes indígenas “con el objetivo de incrementar sus capacidades intelectuales, culturales y físicas,” el fortalecimiento de los vínculos entre estudiantes indígenas a partir de los cursos, eventos, servicio social, entre otros. Sin embargo, advierten que el enfoque de interculturalidad debería ser tanto para indígenas y no indígenas, ser asumido por las universidad interculturales y no interculturales, y centralmente caminar a que los conocimientos y saberes de los estudiantes indígenas “gradualmente” contribuyan a la “reflexión y acciones” que promuevan cambios en los currículos (Canul y otros 2008, párrafos 40, 38, 53-4).

Respecto al segundo objetivo, la creación de doce Universidades Interculturales¹³⁶ es un fenómeno que no se remite solo al tema educativo, sino que es parte de un proceso más complejo que tiene relación con el reconocimiento constitucional del México como un país pluricultural, la reconfiguración del Estado nacional ante los procesos de “revitalización étnica y las demandas de autonomía de los pueblos indígenas, así como el agotamiento de las políticas indigenistas con las que el Estado había pretendido mantener su identidad como nación homogénea” (Ávila 2008, 66).

En el caso de la creación de la Universidad Veracruzana Intercultural, la primera del programa, la confluencia de actores estatales, organizaciones civiles, las ONG y actores indígenas para su construcción dio cuenta de los interés y comprensiones sobre la interculturalidad, por una parte la influencia de las tradiciones europeas y norteamericanas que desde el multiculturalismo pasaron a la interculturalidad y el recorrido que desde el indigenismo se realiza a la interculturalidad en México, evidenció no solo diferencias sino contradicciones y antagonismo en la manera en que se entiende y se construye la interculturalidad. Al final, el interés compartido es la creación de un espacio dedicado a los indígenas que debe adecuarse a la re-orientación neoliberal del Estado y la función social de la universidad de cara a la diversidad cultural (Ávila 2008).

La relación entre pluriculturalidad y neoliberalismo desde un posicionamiento intercultural funcional en la educación superior parte del reconocimiento que la desigualdad estructural de la sociedad mexicana es una construcción histórica, que eliminó la diferencia cultural y que reconoce en ella posibilidades de “desarrollo”. Su propósito es “aprovechar esas diferencias” existentes en las culturas originarias para ponerles en relación con el “mundo moderno”, en condiciones de paridad para contribuir “al conocimiento científico que, a través de una visión crítica y creativa, facilite la generación de propuestas de desarrollo adecuadas a su cultura, tradiciones, expectativas e intereses” y a que se mantengan las comunidades indígenas en “contacto dinámico”, “diálogo permanente” con el “desarrollo científico y cultural

¹³⁶ Las universidades creadas son: Universidad Autónoma Indígena de México, Universidad Intercultural de Chiapas, Universidad Intercultural del Estado de Tabasco, Universidad Intercultural del Estado de Guerrero, Universidad Intercultural del Estado de México, Universidad Intercultural del Estado de Puebla, Universidad Intercultural del Estado de Michoacán, Universidad Intercultural Maya de Quintana Roo, Universidad Intercultural Veracruzana, Universidad Intercultural de San Luis Potosí, Universidad Intercultural de Hidalgo, Universidad Intercultural de Nayarit. Ver: <http://eib.sep.gob.mx/cgeib/desarrollo-de-modelos/universidad-intercultural/>.

contemporáneo” (CGEIB 2014). Pero también desde una perspectiva política generar cohesión social y desmovilización.

En perspectiva, la educación intercultural ha centrado sus esfuerzos en la población indígena, impulsando la educación básica y las universidades interculturales. Sus logros más importantes son el crecimiento de la población estudiantil y el uso de las lenguas en espacios educativos, sin embargo esto es diferente en resto del sistema educativo. Las acciones afirmativas en IES convencionales han permitido crear espacios atractivos y favorables para los indígenas, no obstante también han dado lugar a representaciones y prácticas racistas y procesos de exclusión de quienes al estar en similares condiciones son marginados por no ser indígenas. Como manifiesta Canul y su grupo, no se “trata de saldar una deuda histórica, se trata de fortalecer capacidades, construir liderazgos, de generar intelectuales que propicien el cambio” (2008, párrafo 11). Implica no olvidar que la historia del estado mexicano ha mantenido la “intención de incorporar, castellanizar, y homogenizar a los grupos indígenas [...] y fue justamente a través del instrumento educador que logró resultados parciales al crear la categoría de mestizo. De ahí la importancia de seguir la pista de las universidades interculturales, sobre todo en la concepción de sus modelos educativos y del proceso de operativización” (Canul y otros, 2008, párrafo 53).

Desde punto de vista de Andrés Sandoval y Ernesto Guerra, el florecimiento de Universidades que atienden a los pueblos indígenas de México configuran una nueva forma de “indigenismo oficial [que] continúa elaborando, programando y controlando la educación diseñada y aplicada por los no indios para los indios, a partir de discriminaciones positivas con políticas de homogenización educativa, cimentadas en relaciones de poder y dominación que en fondo acrecientan la diferenciación social y étnica en México” (2007, 286).

En el año 2004, el Estado ecuatoriano aprobó la creación de la Universidad Intercultural de los Pueblos y Nacionalidades Indígenas del Ecuador Amawtay Wasi (UIAW). La propuesta no fue una iniciativa estatal, nace en el movimiento indígena del Ecuador, concretamente de la CONAIE, y se construyó con la participación de dirigentes, docentes, comuneros, investigadores y profesionales indígenas y no

indígenas.¹³⁷ En el proceso de constitución y cierre es posible evidenciar los alcances y tensiones que el proyecto generó.

En primer lugar, la universidad es un espacio que nace ligado y procura mantenerse en relación con las luchas indígenas, es decir, la propuesta política de construcción de un Estado y sociedad pluricultural e intercultural planteado por el movimiento indígena. Segundo, la propuesta toma como punto de partida las concepciones de conocimiento existentes en el mundo andino para proponer los campos/tiempos de saber ser-hacer (currículo) que definen los momentos de la formación en la universidad: yachay, ushay, ruray, munay y kawsay (ICCI-RAMI 2000, 2001, 2004; UIAW 2004).

Tercero, la definición de los conocimientos convocados y su relación en la Universidad retoman la concepción de como se vive, de como se conoce en las comunidades. Para los pueblos indígenas se vive en relación con todo lo que les rodea: personas, espíritus, ancestros, animales, montañas, ríos, etc., las relaciones que se tejen son el espacio donde se construye el conocimiento a partir de saber-hacer o aprender-haciendo; entonces, no es posible excluir a ninguna forma de conocimiento y su aprendizaje es en diálogo. Es decir, no solo reconocer la pluri-versidad sino la necesidad relacionarlos desde la perspectiva de inter-versidades en diálogo o interculturalidad (Walsh 2013b). En función de ello, durante los primeros años se trabajaba con la cultura indígena con el fin de re-aprenderla, afianzarla y vivirla; luego se pasaba a ocuparse con los otros conocimientos del mundo, donde se incluye el occidental y la comprensión del sistema moderno (UIAW 2004).

Cuarto, el proyecto planteó la interrogante de quién enseñan y dónde; los abuelas y abuelos serán parte importante de proceso no solo porque conocen sino como un mecanismo de potenciar el conocimiento local, además de los intelectuales y profesionales indígenas y no indígenas. El lugar de trabajo serán las comunidades indígenas con el fin de facilitar el acceso de todos pero además con el objetivo de consolidar los territorios (UIAW 2004; Walsh 2013b).

La puesta en marcha del proyecto evidenció interés y horizontes opuestos “casa dentro” y “casa afuera” del movimiento indígena así como una continua exigencia de

¹³⁷ En el Boletín ICCI-RIMAI No. 19 de octubre de 2000 se presenta los primeros avances de la propuesta en construcción, <http://icci.nativeweb.org/boletin/19/>. En el No. 33, de diciembre de 2001, se publicó parte de la propuesta presentada al CONUEP, <http://icci.nativeweb.org/boletin/33/>. En el No. 65 del agosto de 2004 se reflexiona sobre el proceso de aprobación, <http://icci.nativeweb.org/boletin/65/>.

adecuarse a los requerimientos del Estado, que demandaba asumir la forma o el canon del ser universidad.¹³⁸ En noviembre de 2009 la UIAW fue suspendida por el CONEA por haber sido clasificada en la categoría “E”, la más baja por su nivel académico. En 2011 el CEAACES llevó adelante la evaluación de las 26 universidades y escuelas politécnicas de la categoría “E” y UIAW “no superó” la evaluación, estos resultados no fueron considerados y se construyó un modelo específico considerando un enfoque intercultural y los derechos de pueblos indígenas. En 2013, el CES informó en que la universidad quedaba “suspensión definitiva”.¹³⁹

El proceso de evaluación exteriorizó las tensiones sobre las concepciones de universidad, interculturalidad y calidad, en un contexto de enfrentamiento abierto por parte del gobierno con la CONAIE (Sarango 2013, Walsh 2013b). Este hecho es parte de un conjunto de acciones que desarrolla el gobierno en contra de los pueblos indígenas, de manera concreta contra las organizaciones indígenas que no les apoyan. Como expresa Armando Muyolema (2015a):

Asistimos, sin duda, al despliegue de una de las formas políticas más sofisticadas de extractivismo, [...] un intenso extractivismo simbólico que consiste en la apropiación de discursos, de símbolos y de conceptos fundamentales de las culturas y pueblos indígenas y de colectivos o de figuras históricas contestatarias. El uso y abuso de la vestimenta o de conceptos como el “sumak kawsay” son ilustrativos de una práctica política mucho más profunda de extractivismo simbólico y suplantación política.

La CONAIE está en el ojo del huracán correísta porque, según los demonios internos de su revolución, destruir a esta organización representaría para el oficialismo la desestructuración y el desmantelamiento sistemático y definitivo de las narrativas

¹³⁸ La reformar del sistema de educación superior inició con expectativas con el Mandato Constitucional No. 14 (2008) mediante el cual se solicitó la evaluación de todas las IES al Consejo Nacional de Evaluación y Acreditación de la Educación Superior del Ecuador, CONEA (2008-9). El proceso tomo forma con la aprobación de la Ley Orgánica de Educación Superior (2010) y la implementación del gobierno del sistema integrado por Consejo de Educación Superior (CES), Consejo de Evaluación, Acreditación y Aseguramiento de la Calidad de la Educación Superior (CEAACES) y la Secretaría de Educación Superior, Ciencia, Tecnología e Innovación (SENESCYT). Uno de los aspectos de mayor polémica ha sido el proceso de acreditación y evaluación de las IES que ha categorizado las Universidades bajo parámetros internacionales de “excelencia y calidad”, como resultado del proceso se han cerrado extensiones universitarias y universidades desde el argumento de su “baja calidad académica”.

¹³⁹ Para conocer la perspectiva del CEAACES ver: Instrumentos de Evaluación Amawtay Wasi, s.f. <http://www.ceaaces.gob.ec/sitio/eva-uinpi-amawtay-wasi/>; La Universidad Amawtay Wasi en evaluación, 17 octubre de 2013, <http://www.ceaaces.gob.ec/sitio/la-universidad-amawtay-wasi-en-evaluacion/>; La Universidad Amawtay Wasi no está aprobada, 1 diciembre de 2013. <http://www.ceaaces.gob.ec/sitio/la-universidad-amawtay-wasi-esta-aprobada/>.

de la interculturalidad, la plurinacionalidad, el plurilingüismo y el modelo económico más amigable con la naturaleza, como narrativas críticas; pero también se pretende la destrucción de los contenidos, las formas institucionales y los fundamentos históricos y culturales que han dado sustento a tales narrativas que han cuestionado al orden estatal por sus bases políticas, jurídicas y epistémicas. La CONAIE representa, así, una negación radical de una apropiación y el uso *light* de conceptos y prácticas fundamentales como el de interculturalidad o el *sumak kawsay*.

La existencia de la CONAIE le recuerda al correísmo lo poco o nada que ha hecho y lo mucho que está por hacer en relación a las necesidades y expectativas de los pueblos indígenas; está allí para recordarle y mostrarle sus límites políticos, sociales e, incluso, epistemológicos, de concepción de su revolución.

En el país la reforma universitaria que se implementa es una invitación a pensar cuál es el significado y sentidos de la interculturalidad en las IES y en específico su proyecto con relación a los pueblos indígenas. El pasado 14 de febrero de 2015 el titular de la SENESCYT anunció que el acceso de los indígenas a la universidad pasó del 8,8% al 24%¹⁴⁰ lo cual es interesante a pesar que sigue siendo bajo el porcentaje, también permite preguntarse, como lo hace Armando Muyolema (2015b), sobre ¿qué paso con el resto de la población indígena que no logró un cupo? ¿Por qué el porcentaje no fue mayor? ¿Cuáles son las circunstancias del éxito de estos aspirantes con relación a los que no lo lograron? ¿Es suficiente el incremento en el acceso al IES de los pueblos indígenas y en general de las clases subalternizadas? La justicia social que traería el supuesto incremento de la matrícula de la juventud indígena en la educación superior ¿tiene un correlato, digamos, en la justicia curricular, entendida como pertinencia cultural/lingüística, reconocimiento y auto representación?

Las claves de la justicia social del modelo planteado en Ecuador se sustentan en la meritocracia y la gratuidad; en otras palabras, la gratuidad es un mecanismo que permite a los mejores jóvenes ingresar en la universidad y no solo aquellos que tienen posibilidades económicas. Pero este planteamiento no se compece con una realidad de enormes diferencias socioeconómicas, donde un mapa de pobreza coincide con un sistema escolar deficiente. Los estudiantes indígenas deben enfrentar un examen estandarizado que evalúa aptitudes desarrolladas en los procesos de escolarización,

¹⁴⁰ La matrícula universitaria de indígenas sube al 24%. El telégrafo, 15 de febrero de 2015. Versión electrónica, <http://www.telegrafo.com.ec/politica/item/la-matricula-universitaria-de-indigenas-suba-al-24.html>.

construido desde una perspectiva letrada, urbana, etnocéntrica y en castellano donde las diferencias lingüísticas, culturales y saberes son ignorados (Muyolema 2015b).

La posibilidad que mayor número de indígenas ingresen a las IES es importante y tiende a saldar una deuda histórica del Estado pero es necesario que la universidad piense ¿cuál es su papel frente a la diversidad cultural del país? ¿Cómo la diversidad epistémica del país contribuye a construir otro tipo de universidad?; planteamiento que parecen estar lejanos cuando es el Estado quien define en mucho lo pertinente y necesario para transformar el país.

Desde la perspectiva de calidad se ha impuesto criterios para la gestión de la Educación en todos sus niveles, desde una visión de gerencia de procesos que se concreta en tres elementos: “a) modalidad centralizada y estandarizada de medición; b) control centralizado y estrecho del desempeño de la fuerza de trabajo docente, y c) aunque se prometa autonomía y participación, el producto esperado está fuertemente estandarizado y sujeto a control externo o autocontrol compulsivo” (Muyolema 2015b). No existe espacio para elegir, y se agrava con la legitimación por buena parte de los actores del sistema educativo universitario, que consideran que el planteamiento es correcto.

Como señala Fernando Sarango (2014), rector de la UIAW, en estas condiciones las posibilidades de construir pensamiento propio en la universidad no es posible, y menos aún para proyectos como universidades indígenas por la persistencia de formas coloniales y la inexistencia de autonomía. Planteamiento que lo hace extensivo para pensar los proyectos que se construyen en Bolivia y se pregunta: ¿Qué pasará cuando Evo Morales ya no sea presidente?, ¿cuán oportuno es tener reconocimiento y financiamiento estatal? Inquietudes que permiten convocar a la experiencia de la Universidad de la Tierra de Chiapas, nacida en el año 2002 y con sede en la ciudad de Oxaca y en San Cristóbal de Las Casas.

En 1997, el Foro de los Pueblos indígenas de Oxaca, declaró “que la escuela había sido el principal instrumento utilizado por el Estado para destruir a los pueblos indios. Durante más de un siglo la constante instalación de escuelas había contribuido más que ninguna otra institución a la debilitación de la cultura vernácula de la región” (Zaldivar 2009, 286). Los maestros debieron abandonar las escuelas y ante la preocupación de “qué hacer en el momento en que los jóvenes que no han ido a la escuela han aprendido todo lo que pueden aprender en una comunidad y todavía quieren seguir aprendiendo más” surge la Universidad (Zaldivar 2009, 287).

La universidad tiene tres áreas de trabajo: docencia, reflexión-acción (investigación) y participación en la vida comunitaria (extensión). No tiene profesores, alumnos, ni currículo, no recomienda libros de textos, no oferta títulos. No es financiada por el gobierno ni por fundaciones internacionales, lo que deja libertad “para hacer lo que se quiere cuando se siente la necesidad o el interés de hacerlo” (Zandivar 2009, 287-90).

La docencia consiste en poner en relación a unas personas con otras, quien desea aprender algo es ubicado con alguien que sabe hacer y su avance depende de su interés por vivir la experiencia de cómo se hace. Trabajan en tres proyectos: centro de tecnología alternativa, la red de soberanía alimentaria y centro de medios alternativos. Que se complementan con la organización de seminarios de discusión de temas de interés común, como por ejemplo, el análisis de la coyuntura social, política, económica o cultural (Zandivar 2009, 288-9).

En la reflexión-acción se lleva adelante trabajos sobre el paso de la civilización textual a la post-textual, así como un diplomado para “investigadores descalzos” que desarrollan nuevas metodologías de análisis de la realidad a partir de pensar la realidad del mundo y Oaxaca desde dentro de sus problemas. La extensión es una parte vital, pues todos los que participan de la universidad están inmerso en los procesos sociales y políticos de la región (Zandivar 2009, 289), no hay corte sino una continuidad en el mundo de la vida y el mundo de la universidad.

Regresando a nuestro punto de partida, la EECA y otras experiencias de educación superior plantean que la uni-versidad debe asumir críticamente su trayectoria en la construcción de una sociedad colonial. La fuerza de la constatación de la diversidad cultural, de vivir en un mundo donde las condiciones materiales y espirituales que sustentan la vida están a límite, la movilización social con demandas y propuestas ante la modernidad/colonialidad son llamados para pensar-sentir, comprometerse con las luchas que apuntan a la construcción de un mundo distinto, que requiere pensar sus experiencias, teorizar la práctica y construir prácticas críticas que combatan a todo tipo de desigualdades, formas de dominación e injusticias.

La EECA constituyó un espacio “insurgente” por sus sueños, por su compromiso político y humano, por una constante búsqueda de respuestas, por tocar a muchos de los que pasamos cuestionándonos nuestras seguridades identitarias, profesionales, políticas y con la generosidad de estudiantes y profesores para re-

construirnos desde un posicionamiento que valora la vida como una construcción pluricultural e intercultural crítica.

Los desafíos que enfrentó siguen presentes y son más complejos, la imposición y legitimación de los intereses de mercado han configurado una estructura donde la sociedad, el Estado y la Universidad le son operativos. La universidad como institución de la social tiene el desafío de re-plantearse su rol, ¿seguirá por el carril de formar sujetos para el mercado?, ¿asumirá la educación como un *pacha* donde se construyen herramientas con las cuales los estudiantes, las comunidades, los pueblos pueden comprender su tiempo, su situación y actuar de otra manera?, lo que implica apostar por la Universidad cómo una institución de la sociedad que debemos cambiar a la vez que se construyen nuevos espacios donde re-crear instrumentos que permitan hacer realidad otras maneras de vivir, donde las epistemologías de los diversos grupos socioculturales tienen mucho que aportar.

Fuentes primarias citadas

Abreviaturas

A/EECA: Archivo secretaría de la Escuela de Educación y Cultura Andina, Guaranda.

A/EG: Archivo personal de Estuardo Gallegos.

EECA Escuela de Educación y Cultura Andina

CONEA, Consejo Nacional de Evaluación y Acreditación de la Educación Superior del MEC Ministerio de Educación y Cultura Ecuador

MEE Ministerio de Educación del Ecuador

Bases para el plan de trabajo general de la EECA. [Guaranda, 1999]. A/EECA. Mecnografiado.

Borrador del Primer Programa de Desarrollo de la Escuela de Educación y Cultura Andina de la UEB. [Guaranda, agosto de 1991], A/EECA. Mecnografiado.

Cáceres, Milton. Autoeducación investigativa compartida: un aporte a la interculturalidad universitario. Guaranda. Noviembre de 1992. A/EG. Mecnografiado. 22.

-----. Plan de desarrollo de la Escuela de Educación y Cultura Andina, 2001.

-----. Entrevistado por el autor. Cuenca. 29 de agosto de 2007.

Chimbo, Emmanuel. Entrevistado por el autor. Cerro Narrío. 15 de julio de 2007.

Chogollo, Rosita. Entrevistada por el autor. Quilloac. 30 de agosto de 2007.

Contento, Luis. Entrevistado por el autor. Saraguro. 9 de marzo de 2007.

Contento, Miguel. Entrevistado por el autor. Membrillo. 9 de febrero de 2007.

EECA, Reforma académica 1994. A/EECA. Mecnografiado.

-----. Reforma académica 1998. A/EECA. Mecnografiado.

-----. Definición académica 2002. A/personal. Fotocopia.

-----. Reforma académica 2004. A/EECA. Fotocopia.

-----. Primer Encuentro Internacional. La perspectiva de la interculturalidad: reflexiones y testimonios desde América Latina”. 2007. Fotocopia.

Espinoza, Delia. Entrevistada por el autor. Loja. 19 de julio de 2007.

Gallegos, Estuardo. Comunicación de al Director de la EECA, Riobamba, 25 de abril, 1992.

-----. Documento 3. Informe del tercer encuentro académico con profesores y estudiantes de la EECA. Riobamba, Julio 6 de 1992. A/EG. Mecnografiado.

-----. Entrevistado por el autor. Riobamba. 20 de agosto de 2007.

Gualán, Manuel. Entrevistado por el autor. Quito. 22 de agosto de 2008.

Guamán, Cesareo. Entrevistado por el autor. Cañar. 13 de julio de 2007.

Mainato, Isidora. Entrevistada por el autor. La Posta. 30 de agosto de 2007.

Memoria del II taller de profesores y dirigentes estudiantiles de la EECA. Guaranda. 27 de mayo 1992. A/EECA. Mecnografiado.15.

Memoria del taller de docentes y delegados estudiantiles. Guaranda. Julio de 1992. A/EG. Mecnografiado.11.

Muyolema, Armando. Entrevistado por el autor. Cuenca. 7 de junio de 2007.

Programa de estudios de la Escuela de Educación y Cultura Andina –EECA, Guaranda, abril de 1994, A/EECA, mecnografiado, 11.

Propuesta que explica la razón de ser de la Escuela Universitaria de Educación y Cultura Andina –EECA- y su desarrollo hacia el estudio de la regionalidad. [Guaranda. 1997]. A/EECA. Mecnografiado. 6

Proyecto de constitución de la Escuela de Sociología y Antropología Andina en la Universidad Estatal de Bolívar [4]. [Guaranda. 11 de junio de 1991]. A/EECA. Mecnografiado.

Proyecto de la Escuela de Educación y Cultura Andina de la Universidad Estatal de Bolívar [1].S.l. S.f. A/EECA. Mecnografiado.

Proyecto de la Escuela de Educación y Cultura Andina de la Universidad Estatal de Bolívar [9].S.l. S.f. A/EECA. Mecnografiado.

Proyecto de la Escuela de Educación y Cultura Andina de la Universidad Estatal de Bolívar [10].S.l. S.f. A/EECA. Mecnografiado.

Reunión de Ricaurte, 3 de marzo de 2007.

Sanchez, Balbina. Entrevistada por el autor. Cuenca. 6 de agosto de 2009.

Tene, Carmen. Entrevistado por el autor, Quito, 22 de agosto de 2008.

Transcripción de la reunión de profesores de la EECA. 25 de marzo de 1998. A/EECA. Mecnografiado, 28.

Lista de referencias citadas

- Albó, Xavier. s.f. “La utopía pluricultural”. <<http://www.sjsocial.org/crt/albo.html>>. Consulta: 10 abril de 2009.
- Alvear, Jorge. 1998. “Educación y reproducción social en Latinoamérica actual. La cultura dominante frente a la pluralidad social”. En Cristóbal Landázuri, comp., *Memorias del Primer Congreso Ecuatoriano de Antropología*, Vol. 1: 13-34. Quito: Marka/ AEDA/ Departamento de Antropología PUCE.
- Ávila Adriana y Laura Cortés. 2008. “Configuración de actores y discursos híbridos en la creación de la Universidad Veracruzana Intercultural”. *Trace*, 53. (Versión digital, en línea desde el 23 octubre 2009). <<http://trace.revues.org/index393>>. Consulta: 30 diciembre 2009.
- Andolina, Roberto. 2002. “El Movimiento Indígena en los espacios del poder. Lecciones de la Asamblea Constituyente y el 21 de enero”. *Boletín ICCI “Rimay”* 2, No. 2 (mayo). <<http://icci.nativeweb.org/boletin/mayo2000/andolina.html>>. Consulta: 30 diciembre 2009.
- Bourdieu, P. y J. C. Passeron. 1972. *La reproducción. Elementos para una teoría del sistema de enseñanza*. Barcelona: Laia.
- . 1990. Entrevista a Pierre Bourdieu, La Escuela, Programa grandes pensadores del siglo XX, Canal encuentro. <www.youtube.com/watch?v=3mChkak7_3A>. Consulta: 28 noviembre 2009.
- Candau, Vera. 2013. “Educación intercultural crítica: construyendo caminos”. En Catherine Walsh, edit., *Pedagogías decoloniales. Prácticas insurgentes de resitir, (re)existir y (re)vivir* tomo 1: 145-161. Quito: Abya Yala.
- Castro-Gómez, Santiago. 2000. “Ciencias sociales, violencia epistémica y el problema de la «Invención del otro»”. En Edgardo Lander, edit., *La colonialidad del saber: eurocentrismo y ciencias sociales. Perspectivas latinoamericanas*, 145- 163. Buenos Aires: CLACSO / UNESCO.
- Canul Marcelino, Yesenia Fernández H., María Elena Cruz y Wilbert Ucan Yeh. 2008. “El papel de la Universidad ante las demandas de los pueblos indígenas”, *Trace*, 53. (Versión digital, en línea desde el 23 octubre 2009). <<http://trace.revues.org/index379>>. Consulta: 30 diciembre 2009.

- CGEIB, 2014. Coordinación General de Educación Intercultural y Bilingüe, Universidades Indígenas. <<http://eib.sep.gob.mx/cgeib/desarrollo-de-modelos/universidad-intercultural/>>. Consulta: 10 noviembre de 2014.
- CONEA, 2009. “Evaluación de desempeño institucional de las Universidades y Escuelas politécnicas del Ecuador”. <www.uce.edu.ec/documents/22994/731102/Informe%20Universidades%20Mandato%202014.pdf>. Consulta: 8 septiembre de 2014.
- Constitución de la República del Ecuador*, [2008], [Quito]: Asamblea Constituyente. <www.asambleanacional.gov.ec/documentos/constitucion_de_bolsillo.pdf>. Consulta: 8 febrero de 2014.
- Cuji, Fernando. 2011. “Educación superior e interculturalidad”. Tesis de maestría. FLACSO, Sede Ecuador.
- De la Torre, Luis e Ileana Soto. 1998. “Aportes para un análisis crítico de la educación intercultural bilingüe en el Ecuador”. En Cristóbal Landazuri, comp., *Memorias del Primer Congreso Ecuatoriano de Antropología* Vol. I: 35-53. Quito: Marka / AEDA / Departamento de Antropología PUCE.
- Dietz, Gunther y Rosa Mendoza. 2008. “Interculturalizando la Educación Superior”. *Trace*, 53 (Versión digital, en línea desde el 23 octubre 2009). <<http://trace.revues.org/index379.html>>. Consulta: 30 diciembre 2009.
- Estermann, Joseph. 1998. *Filosofía Andina. Estudio intercultural de la sabiduría autóctona andina*. Quito: Abya-Yala.
- Farfán, Marcelo. 2008. “Experiencia del Programa Académico Cotopaxi, formación en Educación Intercultural Bilingüe de la Universidad Politécnica Salesiana (Ecuador)”. En Daniel Mato, coord., *Diversidad cultural e interculturalidad en educación superior. Experiencias en América Latina*, 285-296. Caracas: IESALC / UNESCO, 2008.
- Fornet-Betancourt, Raúl. 2004. “Reflexiones de Raúl Fornet-Betancourt sobre el concepto de interculturalidad. Coordinación General de Educación Intercultural Bilingüe, México. <http://eib.sep.gob.mx/files/reflexiones_for.pdf>. Consulta: 22 de diciembre de 2014.
- ICCI-RIMAI. 2000. *Boletín ICCI “Rimay”*, No. 19 (octubre). <<http://icci.nativeweb.org/boletin/19/>>. Consulta: 29 diciembre 2009.
- Presenta los primeros avances de la propuesta en construcción de la UIAW.

- . 2001. *Boletín ICCI "Rimay"*, No. 33 (diciembre).
 <<http://icci.nativeweb.org/boletin/33/>>. Consulta: 29 diciembre 2009.
 Publica parte de la propuesta de la UUAW presentada al CONUEP.
- . 2004. *Boletín ICCI "Rimay"*, No. 65 (agosto).
 <<http://icci.nativeweb.org/boletin/65/>>. Consulta: 29 diciembre 2009.
 Presenta varios artículos de reflexión sobre el proceso de aprobación UIAW.
- Landázuri, Cristóbal, comp. 1989. *Memorias del Primer Congreso Ecuatoriano de Antropología*, vol. I. Quito: MARKA / Departamento de Antropología de la PUCE.
- Lander, Edgardo. 2000a. "Ciencias sociales: saberes coloniales y eurocéntricos". En E. Lander, edit., *La colonialidad del saber: eurocentrismo y ciencias sociales. Perspectivas latinoamericanas*, 11-41. Buenos Aires: CLACSO / UNESCO.
- . 2000b. "¿Conocimiento para qué? ¿Conocimiento para quién? Reflexiones sobre la universidad y la geopolítica de los saberes hegemónicos". En Santiago Castro-Gómez, edit., *La reestructuración de las ciencias sociales en América Latina*, 49-70. Bogotá, Instituto Pensar / Pontificia Universidad Javeriana.
- . 2002. Progreso, conocimiento, naturaleza y pobreza: la búsqueda de opciones a la cosmovisión liberal. s/l. Mimeo.
- López, Luis. 2000. "La cuestión de la interculturalidad y la educación Latinoamericana" (ponencia, Seminario sobre perspectivas de la Educación en la Región de América Latina y el Caribe, Oficina Regional de Educación de la UNESCO, Santiago de Chile, 23/25 de agosto).
- Maldonado-Torres, Nelson. 2007. "La descolonización y el giro des-colonial." *Comentario Internacional: Revista del Centro Andino de Estudios Internacionales*, No. 7 (II Semestre, 2006-I semestre, 2007): 65-78.
- Martínez, Carlos Rodrigo y Burbano, J. Bolívar, 1994. *La educación como identificación cultural y la experiencia de educación indígena en Cotopaxi*, Quito: Abya-Yala.
- Mato, Daniel. 2008. "Diversidad cultural e interculturalidad en educación superior. Problemas, retos, oportunidades y experiencias en América Latina". En Daniel Mato, coord., *Diversidad cultural e interculturalidad en educación superior. Experiencias en América Latina*, 21-79. Caracas: IESALC / UNESCO.

- MEE. 2013. *MOSEIB*, Quito: Ministerio de Educación.
- Mendoza, Alejandro. 2008. "La Universidad de Cuenca: su compromiso con la formación universitaria de las nacionalidades indígenas del Ecuador". En Daniel Mato, coord., *Diversidad cultural e interculturalidad en educación superior. Experiencias en América Latina*, 274-284. Caracas: IESALC / UNESCO.
- Mignolo, Walter. 2000. "Diferencia colonial y razón poscolonial". En Santiago Castro Gómez, edit., *La reestructuración de las ciencias sociales en América Latina*, 3-27. Bogotá: Centro Editorial Javeriano.
- , 2003. *Historias locales/diseños globales. Colonialidad, conocimientos subalternos y pensamiento fronterizo*. Madrid: Ediciones Akal.
- Moseib, s/f, (1998). *Modelo de Educación Intercultural Bilingüe*. s.l., s.e.
- Muyolema, Armando. 2001. "De la cuestión indígena a lo indígena como cuestionamiento. Hacia una crítica del latinoamericanismo, el indigenismo y el mestiz(o)aje". En J. Rodríguez, edit., *Convergencias de tiempos. Estudios subalternos/contextos latinoamericanos, Estado, cultura, subalternidad*, 327-364. Amsterdam: Rodopi.
- , 2015a. "La CONAIE en el ojo del huracán correísta". <<http://amuyolema.blogspot.com/2015/01/la-conaie-en-el-ojo-del-huracan.html>>. Consultada: 1 de marzo de 2015.
- , 2015b. "sobre estadísticas educativas, meritocracia y pueblos indígenas. *La Línea de Fuego* 25 febrero. <<http://lalineadefuego.info/2015/02/25/sobre-estadisticas-educativas-meritocracia-y-pueblos-indigenas-por-armando-muyolema-phd/>>. Consultada: 1 de marzo de 2015.
- PAEIIES. 2014. Programa de Apoyo a Estudiantes Indígenas Pagina web institucional. <http://paeiies.anuies.mx/public/index.php?Pagina=info_gral.html>. Consultada: febrero de 2014.
- Paz Miño, Juan José. 2008. "Visión histórica de las constituciones de 1998 y 2008". <<http://www.institut-gouvernance.org/es/analyse/fiche-analyse-449.html>>. Consultada: 20 de marzo de 2013.
- Quijano, Aníbal. 2000. "Colonialidad del poder, eurocentrismo y América Latina". En Edgardo Lander, comp., *Colonialidad del saber, eurocentrismo y ciencias sociales*, 20-242. Buenos Aires: UNESCO / CLACSO.

- , 2006. "El 'movimiento indígena' y las cuestiones pendientes en América Latina." *Argumentos* [online] vol.19, N° 50: 51-77. <www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S018757952006000100003&lng=es&nrm=iso>. Consultada: 20 de marzo de 2014.
- Quishpe, Marcelo. 2009. "Educación e interculturalidad en los pueblos indígenas de la sierra ecuatoriana." En Diana Carrillo y Nelson Patarroyo, edit., *Derecho, interculturalidad y resistencia étnica*, 107-131. Bogotá: Universidad Nacional de Colombia. Facultad de Derecho, Ciencias Políticas y Sociales / Instituto Unidad de Investigaciones Jurídico-Sociales Gerardo Molina (UNIJUS).
- , 1999. "Elementos comunes de la crisis actual en la historia del Ecuador, siglo XX". (Ponencia, Mesa redonda Región y regionalismo: una reflexión de la situación del país, Guaranda, abril).
- Rodas, Raquel, 1989. *Crónica de un sueño. Las escuelas indígenas de Dolores Cacuango. Una experiencia de educación bilingüe en Cayambe*. Quito: PEBI, MEC / GTZ.
- Sandoval, Andrés y Ernesto Guerra. 2007. "La interculturalidad en la educación superior en México". *Ra Ximhai*, vol 3, No. 2: 273-288. <<http://www.uaim.edu.mx/webraximhai/Ej08articulosPDF/Art%202%20Interculturalidad.pdf>>. Consulta: 29 diciembre de 2009.
- Santos, Boaventura de Sousa. 2003. *Crítica a la razón indolente. Contra el desperdicio de la experiencia. Para un nuevo sentido común: la ciencia, el derecho y la política en la transición paradigmática*. Bilbao: Desclée.
- , 2006. *Conocer desde el Sur. Para una cultura política emancipatoria*. Lima: Fondo Editorial de la Facultad de Ciencias Sociales UNMSM / Programa de Estudios sobre Democracia y Transformación Global.
- , 2007. *La universidad en el siglo XXI. Para una reforma democrática y emancipatoria de la universidad*. La Paz: CIDES / UMSA.
- , 2009. *Una epistemología del Sur. La reinención del conocimiento y la emancipación social*. México: Siglo XXI / CLACSO.
- , 2011. "Epistemología del Sur". *Utopías y Praxis Latinoamericana* Año 16, No. 54 (julio-septiembre): 17-39.

- Sarango, Fernando. 2014. "Pluriversidad indígena Amawtay Wasi". Publicado 20 de diciembre. <<https://www.youtube.com/watch?v=uaTRLn8gVyI>>. Consulta: enero de 2015.
- Tubino, Fidel. 2005. "La interculturalidad crítica como proyecto ético-político". Ponencia, Encuentro continental de educadores agustinos, Lima, enero 24-28. <<http://oala.villanova.edu/congresos/educación/lima-ponen-02.html>>. Consulta: marzo de 2015.
- UIAW, 2004. *El proyecto Universidad intercultural de las Nacionalidades y Pueblos Indígenas "Amawtay Wasi". Sumak yachaypi alli kawsaypipash Aprendiendo en la sabiduría y el buen vivir*. Quito: Universidad Intercultural Amawta Wasi / UNESCO.
- Walsh, Catherine. Walsh, Catherine, 2005, (Re)pensamiento crítico y (de)colonialidad. En *Pensamiento crítico y matriz (de)colonial, reflexiones latinoamericanas*, C. Walsh editora. Quito: UASB-Abya-Yala.
- , 2007. "¿Son posibles unas ciencias sociales/culturales otras? Reflexiones en torno a las epistemologías decoloniales". *Nómadas* 26: 102-113.
- , 2008. "Interculturalidad, pluriculturalidad y decolonialidad: las insurgencias político epistémicas de refundar el estado". *Tabula Rasa* Nº 9: 131-152.
- , 2012a. "Interculturalidad y (de)colonialidad. Ensayos desde Abya Yala. Quito: Abya Yala / ICCI ARY.
- , 2012b. "Interculturalidad y (de)colonialidad: perspectivas críticas y políticas. *Visã Global, Joaçba* vol. 15, No. 1-2 (jan-dez): 61-74. <<http://editora.unoesc.edu.br/index.php/visaoglobal/article/view/3412>>. Consulta: enero de 2015.
- , edit., 2013a. *Pedagogías decoloniales. Prácticas insurgentes de resistir, (re)existir y (re)vivir* tomo 1. Quito: Abya Yala.
- , 2013b. Catherine Walsh na Aldeia Maracana falado sobre Universidade Indígena. Publicado el 23 de octubre. <<https://www.youtube.com/watch?v=pVtEtCRvodY>>. Consulta enero de 2015.
- Zaldivar, Jon. 2009. "La Universidad de la Tierra en México. Una apuesta de aprendizaje convivencial. En José Hernández, Laura Sánchez e Iván Pérez, coord., *Temas y perspectivas sobre educación, la infancia ayer y hoy*, 285-298. Salamanca: ANTHEMA

Anexo 1
Tesis de Licenciatura 1998-2008

AUTORES /AS	PUEBLO	TÍTULO
Segundo Rafael Alulema Pichasaca	Kañari	La tecnología andina cañari, respuesta agroecológica en el tiempo y espacio, 1999.
Segundo Miguel Duy Pichasaca	Kañari	Estudio histórico de la comunidad indígena en Sisid, del cantón cañar, 2000.
Edgar Antonio Guamán Chuma y Mariana De Jesús Guamán Chuma	Kañari	Los cañaris y el desarrollo comunitario, 1998.
Rosalino De Jesús Guamán Pinguil	Kañari	Visión kichwa cañari de los actores sociales del páramo de culebrillas, 2005
Jorge Eduardo Muyulema Calle	Kañari	La medicina tradicional dentro de una perspectiva de salud: caso Suscal, 2001.
Segundo Isidoro Pichazaca Guamán	Kañari	La tradición oral y la memoria sagrada de los mayores de quilloac: la identidad kañari en su proceso etnohistórico, 2004.
Pedro María Solano Falcon	Kañari	Tucayta: organización y desarrollo alternativo, 2000.
Silvia Esperanza Tutillo Cholango	Kayambi	Guachala... de productores de leche a exportadores de flores, 1998.
Luis Gonzalo Ayme Chimbo y José Asencio Yanchaliquin Chimborazo	Waranca	La salud tradicional indígena quichua y la educación propia: estudio en las comunidades de Santo Domingo y Allago (Simiatug), 1998.
Segundo Ambrosio Azogue Yanchaliquin y Ángel Aníbal Yanchaliquin Yanchaliquin	Waranca	Salud tradicional indígena en Boliche y Papaloma (Simiatug): el papel de la educación en su revalorización, 1998.
Gualberto Guamán	Waranca	Educación intercultural en la zona de Simiatug: perspectivas hacia un nuevo desarrollo, 2008
Grimaneza Irene Vásconez Poveda	Waranca	La revalorización de la salud indígena y el papel de la educación en la comunidad de Salaleo (Simiatug), 1998.

Fany Fabiola Licuy	A1 Cofan	Los valores de la alimentación cultural de los cofanes de Dureno, 2006
Abdón Eli Yumbo Salazar	A1 cofan	Cofanes: resistencia y desafíos de un pueblo con identidad, 2006
Pedro Domingo Andy Vargas y Jorge José Chimbo Tapuy	Kichwa amazonia	Raíces culturales de los kichwas del Alto Napo, 2002.
Guillermo Fausto Licuy Yumbo y Vicente Francisco Tanguila Grefa	Kichwa amazonia	Identidad cultural de la comunidad Atacapi, 2002.
Irene De Los Ángeles Cabay Macías	Mestizo	El mito como elemento pedagógico para la formación del educador cultural comunitario, 1999.
Laura Mirian Chávez Vega y Fanny Jacqueline Vega Medina	Mestizo	Comerciantes indígenas, relaciones de poder y estructura social: el caso de la comunidad Chibuleo San Francisco, 1999.
Delia Yodalia Espinoza Ordoñez	Mestizo	Las niñas y niños indígenas actores potenciales de la identidad cultural, 2001.
Narcisa Gagñay Tenesaca	Mestizo	Relaciones interculturales de comunidades andinas periféricas con el centro urbano rector, 2005.
Alba Salazar	Mestizo	El museo del carnaval de Guaranda en la perspectiva de un desarrollo intercultural, 2006
Oswaldo Zaruma Pilamunga	Mestizo	Proceso histórico y valores culturales de Quindigua Bajo y Quinuacorral, 1998.
Manuel Luis Cunuhay	Panzaleo	Educación de la familia indígena nuclear en la actualidad: caso de la comunidad Quilajalo provincia Cotopaxi, 1998.
Blanca Cecilia Velásquez Tigse	Panzaleo	Sistema de liderazgo en la unión de organizaciones campesinas del norte de Cotopaxi UNOCANC, 1998
Cruz Telenchano Barbero	Puruha	La sabiduría de la antigua agricultura kichwa en San Francisco de Cunuguachay, 2000.

Manuel María Gualán Medina y María Carmen Tene Sarango	Saraguro	La educación familiar del niño indígena de cero a cinco años, 2002.
Manuel Asunción Medina Macas y Ángel Orlando Patiño Patiño	Saraguro	El agrocentrismo y los nuevos elementos de la identidad saraguro: caso San Lucas, 2004.
Segundo Morocho	Saraguro	Los estancos de chicha y trago, un mecanismo de explotación y dominación a los saraguros de San Lucas en el siglo XX, 2007.
Miguel Ángel Sarango Cartuchi	Saraguro	La práctica de la medicina tradicional kichwa en Tuncarta (cantón Saraguro-provincia de Loja), 2003
Antonio María Vacacela Gualán y Eloy Alejandro Zhingri Lojano	Saraguro	Estudio de la realidad socio-cultural de la comunidad Lalcote Monjas, perspectivas para una renovación educativa, 1999.
Máximo Alejandro Cuji Manya	Shuar	La patentación de la ayahuaska: efectos y desafíos dentro de los derechos de los pueblos indígenas, 2002.

Fuente: Biblioteca de la EECA.
Elaboración propia.