

Educación superior, pueblos indígenas e interculturalidad

La Escuela de Educación
y Cultura Andina

Marcelo Quishpe Bolaños



Serie Magíster

Educación superior, pueblos indígenas e interculturalidad

La Escuela de Educación
y Cultura Andina

Marcelo Quishpe Bolaños



UNIVERSIDAD ANDINA
SIMÓN BOLÍVAR
Ecuador



CASA ANDINA

Serie Magíster
Vol. 257

Educación superior, pueblos indígenas e interculturalidad:
La Escuela de Educación y Cultura Andina
Marcelo Quishpe Bolaños

Primera edición

Coordinación editorial: Casa Andina y Jefatura de Publicaciones

Corrección de estilo: Oswaldo Reyes

Diseño de la serie: Andrea Gómez y Rafael Castro

Impresión: Ediciones Fausto Reinoso

Tiraje: 300 ejemplares

ISBN Universidad Andina Simón Bolívar,

Sede Ecuador: 978-9978-19-976-3

Derechos de autor: 057845

Depósito legal: 006539

© Universidad Andina Simón Bolívar, Sede Ecuador

Toledo N22-80

Apartado postal: 17-12-569 • Quito, Ecuador

Teléfonos: (593 2) 322 8085, 299 3600 • Fax: (593 2) 322 8426

• www.uasb.edu.ec • uasb@uasb.edu.ec

La versión original del texto que aparece en este libro fue sometida a un proceso de revisión por pares, conforme a las normas de publicación de la Universidad Andina Simón Bolívar, Sede Ecuador.

Impreso en Ecuador, diciembre de 2019

Título original:

«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»

Tesis para la obtención del título de magíster en Estudios de la Cultura con mención en Políticas Culturales

Autor: Jorge Marcelo Quishpe Bolaños

Tutora: Catherine Walsh

Código bibliográfico del Centro de Información: T-1614

*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.*

CONTENIDOS

Agradecimientos	7	
Siglas y acrónimos	9	
Introducción	11	
Capítulo primero		
La urdimbre de la Escuela de Educación y Cultura Andina	19	
1. Un antecedente necesario: la lucha indígena por la educación	20	
2. La formación universitaria y los pueblos indígenas	23	
3. Los antecedentes y motivaciones para la creación de la EECA	27	
4. La EECA: el tránsito de una propuesta de educación superior para los indígenas a la <i>intersividad</i>	32	
Capítulo segundo		
La trama de la Escuela de Educación y Cultura Andina.....	45	
1. La apuesta política	46	
2. La construcción de una pedagogía	51	
3. La cosecha	59	
A modo de reflexión final: universidades indígenas / interculturalizar las instituciones de educación superior		67
Referencias.....	81	
Anexos	91	

AGRADECIMIENTOS

Gracias 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 intentamos hacer realidad en cada encuentro presencial. La entrega y el compromiso de Estuardo, Homero y Milton por las causas de «gente humilde» que me motivaron a seguir, a dar otros sentidos a mi trabajo en la universidad.

A la Universidad Andina Simón Bolívar, Sede Ecuador, por permitirme cursar estudios de posgrado en calidad de becario. A Ariruma Kowii y Andrés Abad, mi reconocimiento por su atenta lectura en la etapa final de la redacción que aportó a la tesis observaciones pertinentes.

A Juan Fernando Regalado y Armando Muyolema, compañeros de la EECA y de la vida, con quienes compartí 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 su apoyo.

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

SIGLAS Y ACRÓNIMOS

AEECA	Archivo de la Secretaría de la Escuela de Educación y Cultura Andina, Guaranda
APEG	archivo personal de Estuardo Gallegos
Anuies	Asociación Nacional de Universidades e Instituciones de Educación Superior
Ceaces	Consejo de Evaluación, Acreditación y Aseguramiento de la Calidad de Educación Superior
CES	Consejo de Educación Superior
CGEIB	Coordinación General de Educación Intercultural y Bilingüe
Conaie	Confederación de Nacionalidades Indígenas del Ecuador
Conea	Consejo Nacional de Evaluación y Acreditación de la Educación Superior del Ecuador
Dineib	Dirección Nacional de Educación Intercultural Bilingüe
Dipeib	Direcciones Provinciales de Educación Intercultural Bilingüe
EECA	Escuela de Educación y Cultura Andina
EIB	educación intercultural bilingüe
Fecab-	
Brunari	Federación de Organizaciones Campesinas de Bolívar
IES	instituciones de educación superior
Iesalc	Instituto Internacional para la Educación Superior en América Latina y el Caribe
LOEI	Ley Orgánica de Educación Intercultural
Moseib	Modelo del Sistema de Educación Intercultural Bilingüe
PAC	Programa Académico Cotopaxi
Paeiies	Programa de Apoyo a Estudiantes Indígenas en Instituciones de Educación Superior
PEBI-GTZ	Proyecto de Educación Intercultural Bilingüe
PIIC	pedagogía integral intercultural comunitaria
SEIB	Sistema de Educación Intercultural Bilingüe
SEIC	Sistema de Escuelas Indígenas de Cotopaxi
UEB	Universidad Estatal de Bolívar
UIAW	Universidad Intercultural de los Pueblos y Nacionalidades Indígenas del Ecuador Amawtay Wasi

Unasay Unión de Organizaciones Campesinas del Azuay
UPCCC Unión Provincial de Cooperativas y Comunidades de
 Cañar

INTRODUCCIÓN

El levantamiento indígena de 1990 marcó y continúa marcando un punto de referencia para repensar varios procesos y realidades de Ecuador, desde distintas perspectivas y en variados espacios. Algunos de ellos son los siguientes: cuestionó el éxito del proyecto de mestizaje; visibilizó la diversidad cultural no solo en la polaridad blanco-indio, sino que rompió además ese bloque construido históricamente al haber dado cuenta de que el país está constituido por pueblos afrodescendientes, montuvios, mestizos, originarios y otras formas de organización social con fuertes elementos culturales, realidad que fue y ha sido base para plantear —en términos políticos— el carácter plurinacional y multiétnico del Estado; impulsó el debate social, político y académico de la interculturalidad como proyecto de sociedad; ubicó al movimiento indígena como actor social y político nacional, lo que permitió que pusiera en debate y que debatiera temas y problemáticas no restringidas a su realidad, sino también 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 Área de Libre Comercio de las Américas.

Un aspecto de interés para el presente trabajo es la lucha indígena por la educación, iniciada en 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 aceptara la creación de un sistema de educación para los indígenas en los niveles básicos y bachillerato. Más adelante, en varias instituciones de educación superior (en adelante, IES) se han desarrollado programas académicos destinados a pueblos indígenas o que abordan temáticas relacionadas con la población indígena y, a principios del presente siglo, se concretó 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 los Estados de la región habían marginado de manera estructural en el acceso y la oferta educativa a los pueblos originarios, afrodescendientes y otros grupos socioculturales. Sin embargo, incluso más que las políticas y los programas de educación, 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 evidenciaban un ejercicio colonial de poder sobre estos grupos sociales en todos los ámbitos de la vida y, más concretamente, de colonialidad del conocimiento en términos de la educación.

En ese contexto, el presente trabajo plantea que la interculturalidad es un sendero para posicionar de otra manera a sujetos y conocimientos tradicionalmente colonizados y constituye una fuente desde donde sentir, pensar y construir *interversidades* que respondan a los dilemas y los riesgos que los pueblos indígenas enfrentan y, en general, los desafíos que la realidad actual les plantea; y 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 (UEB),¹ en la Sierra central ecuatoriana.

La concreción del presente trabajo ha pasado por diversos momentos. El planteamiento inicial y el trabajo de campo se desarrollaron una vez finalizada la fase docente de la maestría, en el año 2006, y seguidos de varios momentos de redacción que han implicado ajustes que responden a cambios importantes en varios aspectos de las realidades social y política del país y la región. Los cambios más importantes son los siguientes: la concreción de varios proyectos de universidades indígenas

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

y universidades interculturales en el continente; la regularización y la normalización del sistema de educación superior de Ecuador, que se inició con la evaluación del sistema solicitada por la Asamblea Constituyente mediante el Mandato 14 del año 2008, que continuó con la implementación de la nueva estructura del sistema establecida en la Constitución de 2008 y en la Ley Orgánica de Educación Superior del año 2010, trabajo que —si bien nació 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, de ser y de hacer Universidad, a la que las instituciones del sistema y la sociedad van adecuándose a paso forzado.

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

La atención a la propuesta original de la tesis no ha cambiado: es comprender de qué manera la experiencia de la EECA —al igual que otras escuelas 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 universidades otras que respondan a los dilemas y riesgos que los pueblos indígenas enfrentan y, en general, los desafíos que la vida plantea. La temática tiene hoy vigencia no solo para pensar el tema de educación superior en relación con los pueblos indígenas, sino también que, tomando conciencia de una realidad plural en lo cultural, es necesario caminar a la *intersubjetividad* del sistema desde una posición de interculturalidad crítica, para la organización social, la construcción del conocimiento, la búsqueda de respuestas a problemas comunes.

El trabajo es una invitación a pensar en cómo pasar de un ejercicio denominado o apreciado como *intercultural* —que viabiliza el acceso de sujetos de diferentes procedencias culturales a la cultura dominante— de incorporación fragmentaria de temas o asignaturas informativas

sobre la diversidad cultural o que tratan las problemáticas de pueblos indígenas, afrodescendientes o grupos sociales vulnerables, del 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 cognitivas y epistémicas existentes.

El proceso de pensar y sentir que pretendo realizar tiene claro un posicionamiento. Parto 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 un marco conceptuales es tomar un lugar, una opción a la que me acerco desde una vivencia y unas expectativas, para ponerlas a prueba, en diálogo, buscando tramas de sentido. Es también una elección político-epistémica.

Un punto de partida es el sentir, el malestar o la 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 el sur. Estas voces constituyen una respuesta al proyecto histórico de la modernidad que fue tomando cuerpo desde el siglo XV, cuando Europa expandió su dominio y su 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.

Planteadas la problemática desde esta perspectiva, el estudio de la realidad y la construcción de una narrativa requieren de herramientas y miradas conceptuales que permitan afrontarla. Apuesto a pensar en/ desde la colonialidad del poder, el pensamiento fronterizo, la transición paradigmática y el paradigma otro, decolonialidad y epistemologías del sur para analizar y comprender las propuestas y acciones construidas históricamente por diversos grupos sociales frente a la 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 que permanece vigente y que otorgó identidades y un lugar social a blancos, mestizos, indios y negros. Dicho orden confirió poder a los varones blancos europeos y fue 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 del posicionamiento del eurocentrismo como perspectiva única del conocimiento, negando la existencia de otras racionalidades y otros conocimientos. Esto se expresa en la actualidad en el proceso de reproducción del sistema académico e intelectual que Nelson Maldonado-Torres (2007) y Catherine Walsh (2008, 137) denominan *razón colonial*. Un tercer elemento es la colonialidad del ser, que da cuenta de la inferiorización, la subalternización y la deshumanización. La población indígena es reducida y comprendida como *bárbara, no-moderna, no-civilizada, etnia*, 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 sustenta la relación binaria sociedad-naturaleza, descartando la comprensión y la 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 en las que sus enunciados se entrelazan con una visión territorial y hegemónica (Mignolo 2003). Otro paradigma 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 Walter Mignolo, pero se la distingue y se la complementa con la visión de decolonialidad perfilada por Walsh (2005).

La transición paradigmática de Boaventura de Sousa Santos (2003) permite ver cómo la modernidad desarrolla nuevas propuestas que regulan la sociedad y el agotamiento de las ideologías, lo cual es útil para distinguir propuestas 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, la transmisión y la reproducción de los conocimientos. La educación formal ocupa un lugar central, y este trabajo se centra en la formación universitaria. Bill Readings (cit. en Mignolo 2003, 11) diferencia cuatro proyectos de Universidad: la kantiana, que se basó en la razón; la humboldtiana, basada en la cultura; la neoliberal, que busca la excelencia y la especialización del mercado; y la del futuro, en la que las humanidades precisan articularse en torno a una crítica del conocimiento y de las prácticas culturales. Es posible establecer una relación entre el agotamiento de la modernidad y un nuevo proyecto de *uni-versidad*: ¿cómo pensar la Universidad desde espacios distintos y diversos?

Para ello es necesario reconocer que existe una colonialidad del conocimiento y una geopolítica del conocimiento. Colonialidad que se expresa en la negación de las formas de conocer y de 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 anticolonialidad 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 restringe al diálogo, la negociación y el acuerdo entre individuos o grupos, sino también como un ejercicio amplio que permitirá evidenciar las asimetrías y las relaciones de poder que han subalternizado a grupos e individuos y sus conocimientos (Walsh 2005). Dar cuenta de las tensiones y los conflictos tiene como propósitos reconstruir la sociedad bajo otros criterios y permitir que se tejan —entre distintas tradiciones de pensamiento— conocimientos diversos que posibiliten acercamientos nuevos a la realidad y en los que 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 permiten evidenciar cómo se les negó un potencial epistémico a los conocimientos de pueblos no europeos o —en el mejor de los casos— fueron reconocidos como conocimiento local, sino que también constituyen una posibilidad para pasar de ser considerados lugar de estudio a ser 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 *intersiversidades*. 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.

Desde esta posición se tomaron las siguientes definiciones metodológicas: articular una forma de indagar, sentir, pensar con/desde la experiencia y el 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 Secretaría de la Escuela de Educación y Cultura Andina (AEECA), el archivo personal de Estuardo Gallegos (APEG), 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; y c) las entrevistas realizadas a profesores y alumnos de las cuatro 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 (SEIB); 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, los sueños, frustraciones y reflexiones dentro del proyecto EECA.

Se examinó el contenido de los documentos producidos por la EECA para explicar los puntos centrales de la construcción de la propuesta académica durante el período 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— ser parte del programa. Los trabajos de fin de carrera fueron tratados como productos que condesan 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 en el que 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 sus límites. En la parte final realizo un ejercicio reflexivo sobre las perspectivas de interculturalidad que son empleadas en la propuesta de educación superior indígena, así como en la perspectiva de interculturalizar las IES.

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 e interculturales en la región dan cuenta de una tensión social, política y educativa, en tanto que son parte de las instituciones de la modernidad que han mantenido, en gran medida, intacta su estructura hegemónica y eurocéntrica de producción de conocimientos, además de su articulación y su subordinación, cada vez mayores, a los intereses y necesidades del mercado.

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

En este sentido, las IES indígenas e interculturales constituyen un planteamiento distinto al monocultural de construcción del conocimiento, la enseñanza, el aprendizaje y la respuesta a las necesidades de los pueblos indígenas y también de la sociedad en su conjunto. Pero, asimismo, pueden ser propuestas que se apropian de planteamientos insurgentes como la interculturalidad y terminan convertidas en mecanismos de control social, apropiación de conocimientos y desmovilización.

En este marco, analizo la experiencia de la EECA, de la UEB, creada en 1992. Se indaga sobre cuáles fueron los antecedentes, las motivaciones y el contexto en que nació el proyecto; cuál fue la estructura académica, curricular, pedagógica y de funcionamiento. Asimismo, se describen los elementos que la diferencian de otras experiencias convencionales de educación superior. Estos cuestionamientos permiten comprender las particularidades de la propuesta como un ejercicio insurgente y decolonial influido e inspirado por las luchas del movimiento indígena de Ecuador y las movilizaciones, demandas y propuestas de otros colectivos sociales y académicos.

Se han tomado como hitos de análisis las propuestas académicas de 1992, 1994, 1998 y 2004, por haber sido 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 de Ecuador, público y privado, ha marginado históricamente a los miembros de los pueblos indígenas y sus conocimientos. Como respuesta, son varias las experiencias de educación indígena y educación bilingüe que contribuyeron durante el siglo pasado² para que,

2 Las experiencias más conocidas son las siguientes: escuelas indígenas de Cayambe, Instituto Lingüístico de Verano, Misión Andina Ecuador, Escuelas Radiofónicas Populares del Ecuador, Sistema Radiofónico Shuar, Escuelas Indígenas de Simiátug, Sistema de Escuelas Indígenas de Cotopaxi, escuelas bilingües de la Federación de Comunas Unión de Nativos de la Amazonía Ecuatoriana, Subprograma de Alfabetización Quichua de la PUCE, Chimborazo Caipimi, Colegio Nacional Macac, Proyecto de Educación Primaria Bilingüe del Ministerio de Educación y GTZ, Proyecto Alternativo de Educación Bilingüe de la Confenaie, convenio entre el Ministerio de Educación y la Conaie, convenio entre el Ministerio de Educación y la Federación Nacional de Indígenas Evangélicos (EC Ministerio de Educación s. f., 3-7). Ver Rodas (1989), quien realiza una crónica de las escuelas indígenas con Dolores Cacuango. Existen experiencias anteriores que procuraron integrar la población indígena al sistema, por ejemplo, el presidente Juan José Flores decretó en 1833 el establecimiento de escuelas parroquiales. Ver Martínez y Burbano (1994, 96). En el Archivo Histórico de Cuenca existen referencias para el último tercio del siglo XIX de becas para indígenas en escuelas regentadas por el Municipio. En 1906, Eloy Alfaro decretó la creación de escuelas prediales dentro de las haciendas (Martínez y

en noviembre de 1988, el Estado ecuatoriano formalizara la educación intercultural bilingüe (EIB) con la creación de la Dirección Nacional de Educación Intercultural Bilingüe (Dineib), oficializara en agosto de 1993 el Modelo del Sistema de Educación Intercultural Bilingüe (Moseib) y la reconociera constitucionalmente en 1998.

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 señalan 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 afirmación que inicialmente es fuerte, pero que nos permite comprender las estructuras de colonialidad en las que se desarrollaron estas propuestas.

Armando Muyolema (2006, entrevista personal) recordaba una reflexión de un profesor que ilustra los alcances y límites del SEIB que 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 que se cuida con esmero y trabajo, abonándola, regándola, pero el clima nunca será propicio para que crezca y produzca». El trabajo y los 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

Burbano 1994, 96). Es necesario recordar, 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 sistema EIB, sus límites, avances y retos. Están publicados en Landázuri (1998).

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, fueron precarios para este cambio. Al final, resultó en la división del sistema de educación ecuatoriano en dos: la SEIB (para indígenas) y la educación *hispana* (para no indígenas), recreando 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 cómo la enfrentan» (Muyolema 2006, entrevista personal).

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, estaba relacionada con la injerencia política de organizaciones gremiales y sociales y que el Estado había perdido su rol en la definición y la ejecución de la política pública. En el año 2011 se expidió la Ley Orgánica de Educación Intercultural (en adelante, 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 (EC 2011).

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 «[d]esarrollar, 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» (EC 2008, art. 57, num. 14), mandato que se concreta de manera específica en la LOEI y su reglamento y se contempla en el Plan Nacional para el Buen Vivir 2013-2017 (EC Senplades 2013).

En la práctica, la implementación del nuevo SEIB significó desmontar la estructura técnica y administrativa anterior, restringió al mínimo la participación de las organizaciones indígenas, reorganizó la oferta educativa agrupando varios centros educativos comunitarios y cerrando otros, actualizó el Moseib (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 una acción políticas en tensión con el movimiento indígena (Muyolema, 2015a). A esto hay que añadir que buena parte de la estructura del SEIB entonces planteado no se ha concretado.

Esto da cuenta de un mecanismo simultáneo de inclusión y exclusión, como lo aprecia Jorge Alvear (1998, 18-9) 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; que dio y da la ilusión de permitir participar con igualdad de oportunidades en comparación con los demás grupos sociales. 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 2007 se llevó adelante el Proyecto Diversidad Cultural e Interculturalidad en Educación Superior en América Latina,⁴ que estudió las experiencias dedicadas a atender necesidades y demandas de formación de pueblos indígenas y afrodescendientes en las IES. Varias de las conclusiones obtenidas fueron las siguientes: primero, se evidenció 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 con las poblaciones mestiza y blanca de cada país.

Segundo, diferenciaron entre las IES con «cupos especiales y programas de becas» dirigidos a mejorar las condiciones de acceso y culminación de estudio en programas convencionales, que se habían iniciado desde finales de la década de 1980, auspiciados por universidades públicas, privadas y fundaciones. En contraste, y en tercer lugar, se identificaron aproximadamente 50 experiencias de educación superior en 11 países de la región que, con distintos énfasis y alcances, intentan

4 Proyecto auspiciado por Instituto Internacional de la Unesco para la Educación Superior en América Latina y el Caribe (Iesalc) en 2008.

responder a necesidades e intereses de pueblos indígenas y afrodescendientes e incorporan saberes, lenguas y modalidades de aprendizaje de esos pueblos en los planes de estudio. Estas experiencias se caracterizaban por haber sido poco visibles en el contexto de sus universidades y contaban con recursos limitados y precarios. Cuarto, existía un clima 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 las IES eran altamente inequitativas para la población indígena y especialmente para la afrodescendiente (Mato 2008, 21-79).

Los resultados dan cuenta de que, a mediados de la primera década del presente siglo, las estructuras sociales y, en concreto, las IES habían cambiado poco: la sensibilidad a la diferencia cultural y la posibilidad de ejercicios interculturales eran marginales en los lugares en los que existían. Varias décadas de lucha indígena habían logrado un conjunto de cambios en la sociedad, pero se mantenía fuerte —en la sociedad y sus instituciones— una racionalidad colonial. 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, su educación y su tierra, entre otras.

En Ecuador, a principios de la década de 1990, se trabajaron tres proyectos de formación universitaria para indígenas. En 1987, varias organizaciones indígenas y el Proyecto de Educación Intercultural Bilingüe (PEBI-GTZ)⁵ impulsaron la creación del Programa Andino de Formación de Recursos Humanos para la Educación Bilingüe e

5 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 a 53 escuelas experimentales en siete provincias de la Sierra (EC Ministerio de Educación 2013, 17).

Intercultural, que fue propuesto a la Universidad de Cuenca⁶ y que tenía como objetivo formar a docentes de las escuelas experimentales del PEBI-GTZ. En 1991, con el impulso que aportó la creación de la Dineib y el apoyo de la Confederación de Nacionalidades Indígenas del Ecuador (en adelante, 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 y 1995, se creó el Programa Académico Cotopaxi (PAC), en Zumbahua,⁷ como parte de la naciente Universidad Politécnica Salesiana⁸ y sobre la base del proyecto salesiano denominado Sistema de Escuelas Indígenas de Cotopaxi (en adelante, SEIC), nacido en 1974. El programa fue auspiciado por la Misión Salesiana de Zumbahua, Diócesis de Latacunga, organizaciones indígenas, SEIC y organizaciones de educadores indígenas, y contó con la asesoría de la Proeib-GTZ. La formación de licenciados en Educación con mención en Educación Intercultural Bilingüe intentó responder a las necesidades locales y de la región Sierra centro. El éxito del programa y un contexto favorable en la universidad permitieron su expansión a Otavalo (2002), Cayambe (2004), Wasak-entsa (2004) y Simiátug (2005), y diversificaron su oferta educativa de pregrado y posgrado (Farfán 2008).

El tercer proyecto es la EECA, que nació en la UEB entre diciembre de 1990 y agosto de 1991. El proyecto fue preparado por Cáceres (1992), sin el respaldo de organizaciones indígenas o instituciones de desarrollo. El interés de la UEB reside en varios factores: la relación de amistad y

6 Es una universidad pública creada en 1867, localizada en la ciudad de Cuenca, en la Sierra sur de Ecuador.

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

8 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 Cují (2011).

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;⁹ la posibilidad de ofrecer un programa a la población indígena —mayoritaria en la provincia de Bolívar— que contribuía a la institucionalización de la universidad.¹⁰

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 clandestinamente y la creación de centros educativos comunitarios interculturales bilingües 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 (Muyolema 2007, entrevista personal).

En ese contexto, en las organizaciones indígenas existía el sueño de tener una universidad indígena, según 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 (Gualán 2008, entrevista personal). También, entre 1991 y 1994, en Zumbahua se debatió 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).

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

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

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 (en adelante, 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 dar un sentido más profundo a la lucha por la tierra y la educación (Cáceres 2007, entrevista personal). Si bien en la Sierra centro y norte del país este proceso había venido trabajándose desde hace años, 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 las poblaciones campesinas como *cholas*.¹¹

El sociólogo Milton Cáceres, militante de la izquierda cristiana que apoyaba el proceso de organización sindical y campesino en el austro de Ecuador desde la década de 1970,¹² fue parte de este proceso y recuerda que

[l]a 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

-
- 11 La problemática ha sido trabajada desde otras perspectivas, que aportan a comprender cómo, desde finales del siglo XIX y durante el siglo XX, la producción de paja toquilla, la explotación minera, el incipiente 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.
 - 12 Fue parte de la tendencia denominada *izquierda cristiana*, que articuló una visión marxista y la propuesta de la 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 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. Estas acciones le permitieron estar en contacto con las organizaciones de base en Azuay, Cañar, Loja y Zamora Chinchipe.

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 metida toda la idea de que lo indígena era una cosa que ya se había vivido, y ¿por qué no lo podemos poner a andar? [...]. De ahí, no Espejo, sino 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 de 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 yáchag 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 fuertes 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 misterioso 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. (Cáceres 2007, entrevista personal)

El salto de una organización campesina a una cultural es resultado de un ejercicio reflexivo dentro de las organizaciones comunales sobre su realidad y su historia. La visión dominante en el siglo XX en torno a los pueblos originarios estuvo inmersa en la problemática agraria del país y en la necesidad de su modernización. Por eso, no es raro que las organizaciones indígenas contemporáneas tengan su raíz en la lucha por la tierra que tomó fuerza con la expedición de la Ley de Reforma Agraria de 1964.¹³

13 En el siglo XX, el tema agrario fue motivo de fuertes debates y enfrentamientos entre grupos terratenientes y otros modernizantes de la estructura productiva del país. El primer esfuerzo tendiente a esa modernización lo 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 el 11 de julio de 1964 la Ley de Reforma Agraria y Colonización, la 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

Sin embargo, la calidad de las relaciones sociales y del poder estaba intacta. La estigmatización sociocultural de los pueblos originarios nacida de la categoría administrativo-fiscal colonial de *indios* perduró. Esa palabra no solo nombró peyorativamente a una población, sino que modeló además el tipo de relaciones y el ejercicio de poder en la sociedad. Negó valor a las prácticas culturales y sociales de las familias y 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 tendría un papel clave para reconocer, valorar y potenciar la herencia cultural como una realidad viva, propositiva, inspiradora, que dio base al proceso de reconstitución de las comunidades, pueblos y nacionalidades entre las décadas de 1970 y 1990.¹⁴

En ese entorno histórico, la primera propuesta trabajada por Milton Cáceres fue la constitución de una Escuela de Educación en Antropología y Sociología Andina, en la perspectiva de que las dos entradas académicas permitían estudiar y comprender la realidad y la historia de los pueblos y, con esa formación, propiciar que los estudiantes aporten desde una perspectiva «indígena, en el proceso organizativo», según manifestó en entrevista personal en 2007.

Otro elemento clave en la constitución del proyecto EECA fue la creación de la Dineib. Como reseñé, el nuevo sistema requería de profesores indígenas para su implementación. En esos años, buena parte de los primeros docentes eran bachilleres o educadores que contaban con

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 Brassel, Herrera y Laforge (2008); Barsky (1988); Chiriboga (1984); Velasco (1979); Varela (2011).

14 Por ejemplo, en Cañar, Antonio Quinde (comunicación personal, 2002), dirigente histórico de este pueblo, recuerda que en la década de 1980 la gente no se identificaba como kañari, sino por el nombre de las haciendas que había o por el de 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 kañari.

la experiencia ganada en distintas experiencias de educación indígena.¹⁵ Esa necesidad fue gravitante para modificar la propuesta inicial hacia la de educación y cultura andinas.

A lo anterior se suma una lectura crítica de la realidad local y global de esa época. Desde el posicionamiento de testigos, Milton Cáceres¹⁶ considera que la situación que vivían las economías nacionales y mundial era resultado de la crisis del sistema capitalista, caracterizada por haber creado diferencias abismales entre personas, grupos sociales, países y continentes, por medio de la legalización y la 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 (EECA 1991, 1). 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» (1-3).

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

15 Por ejemplo, en las Escuelas Radiofónicas Populares del Ecuador, Proyecto de Educación Bilingüe Intercultural, Escuelas de Simiátug, Centros de Investigación para la Educación Indígena (CIEI), egresados de los institutos normales bilingües o Macac. Ver Valiente y Küper (1998).

16 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, existen tres versiones. En las versiones 4 a 8, la propuesta cambia a la denominación de la Escuela a Educación y Cultura Andina; en la versión 9 se incluyen aspectos administrativos del proyecto solicitados por la Comisión Académica de la UEB (7 de agosto de 1991). Para el inicio de las actividades académicas se elaboró otra versión, que incluye el cronograma de actividades académicas que se realizaron entre agosto de 1991 y enero de 1992.

desafíos que requiere la convivencia humana» (1-3). En lo ideológico, la caída del Muro de Berlín y el fin de la Unión Soviética significaron el desplome del referente utópico y del derrotero de la revolución en los grupos de izquierda (1).

En un contexto definido como crisis, el levantamiento indígena de 1990 en Ecuador, las movilizaciones y las narrativas planteadas desde los movimientos indígenas y sociales en todo el continente con ocasión de la cercanía de los 500 años de la llegada de los europeos evidenciaron no solo a un actor social, sino también 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 afirman la antropología tradicional y la sociología positivista, sino como la fuente de identidad que la dominación trata de hacer perder, negándola, superándola y adulterándola. [...] Superando el etnocentrismo, [y advirtiendo] 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. (3)

La fisura creada por el movimiento indígena permitió que se comprendiera la realidad del país desde otro punto de vista, planteó interrogantes y propuestas a la sociedad en su conjunto. Los pueblos originarios pasaron de ser una *cuestión, un objeto de estudio y administración*, a ser un sujeto de enunciación que —desde sus culturas y propuestas— cuestiona al Estado y la sociedad. Se constituyen en referente político e ideológico, en horizonte de posibilidades para la sociedad, que fue agotado por distintos grupos sociales e intelectuales.

En síntesis, la propuesta EECA es una construcción individual de Milton Cáceres que sistematiza su experiencia en el proceso organizativo y de lucha de los pueblos indígenas del sur de 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 los ámbitos 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 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.

4. LA EECA: EL TRÁNSITO DE UNA PROPUESTA DE EDUCACIÓN SUPERIOR PARA LOS INDÍGENAS A LA *INTERVERSIDAD*

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 y la identificación cultural, buscando «salidas estratégicas a su problemática en el marco de los 500 años de resistencia» (EECA s. f. «Proyecto [10]», 1, 6), mediante la investigación del «saber científico, tecnológico, ideológico, artístico y lingüístico» existente 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 la memoria de la cultura andina, para valorizarla y reforzar sus procesos ideológico-político-organizativos.

El proyecto procura construir mecanismos que faciliten el ingreso y que 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.¹⁷ Son cinco las claves construidas en la estructura de EECA para atender este reto, que presento a continuación sin ningún orden particular.

Primero, la organización de un sistema semipresencial intenta responder a las realidades económica y cultural indígenas que hacían difícil su dedicación exclusiva. En lo económico, las condiciones eran

17 Esta consideración también está presente en el proyecto de Universidad Politécnica Salesiana, que nació de la experiencia del SEIC, su ubicación en Zumbahua y el aporte financiero de los salesianos. En el caso de la Universidad de Cuenca, el financiamiento de la cooperación internacional y de la nacional y las facilidades brindadas a los docentes de SEIB fueron claves.

precarias: la mayoría de los indígenas vivía del trabajo agropecuario, puesto que la población a la que estaba destinado el programa eran profesores y 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.¹⁸

Se propuso en la ciudad de Guaranda un sistema escolar anual de cinco períodos presenciales de ocho días de duración, con dedicación exclusiva a las actividades curriculares, alternados con períodos de trabajo a distancia en sus lugares de residencia.¹⁹ Durante la primera década se realizó al menos un encuentro 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 las condiciones operativas, se optó por un sistema de once presenciales con duración de tres días (de viernes a domingo), que se desarrollaban en la sede Cuenca, y se mantuvo un encuentro de ocho 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 en los cuales los estudiantes de un pueblo se habrían de reunir 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

18 Estas apreciaciones se abstrajeron a partir de las entrevistas personales realizadas a Estuardo Gallegos (agosto de 2007), Delia Espinoza (julio de 2007), Miguel Contento (febrero de 2007), Luis Contento (marzo de 2007), Cesareo Guamán (julio de 2007), Milton Cáceres (agosto de 2007) y Manuel Gualán (2007).

19 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 para 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.

que realizaban tutorías individuales o grupales, talleres y conferencias, que se complementaban con reuniones o actividades culturales con la participación de la dirigencia y la comunidad. Su vigencia está estrechamente relacionada con la presencia de dirigentes como estudiantes o exestudiantes. Después del año 2002, ambas actividades desaparecieron 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 tecnologías de la información y comunicación y la falta de financiamiento.

Tercero, en cuanto a facilidades de movilización y residencia, el programa fue aprobado con la perspectiva de tener tres sedes en Guaranda, Cuenca y Otavalo. Durante la primera década funcionó en la primera ciudad. Esto implicó jornadas de movilización para la mayoría de estudiantes, que provenían de los pueblos saraguro, shuar, kañari, kichwa de la Amazonía, puruhá, otavalo y distantes comunidades waranka, así como a mestizos oriundos de Guayaquil, Cuenca, Loja o Ambato. Se suman las necesidades que implicaba una estancia de ocho días, en las que actividades como la cocina, el aseo, el estudio, el descanso y la atención de niños eran importantes. Estos aspectos fueron advertidos cuando el programa fue socializado en las organizaciones indígenas y las Direcciones Provinciales de Educación Intercultural Bilingüe (en adelante, 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.²⁰

La crisis financiera y social provocada por el feriado bancario de 1999 y la dolarización del año 2000 demandó repensar el proyecto,

20 De acuerdo con referencias personales de estudiantes y profesores y memoria personal, el edificio contaba con oficinas para la planta docente y administrativa, aulas, dormitorios para los estudiantes, cocina, comedor, biblioteca, museo, herbario.

debido al aumento de la tasa de deserción y la disminución del número de aspirantes por limitaciones económicas y migración. Además, el recorte presupuestario estatal obligó a que la universidad suprimiera 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.²¹

En Cuenca, las condiciones de trabajo fueron precarias: funcionó en locales prestados e improvisados para las actividades administrativas, académicas y de residencia, situación que paulatinamente mejoró, sin que hubiera llegado a tener las condiciones mínimas.²² 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 experiencia del trabajo y la militancia de los primeros profesores. La comunidad de estudio sería una propuesta y una exigencia constantes 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, su mejoramiento y su renovación para responder a los objetivos planteados.

21 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.

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

Se institucionalizaron las asambleas durante cada encuentro presencial y en reuniones de trabajo en las que participaron el equipo docente y los representantes estudiantiles. La asamblea fue un espacio en el que 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, según se manifiesta en las diez versiones del proyecto de EECA, así como en las reformas académicas de 1994, 1998 y 2004 (conservados en el AEECA).

La vitalidad de ambos espacios fue decayendo de manera significativa en los años finales del proyecto, debido a varios factores. El más importante 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, relacionados con su participación en las luchas sociales de las décadas de 1980 y 1990 (buena parte de los estudiantes fueron dirigentes comunitarios o parte del SEIB; Gallegos 2007, entrevista personal; Cáceres 2007, entrevista personal).

Cuando el proyecto se instaló en Cuenca, los estudiantes que ingresaron eran mucho más jóvenes, ya no existía una mayoría indígena y la vitalidad sobre los procesos comunitarios tenía una intensidad distinta a las décadas anteriores.²³ Curiosamente, era mucho más atractiva y vital la participación de buena parte de los estudiantes no indígenas. La vinculación del equipo docente, que en su mayoría se había renovado, fue específica para lo académico y mantenía mínima o ninguna vinculación con el proceso organizativo indígena o social. En conclusión,

23 La lucha indígena de las décadas anteriores al levantamiento indígena y en la década de 1990 fue un *pacha* que potenció el sentido comunitario no solo de solidaridad y 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 parte se benefician de las conquistas (M. Contento 2005, comunicación personal). Por ejemplo, el acceso a las IES es una expectativa real, las posibilidades materiales de ingreso son mejores sin que esto indique que no existan condiciones estructurales que dificulten el acceso a la educación o la obtención de mejores ingresos.

la experiencia vital de hacer comunidad previa a la Escuela sería un factor que ayudó a su concreción. Se suma 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. Ese reto 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, en donde existían 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 los procesos que se vivían.²⁴

La Escuela fue sensible al potencial que implicaba tener un conjunto humano diverso, en el que la experiencia universitaria debía haber sido un *pacha* que visibilizara y fortaleciera esa diversidad al haberla puesto 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 y la 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 comunitarios.²⁵

Por último, la búsqueda de relaciones y diálogo con otros interlocutores sería un interés constante para dar fuerza al proyecto y conseguir apoyo de diversa índole. El proyecto nació sin auspicio de ninguna organización indígena o agente de cooperación, pero para su promoción fue necesario entrar en diálogo con las organizaciones indígenas de base, las Dipeib y agentes de desarrollo como el Fondo Ecuatoriano Populorum Progressio. Estos contactos permitieron que se construyeran acuerdos encaminados a

24 Estas conclusiones se nutren de comunicaciones personales de los estudiantes y la experiencia propia.

25 Además de las comunicaciones personales de los estudiantes, estas apreciaciones se enriquecen de la reunión de Ricaurte del 3 de marzo de 2007.

comprometer el acceso del mayor número de estudiantes al programa y a su 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 el compromiso del estudiante en las actividades organizativas, que se consideraban para la promoción académica. La Escuela se comprometía al asesoramiento en temas culturales y organizativos, por ejemplo, se trabajó con la Federación de Organizaciones Campesinas de Bolívar (Fecab-Brunari), la Unión Provincial de Cooperativas y Comunidades de Cañar (UPCCC) en Cañar y algunas Dipeib. Este nexo fue debilitándose con el tiempo y se reactivaba con ocasión del inicio de un nuevo año escolar o la realización de un encuentro presencial, que fue vital en tanto hubo 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 afuera 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», en el que se debatió, desde las presentaciones individuales y las comisiones de trabajo, la existencia de una cultura andina, el renacimiento étnico, los límites y las posibilidades del saber de la cultura occidental y la utopía andina como alternativa (EECA 1992a). En 1995 se llevó a cabo el encuentro *Sociedades posibles y deseables en el Ecuador del siglo XXI*, en el que se propusieron lecturas de corte más sociológico sobre la realidad del país y los retos que planteaba para la construcción social ante el fin del milenio (EECA 1996).

En el 2007, en medio de una tensa relación con la UEB y con la necesidad de posicionar a la EECA en el 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; 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 propuesto por los asistentes no se concretó y la Escuela perdió la oportunidad de articular el interés sobre el tema (EECA 2007).

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.²⁶ El encuentro generó expectativa nacional e internacional, lo que dio cuenta de la importancia que habían 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.²⁷

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. Tampoco se cristalizó, el proyecto de publicación de los trabajos de fin de grado ni un programa radial. En mucho, esto tiene que ver con la limitación financiera, la intermitencia del equipo docente y una voluntad de repliegue desde la dirección de la Escuela.

Quinto, la propuesta curricular y pedagógica es en la que 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 hasta la interculturalidad.

En el inicio se expresaron tres decisiones fundamentales: 1. el sujeto a quien se dirigía la propuesta era el conformado por los pueblos indígenas; 2. se asumía como campo epistemológico a las culturas indígenas,²⁸ entendidas como realidades vivas y en proceso de revitalización,

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

27 De los dos encuentros no existen memorias.

28 Utilizo el término *cultural* para aglutinar lo expresado en el documento de propuesta: «saber científico, tecnológico, ideológico, artístico, lingüístico, las prácticas de manejo del medio ambiente, los sistemas societal, míticos, de poder y religiosos de las nacionalidades» (EECA s. f. «Proyecto [1]», 3).

que dialogan de manera horizontal con los saberes occidentales; y 3. finalmente, se pretendía que los educandos fueran sujetos reflexivos de su realidad.²⁹ En otras palabras, se pensaba en un proyecto universitario para, desde y con los pueblos indígenas.

El método de enseñanza-aprendizaje propuesto, y denominado autoformación investigativa dirigida (Aindi), debía haberse construido 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 (EECA s. f. «Proyecto [1]», 4). Esto se concretaba en las asignaturas, abordando problemáticas, no campos de estudio convencionales, que permitieran el estudio y la comprensión de la realidad, articulados entre sí para lograr una circularidad académica evitando ejercicios verticales, bancarios y magistrales de docencia (EECA s. f. «Proyecto [9]», 6-7).

Los primeros desafíos que les planteó el trabajo con indígenas y el sistema semipresencial fueron las tensiones que se generaron entre, según lo manifestó Estuardo Gallegos (1992a) en una comunicación al director de la EECA, «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. La problemática fue tratada en asambleas y reuniones de trabajo, que les permitieron concluir que existía desconocimiento de la cultura indígena, concretamente sobre «¿cómo conocen los indios?, ¿cómo enseñan a conocer?, ¿cómo crean cosas nuevas?, ¿cómo enseñan lo que conocen de Occidente?» (EECA 1992b, 8-15), que evidencian además el poco material publicado sobre estos tópicos y la dificultad de acceder a ellos. Se modificó la agenda de investigación propuesta en el documento de creación de la Escuela y emprendieron un registro de los elementos que permitiera responder las interrogantes planteadas desde cada una de las asignaturas, por medio de guías de investigación.

El énfasis en lo indígena los 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

29 Así se manifiesta en las diez versiones del proyecto de EECA.

crítica a la modernidad, al conocimiento científico y a la tecnocivilización, hacía énfasis en el carácter «discriminator, opresor y explotador que se esconde en su proyecto ideológico, político, que procura colocarse sobre todo y considera al mundo como un mercado global que privatiza el conocimiento, ahondando aún más la discriminación de nuestros saberes y tecnologías» (Cáceres 1992, 6).

Las tensiones y los límites arriba planteados serían preocupación constante durante los primeros años. En 1992 se realizó un replanteamiento del método, denominado autoeducación investigativa compartida (en adelante, 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 dan la comunidad y la EECA, el momento de desarrollar lo que propician la EECA y la comunidad, y el momento de enseñar lo que hacen la EECA y la comunidad. Se debían haber concretado en los encuentros presenciales, en los que se planificó el trabajo que se realizaría en el aula y fuera de ella, y se presentaron los resultados obtenidos en los períodos no presenciales que centraron su actividad en la investigación de las fuentes, la bibliográfica y la realidad de la comunidad. El seguimiento fue 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 (EECA 1994, 9 y ss.).

Dos años después, se enunció la pedagogía integral intercultural comunitaria (en adelante, 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» (1, 8).

La reforma académica de 1998 reemplazó la Licenciatura en Educación y Cultura Andina por Educación y Estudios Interculturales, en la que se asume la interculturalidad como proyecto académico y «utopía que encuentra su lugar en la autodeterminación integral de la sociedad civil para iniciar, profundizar o rectificar encuentros igualitarios y recíprocos entre las culturas» (EECA 1999, 1). 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 y la 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 asumieran una actitud de aprendices, que nace del 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 (EECA 1999, 10-2).

El funcionamiento del programa en la ciudad de Cuenca lo enfrentó a un escenario social, académico y organizativo bastante distinto al de Guaranda. En el año 2004 se reorganizaron el currículo y la modalidad de estudio y se afinó el enfoque. El elemento principal tiene que ver con la premisa de que la Escuela está dirigida a las personas a quienes les interesa construir o afirmar transformaciones en la educación y el desarrollo desde la perspectiva intercultural. Se reafirma que las fuentes de estudio, conocimiento y diálogo son las culturas del mundo, en las que seguirán teniendo un peso importante las culturas indígenas, pero ya no exclusividad (EECA 2004, 4-8).

En torno a PIIC y Aincó, se avanza en detallar su operatividad. 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 que se comprende y actúa, se identifica y se relaciona. El trabajo académico debía hacerlas evidentes y consideradas para la reflexión y la construcción intercultural, para no restringirlas 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 (4-8).

La construcción del programa de estudios mantuvo la tensión entre optar por campos disciplinarios y el abordaje de problemáticas desde enfoques diversos. En la primera malla se estructuraron tres áreas: teoría de la comunidad andina, pedagogía de la comunidad andina e investigación del proceso histórico de la comunidad andina. Estas están conformadas por asignaturas que agrupan los problemas a ser abordados (EECA s. f. «Proyecto [9]», 6-7). Cada asignatura estuvo a cargo de un

docente y se ensayaron, sin mucho éxito, cátedras compartidas en las que cada profesor presentaba el tema sobre la base de su experiencia o formación académica (Espinoza 2007, entrevista personal).

En la reforma operada en 1994, reestructuraron las tres áreas hacia 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 y 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 las técnicas de la investigación, la didáctica y la computación. El Área de Creación y Experiencia agrupa el trabajo comunitario, el arte y la apreciación artística, la salud, la literatura, la agroecología y la promoción cultural; el trabajo comunitario es considerado como una asignatura 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 (EECA 1994, 7-11).

El cambio más significativo se dio en 2004: el currículo de las dos licenciaturas se articuló con dos años de estudios básicos comunes y buscó desarrollar una comprensión crítica de la realidad a partir del diálogo de saberes y habilidades de estudio y conocimiento desde una actitud intercultural.³⁰ Los siguientes dos años correspondían a los campos de estudios profesionales en Educación³¹ y Desarrollo,³² en los

30 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 2004, 16 y s).

31 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, además de una optativa (EECA 2004, 16 y s).

32 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, además de una optativa (EECA 2004, 16 y s).

que se proponía un ejercicio crítico de las experiencias de cada campo, construir abordajes, enfoques y herramientas que permitieran levantar experiencias de interaprendizaje interversal y procesos socioculturales de crecimiento humano integral (EECA 2004, 16 y ss.).

En resumen, el proyecto de la EECA nació y procuró mantenerse como una respuesta a la crisis de la matriz colonial que se evidenció con la insurgencia y las 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 requieren 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 los que se pueden operar transformaciones.

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–vivencial *otro* e intenta contribuir a los proyectos que crecen y nacen en Abya Yala.

En una reciente publicación, Catherine Walsh (2013a) recoge un conjunto de trabajos que aportan a la construcción y la reflexión de los procesos de decolonialidad, que tienen como perspectiva volver sobre esos/sus procesos como prácticas pedagógicas decoloniales. 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 decolonial. En otras palabras, son «prácticas insurgentes que agrietan la modernidad/colonialidad y hacen posibles maneras muy otras de ser, estar, pensar, saber, sentir, existir y vivir-con» (20–1).

Con ese marco, resulta sugerente plantear 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? ¿Cuáles son sus aportes al conocimiento de los pueblos indígenas?

1. LA APUESTA POLÍTICA

La Escuela surgió en un contexto en el que había dos procesos simultáneos: la crisis económica global que se encarnaba en el país a principios de la década de 1990 y daba cuenta del agotamiento del Estado y de su poca capacidad para responder a las expectativas planteadas con el regreso a la democracia en 1979. La crisis no era solo económica, sino también social, política e ideológica, al haberse perdido el referente revolucionario con el fin del socialismo real. Por otra parte, la emergencia del movimiento indígena «pateó el tablero de todas las certezas existentes» (Muyolema 2007, entrevista personal), no solo porque los *indios* se movilizaron, planteando reivindicaciones, sino además —y de manera especial— porque proyectaban nuevos argumentos para la construcción del Estado y la sociedad ecuatoriana.³³

Encontró en la movilización indígena no solo un sujeto social, sino también un referente político, epistémico y ontológico con quien/ desde-donde proponer un proyecto decolonial, como recuerda en entrevista personal (2017) Estuardo Gallegos, antropólogo, sacerdote compañero de camino de monseñor Leonidas 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 quién mejor que ellos para concebir la propuesta de sus pueblos, una propuesta histórica, quien

33 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, en el que la EECA toma posición y desde el cual construye su propuesta. Distan mucho del análisis de la oferta y la demanda (estudio de mercado) profesional que requería la UEB y en general el sistema (ver Ley de Educación de Superior del año 2000) para la creación o reforma de un programa de educación superior.

mejor que ellos para leer la terrible injusticia en que se debaten muchas comunidades, quién mejor que ellos para no engañar a la gente en objetivos y metas posibles.

La decisión de formar educadores no fue coyuntural, sino que 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» (Muyolema 2007, entrevista personal). Como recuerda Luis Contento, profesor de EIB y dirigente del pueblo saraguro, primer alcalde saraguro del cantón del mismo nombre y primer representante estudiantil de la escuela en esos años, en entrevista personal (2007):

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 habían 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 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.

La educación fue un punto de encuentro, de inicio, al que se deseaba convertir en un espacio distinto en el mundo de la educación superior. La universidad, al principio, fue pensada como una «universidad insurreccional, lo cual no era posible sin dialogar con los pueblos» (Gallegos 2007, entrevista personal). 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 las ciudades, que no podían llegar a la Universidad, eso nos identificaba» (L. Contento 2007, entrevista personal). Para Emmanuel Chimbo (2007, entrevista personal), dirigente y educador del pueblo kañari, 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».

Manuel Gualán, dirigente, educador del pueblo saraguro y funcionario de Dineib, dimensiona el reto que planteó la movilización indígena *casa adentro*³⁴ y las expectativas que existían frente a la Escuela, en entrevista personal (2008):

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.

Desde otras subjetividades —las de mujer, madre, indígena—, Isidora Mainato y Rosita Chogllo, educadoras y dirigentes del pueblo kañari, recuerdan que el ingreso a 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 estudiando [...]. Muchas terminamos, otras no, por falta de apoyo de nuestros maridos, por la economía. En mi caso fue mi mamá la que me apoyó [...]. 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. (Chogllo 2007, entrevista personal)

34 La fórmula *casa adentro/casa afuera* la tomó 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 se inicia ni se agota en uno mismo.

Isidora, oriunda de la comunidad de La Posta, recuerda que la gente se enteró de 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 [...]» (Mainato 2007, entrevista personal).

Según las dirigentes, lo más importante que les aportó la universidad fue «cómo conocerse a uno mismo, las partes débiles, fortalecer el autoestima como mujeres», 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 cuenta que hay que conocer más la realidad de nosotros, que nos había faltado bastante conocernos. (Chogllo 2007, entrevista personal)

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 guiaron ese cambio fueron dar especial atención a la voz —que se escuchaba cada vez más fuerte— de otros movimientos y colectivos sociales —por ejemplo, los afrodescendientes y los ecologistas—; reconocer que la cultura andina —léase el mundo andino— no se restringe a la diversidad indígena, sino que hace referencia a un *pacha* en el que ha vivido/vive una diversidad de pueblos, culturas y sujetos sociales dominados por un sistema colonial, incluidos los mismos opresores, que han perdido su condición de humanidad.³⁵ La perspectiva de construcción del cambio social ya no

35 En los documentos de reforma académica y en las memorias de discusión académica existen planteamientos, ideas, conceptos o postulados que guardan deuda

se limita a lo indígena: no es posible sin la concurrencia de todos los grupos sociales. En el ejercicio académico, todos 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* (EECA 2004; Cáceres 2007, entrevista personal).

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 la sociedad. Esto enriqueció y dio fondo al proyecto académico y, especialmente, 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 proceso de reconocermé a mí misma, como mujer, como madre, como montuvia [...], ver que las cosas por las que milité de joven no han cambiado, identificarme en esas luchas con mis compañeros indígenas, mestizos de la Sierra [...], ver que muchas 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. (Sánchez 2009, entrevista personal)

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 y comunitario estuvo presente.

intelectual a Dussel, Gutiérrez o Proaño, teólogos de la liberación, y a Paulo Freire, quien propuso la pedagogía del oprimido y la alfabetización liberadora, componentes importantes en varias experiencias de educación de la época. Estas deudas fueron reconocidas en las entrevistas a Milton Cáceres y Estuardo Gallejos. 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 (EECA 2001; EECA 2002).

2. LA CONSTRUCCIÓN DE UNA PEDAGOGÍA

Dos son los principales aportes de la Escuela: la comunidad de interaprendizaje y asumirse como aprendices por parte de estudiantes y maestros, lo que demandaba un compromiso ético con el proceso académico propiamente dicho de hacer/ser parte de la universidad y con la forma 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; que se recodifica 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.

Me interesa dar cuenta de los límites no con el fin de enfatizar errores, sino como puntos de articulación en los que se advierten peligros y se posibilita construir respuestas u opciones. La experiencia vivida en la EECA se la mira siguiendo la perspectiva de Pierre Bourdieu (1991) sobre el capital cultural que la escuela demanda de los estudiantes y cómo este se construye en el seno familiar —la cultura de aprendizaje y la cultura de enseñanza (Bourdieu y Passeron 1972) que hacen referencia a cómo se reproducen las formas de conocer y que implican decidir sobre los conocimientos que se imparten—.

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 la sensibilidad que el equipo docente tenía con el mundo indígena, tuvo el apoyo de la directiva estudiantil que participó en algunas reuniones y también el aporte de las asambleas que se realizaron al final de cada encuentro presencial. La participación de los estudiantes fue mayor en las reformas de 2004 y 2008, sin que hubiera llegado a ser decisiva.³⁶

36 Estuardo Gallegos (entrevista personal, 2007) recuerda que «el primer grupo de profesores fue gente identificada con los afanes y la 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, Germán Cachiguango, Estuardo Gallegos, Susana Ortiz, Milton Cáceres, Cecilia Andrade. Milton Cáceres (entrevista personal, 2007) recuerda a su vez: «Muchos nacimos del movimiento cristiano por la liberación. Hablamos de los años 60, 70, la época de oro de cristianos

Desde la perspectiva de los estudiantes, ellos recuerdan que su contribución fue limitada, indirecta, a pesar de los espacios existentes (Chimbo 2007, entrevista personal; Tene 2008, entrevista personal). Lo explican por la confianza en la capacidad del equipo docente (mestizos) que tenía experiencia y vinculación con los pueblos indígenas, asumieron una limitación académica basada en su nivel de instrucción (bachilleres)³⁷ y por falta de compromiso para aportar (Gualán 2008, entrevista personal; L. Contento 2007, entrevista personal; Tene 2008, entrevista personal; M. Contento 2007, entrevista personal). 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— las facilidades para asistir a los presenciales y frente a la universidad para lograr apoyos logísticos» (L. Contento 2007, entrevista personal; Gualán 2008, entrevista personal), que serían fundamentales durante toda la vida de la Escuela.

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 vengan, que compartan, que conozcan cómo vivimos» (Chimbo 2007, entrevista personal). De igual manera,

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, lo 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 tuvo 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 cómo nosotros, manteniendo ese mismo origen, [buscamos compañeros] con quienes ya nos conocíamos para entrar en este trabajo, porque conocíamos, nos confiábamos, teníamos una filosofía común que garantiza que el proyecto pueda conducirse de una manera certera antes que contar con gente a la que no conocíamos».

37 Manuel Gualán (2007, entrevista personal) 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».

Estuardo Gallegos (2007, entrevista personal) considera que el proyecto requiere de una

constante renovación de la lectura de la realidad, de reflexionar qué 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.

Repensado su experiencia en la EECA, Armando Muyolema (2007, entrevista personal) considera que el proyecto fue/es una herramienta política importante y válida

que se quedó en lo ideológico y que requiere pensar la vinculación con la sociedad, no en términos de extensión universitaria, sino de una apertura real que se 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 de un aprendizaje constante mientras se elabora un conocimiento nuevo o se reelabora el registrado.

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 y no es suficiente para darle un sentido decolonial. 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 los que se trabajaría, de su relación con el origen sociocultural de los estudiantes y del proyecto de sociedad al que se aporta. Los conocimientos 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 de

los conocimientos y las 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 el mundo como un mercado global, ha acrecentado la eficacia técnica para privatizar el conocimiento, ahondando aún más la discriminación de nuestros saberes y tecnologías. (Cáceres 1992, 6)

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.³⁸

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 disciplinario,³⁹ sino a una problemática social, en la que los contenidos son construidos con los aportes de diferentes disciplinas académicas,⁴⁰ o el ensayo de teorización que articule Occidente y lo andino.⁴¹ Las actas de los talleres académicos dan cuenta de las tensiones: sobresalen la fortaleza y el límite de la cultura académica disciplinaria de cada uno de los profesores, el intento de articular o 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, y su cercanía o afinidad con el movimiento indígena.⁴²

38 Ver propuesta de creación de la EECA (1991), programas de reforma de 1994, 1998, 2004, 2010.

39 Por ejemplo, historia, antropología, sociología.

40 Verbigracia, Procesos Económicos Sociales, Teoría de la Autodeterminación, Relaciones y Procesos Mundiales (pésum de 1991), Estudios Pluriculturales del Otro Desarrollo, Debates Actuales del Pensamiento Social (pésum de 2007).

41 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 (EECA 1992d, 21).

42 Ver EECA (1992c) y las reformas académicas de 1994, 1998 y 2004. Algunos problemas, desde la percepción de varios docentes y alumnos, fueron que el salón se convirtió en una cancha de debate entre profesores, la presentación de miradas especializadas que al final no articulaban otras, al menos, inter o transdisciplinaria,

A pesar de la fuerte crítica a Occidente (Cáceres 1992, 6), se parte de ahí porque las claves o los puntos de anclaje de la reflexión del equipo docente son esas (su cultura de aprendizaje convertida en 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» (Gallegos 1992a).⁴³ Como recuerda Delia Espinoza (2007, entrevista personal), madre, misionera y militante mestiza: «Al inicio, la metodología era de bastante análisis crítico, reflexión de documentos, de trabajo en grupo. No todos participábamos [...]: existían 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».

Las habilidades y destrezas de lectoescritura serían 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 la afectividad, que aportaron mucho en el crecimiento personal, pero fueron incipientemente desarrollados para comprender y reflexionar la realidad.⁴⁴

Esta situación posibilitó de manera consciente e inconsciente un campo de vacilación entre la exigencia y el paternalismo en que creció la vocación por conocer y la «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. Pesó mucho la idea de la formación de dónde veníamos,

además de la poca participación de los estudiantes (Gallegos 2007, entrevista personal; Espinoza 2007, entrevista personal).

43 Véase también EECA (1992b, 8-15; 1992c, 1-6) y Gallegos (1992b).

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

que era básicamente hacer lo que nos pedían, la idea de esperar a ser profesionales para hacer. [...] creo que pecaron de creer que ya 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. Faltaron mayor exigencia y estímulo [...]. (L. Contento 2007, entrevista personal).

En la misma línea se expresa Deli Espinoza (2007, entrevista personal):

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 lean uno, dos, tres libros o varios textos a la vez, estas limitaciones no permitían avanzar. Entonces, yo creo que la EECA no ayudó 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.

La otra fuente epistémica convocada al diálogo fue la de las culturas andinas. Su inclusión partía de la convicción de que estas guardaban respuestas comprobadas y válidas para la construcción de otra sociedad, lo que se potenciaba con la presencia de estudiantes renacientes⁴⁵ de varios pueblos indígenas y en un contexto de sensibilidad cultural y militancia. El llamado constante a que todos los aprendices asumieran ética y vivencialmente el reto de conocerse, conocernos, compartir

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

desde/con su memoria cultural individual-colectiva, plantea interrogar sobre lo realizado.

En el taller de trabajo docente, después del segundo encuentro presencial realizado en el año 1992, el equipo reconoció que tenía un limitado conocimiento sobre la realidad indígena en general y, en específico, de los pueblos de donde provenían los estudiantes. Si bien el equipo tenía una trayectoria de trabajo, acompañamiento y reflexión sobre/con el mundo indígena, la universidad era un *pacha* de trabajo nuevo, distinto al realizado en la lucha por la tierra, la educación o el fortalecimiento organizativo. La nueva relación demandaba otro tipo de conocimientos y vivencias. Se plantearon nuevas prioridades de investigación y se formularon 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?» (EECA 1992b, 8-15).

La opción elegida fue emprender procesos de investigación articulados a cada asignatura. Cada profesor sería responsable de plantear la manera de realizarla y su recuperación en el aula. Así, los esfuerzos quedaban supeditados al compromiso, la motivación y la experticia individual, y no se concretarían en la construcción de una manera común de investigar o en la sistematización de los resultados. Armando Muyolema (2007, entrevista personal), que conocía de la experiencia y se vinculó 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 planteaban varias acciones por parte de los profesores, pero no se realizaba una planificación de su implementación. Cada iniciativa resultaba en ejercicios inconclusos o no se realizaban. Además de 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 reimaginación 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.

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» (Espinoza, 2007, entrevista personal); «la propuesta fue muy teórica. Faltó hacer más práctica, salir al campo, realizar visitas, conversar con los *taytas*, *mamas*» (Guamán, 2007, entrevista personal). Así también lo recuerda Luis Contento (2007, entrevista personal): «Faltó realizar más seguimiento en el campo, saber qué es lo que hacían los compañeros, cómo se concretaba el diálogo y rol en la comunidad, participación en proyectos comunitarios. Muchos se conformaron con hacer las guías y no más».

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 decisivo sobre el alcance del proyecto en su conjunto que tiene que ver con la sintonía y el compromiso con los proyectos decoloniales en sentido general y, en específico, de formar parte de alguno.

La primera década de la Escuela coincidió con un tiempo de efervescencia de la acción política del movimiento indígena y otros grupos y colectivos sociales que no solo cuestionaban y demandaban, sino que, además, proponían y construían espacios que posibilitaran otra sociedad. Había un clima de cambio que no solo cobijaba, sino del cual eran parte los docentes y estudiantes, especialmente en las organizaciones de base, en las que 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 vivían los pueblos indígenas (Espinoza 2007, entrevista personal). Estuardo Gallegos (2007, entrevista personal) 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 relacionado a la extracción de donde provienen, poca vinculación con el movimiento organizado, militancia política».

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 Gallegos (2007, entrevista personal). Esto es evidente en el primer grupo de docentes y se desvanece no solo por la salida de 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 tiene 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 (2007, entrevista personal), recordando a uno de sus *taytas*, es si el avance del proceso de educación formal en el mundo indígena contribuye o no a seguir existiendo o si es un mecanismo más de dominación al perderse:

Un *tayta* 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 acostumbrados con libros, cuadernos [...]. Cuando decía *tayta* Lino Pichizaca [abuelo del pueblo kañari] si hiciéramos contar a mama Dolores Cacuango, ellos dijeran: «Nosotros sí queremos que estudien». Yo le escuché una vez a Dolores, sí 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 *tayta* Lino también dijo, 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 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, medio perdidos, de repente reaccionen, digan: «¡Estamos equivocados!, ¡debemos hacer lo que debemos hacer! [énfasis del autor]».

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.⁴⁶ 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* en el que el encuentro con otros sujetos, comunidades, pueblos, de carne y hueso, y por medio de los textos, propició y afirmó reencuentros consigo mismo a estudiantes y profesores. Esto se ve reflejado en los trabajos de investigación de fin de grado de los estudiantes: son ellos quienes más conocimiento produjeron y son el «mayor aporte a los pueblos indígenas», a las comunidades originarias de donde provenía «cada uno de los guambras» (Gallegos 2007, entrevista personal).⁴⁷

[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 dónde 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

46 Ver la Ley Orgánica de Educación Intercultural (EC 2011), la Ley Orgánica de Educación Superior (EC 2010) y el Plan Nacional para el Buen Vivir 2013-2017 (EC Senplades 2013).

47 La conclusión también es compartida por Milton Cáceres, Delia Espinoza y Miguel Contento, según lo manifestaron en sus entrevistas.

científica, sino un traspaso de actitudes humanas frente al quehacer profesional. (Gallegos 2007, entrevista personal)

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, hubo buena voluntad, ideas e inquietudes interesantes, pero no un trabajo serio de investigación de los profesores (Gallegos 2007, entrevista personal; Cáceres 2007, entrevista personal; Muyolema 2007, entrevista personal). Entonces, era poco lo que se podía compartir y tampoco se podía «poner el imperativo moral que los otros lo hagan», enfatiza Estuardo Gallegos (2007, entrevista personal).

Al volver sobre la producción realizada entre 1998 y 2008, identifiqué 31 tesis 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, se presentan algunos datos; los y las estudiantes son de nueve pueblos originarios: a'l cofán, kañari, kayambi, kichwa de la Amazonía, panzaleo, puruhá, saraguro, shuar y waranca, y del pueblo mestizo. Son en total 40 estudiantes: 28 hombres y 12 mujeres, como se detalla en la tabla 1.

Tabla 1: Pueblos originarios y autores de las tesis de licenciatura de la EECA, 1998-2008

Pueblo de origen del estudiante	N.º de tesis	Hombres	Mujeres
A'l 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, los he agrupado en siete temáticas: desarrollo, educación, memoria productiva, memoria social, memoria organizativa, memoria de la salud y la alimentación. Como se puede observar en la tabla 2, no hay tendencias específicas en la temática. En conjunto, dan cuenta de la preocupación de la época.

Tabla 2: Temáticas de las tesis de licenciatura de la EECA, 1998-2008

Pueblo investigado	Desarrollo	Educación	Memoria productiva	Memoria social	Memoria organizativa	Memoria de la salud y alimentación
A'l 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

Los trabajos sobre la memoria de la salud y la 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 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 se 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 resfrío provocado por calor tiene un tipo de fiebre, de tos... y, para restablecer el equilibrio, se utilizan elementos frescos con el fin de equilibrar el temple del cuerpo.

Presentan una infinidad de elementos de la Pachamama utilizados para sanar, de manera articulada, el cuerpo, la mente y la energía vital. Es decir, no solo hay enfermedades del cuerpo, sino que, además, muchas de ellas nacen del corazón o de las maneras de sentir, pensar, desear, sufrir. Hacen evidente un tejido de *taytas* y *mamas* que sanan, 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.

Las investigaciones realizadas en las comunidades de Saleo, Santo Domingo, Allago, Boliche y Papaloma (en la zona de Simiátug 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 SEIB (Ayme y Yanchaliquín 1998; Vásquez Poveda 1998; Azogue Yanchaliquín y Yanchaliquín Yanchaliquín 1998). En la misma perspectiva, el trabajo desarrollado con las sanadoras de las comunidades de Suscal, en la zona baja del pueblo kañari, es un aporte a la preocupación de la Unión de Organizaciones Indígenas del Cantón Suscal (Unoics) por fortalecer esta práctica y crear un espacio en las oficinas de la organización para la atención (Muyolema Calle 2001).

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 tienen la salud alopática y el inicio en el camino de la sanación que realiza su autor (Sarango Cartuchi 2003). Finalmente, el trabajo sobre la alimentación en Dureno, pueblo a'l cofán, es el único ejercicio hecho 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 (Licuy Yumbo 2006).

El conjunto de investigaciones relacionadas con la memoria productiva de los pueblos saraguro, kayambi, kañari y puruhá hace un doble ejercicio interpretativo. Por una parte, recoge la memoria de los abuelos y las abuelas para describir cómo eran las formas de producción

desde principios del siglo XX y cómo se modifican. Por otra parte, las repiensen 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 de que son formas válidas para el tiempo contemporáneo y una respuesta a las prácticas impuestas después de la reforma agraria (Alulema Pichasaca 1999; Telenchano Barbero 2000; Medina Macas y Patiño Patiño 2004; Guamán Pinguil 2005).

Las investigaciones que narran la historia de las organizaciones indígenas de base y de segundo grado (Tucayta, Sisid, Unocan, Guachalá, Quindigua Bajo, Quinuacorral, A'l Cofán) son esfuerzos que implicaron indagar en la memoria de dirigentes y líderes, así como acopiar documentos de los archivos personales de exdirigentes y de la comunidad. Cada una cuenta los esfuerzos de construir la organización como un mecanismo de lucha por la tierra, la educación y la cultura (Velásquez Tigse 1998; Tutillo Cholango 1998; Zaruma Pilamunga 1998; Guamán Chuma y Guamán Chuma 1998; Solano Falcon 2000; Duy Pichasaca 2000; Yumbo Salazar 2006), o el reto que implicó para el pueblo shuar la patente de los conocimientos ancestrales relacionados con el uso de la *ayahuaska* (Cuji Manyá 2002). Como denominador común, dan cuenta de 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 un conjunto de tesis que abordan temáticas variadas que tienen como elemento central de trabajo la memoria oral, no solo como fuente sino también como mecanismo de reproducción de los saberes. Los trabajos en las comunidades de Lalcote Monjas (kañari del Azuay), Quilloac (kañari), Atacapi (kichwa del Napo) y Casache (waranca) presentan la historia de su conformación y, asimismo, muestran una suerte de etnografía de su situación actual. Estos trabajos estaban pensados en construir narrativas que fueran utilizadas en el SEIB (Vacacela Gualán y Zhingri Lojano 1999; Pichazaca Guamán 2004; Licuy Yumbo y Tanguila Grefa 2002; Espinoza Ordóñez 2001). Son particularmente interesantes los trabajos realizados en Quilloac y Casache, por su amplio trabajo de recolección de la memoria. En el caso del último, se evidencia la íntima relación entre los abuelos

y las abuelas con sus nietos, que permite que los renacientes sean los portadores y recreadores de memoria, que 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 las mujeres, que termina con la expulsión de casi todos los mestizos del pueblo de San Lucas (Morochó 2007). «Comerciantes indígenas...» describe la experiencia de cultivo y comercialización de cebolla y ajo de la comuna San Francisco del pueblo chibuleo, que implicó la reorganización interna de los roles familiares y cómo esto 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 (Chávez Vega y Vega Medina 1999). «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 que fueron tejiendo lo que hoy son. Lo que les permite ubicar otros elementos de identificación que no se restringen a la lengua ni a proponer alternativas para denominarse (Andy Vargas y Chimbo Tapuy 2002). El trabajo de «Relaciones interculturales...» describe las maneras y los sentidos de las relaciones que se tejen entre y alrededor de la producción, la educación, la religión y la gestión pública entre la población de comunidades campesinas indígenas y mestizas y 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 (Gagñay Tenesaca 2005).

En relación con la educación, los trabajos sobre Quilajaló (pueblo panzaleo) y saraguro cuentan el 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 ni la responsabilidad de *criar* a los renacientes por parte de la familia ampliada. El otro, en cambio, reflexiona sobre las formas tradicionales y la escolarización de los niños de 0 a 5 años con varios programas impulsados o

financiados por el Estado, en los que se enfatiza el rol que debe jugar la reproducción de la cultura (Cunuhay 1998; Gualán Medina y Tene Sarango 2002).

La reconstrucción de la historia de la educación indígena en Simiátug (pueblo waranka) da cuenta de cómo 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 un componente central para el desarrollo de su pueblo (Guamán 2008). El trabajo «El mito como elemento pedagógico...» es un ejercicio reflexivo y una propuesta para incorporar la mitología local como racionalidad cognitiva y episteme en los procesos de educación, pensado no solo para su manejo en el SEIB, sino también en el hispano (Cabay Macías 1999).

En conjunto, los trabajos constituyeron un gran reto para sus autores, en tanto debieron sortear las dificultades de la escritura. Para muchos, 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 niveles 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. Muchas de ellas tomaron fuerza al haber sido planteadas como propuestas para fortalecer la EIB y el trabajo organizativo en el que se gestaban prácticas insurgentes, lo que les dio características distintas al requisito de graduación.

A MODO DE REFLEXIÓN FINAL

UNIVERSIDADES INDÍGENAS / INTERCULTURALIZAR LAS INSTITUCIONES DE EDUCACIÓN SUPERIOR

Desde mediados del siglo XX, en distintas partes del mundo surgieron conflictos y propuestas con un fuerte componente étnico y cultural, que dan cuenta de que las luchas y el enfoque de clase no lograron borrar otras identidades que se habían formado a lo largo de siglos (Albó 2019, 1-2) y que 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 de su reconocimiento en tratados internacionales, como la Convención 169 de la OIT (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 de incorporarlos 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 en el que se ha generado y reiterado la indiferencia a la pluriculturalidad

y, consecuentemente, la exclusión.⁴⁸ Paradójicamente, es un *pacha* de luchas en el que se construyen nuevas formas de conocimiento y construcción social plural. Lo que está en el fondo es el conocimiento como mecanismo y herramienta que permite 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 el cambio social. Entonces, si la Universidad es un proyecto de la sociedad, no de un Gobierno ni del Estado, es importante preguntarse sobre el proyecto de sociedad que se construye para entender el proyecto de Universidad que se requiere o que se fragua. Boaventura de Sousa Santos (2007), hace más de una década, publicó el libro *La universidad en el siglo XXI: Para una reforma democrática y emancipatoria de la universidad*, en el que realiza un análisis de los cambios ocurridos en las universidades públicas en el contexto del reajuste del modelo neoliberal y sus estrategias para funcionalizarlas a sus intereses. Considera que los puntos críticos que vive son las crisis de hegemonía, de legitimidad e institucionalidad, 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 una sociedad del conocimiento en la que la Universidad es una prestadora de servicios en un mercado de servicios.

Según Sousa Santos (2007), 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; 94-96).

48 Constituye un lugar-tiempo que sirvió y sirve para reproducir las relaciones coloniales. En el caso de los pueblos indígenas, durante la época colonial, es 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 fue un mecanismo para lograr que dejaran de ser diferentes, primero; y, después, para que se incorporen paulatinamente al sistema desde un ejercicio funcional de la diferencia cultural.

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 entendido la diversidad cultural «primero 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, párr. 2). Dicho de otra manera, las IES tienen que enfrentar su carácter colonial en la construcción social, su colonialidad del saber en su práctica académica (Lander 2000a, 2000b; Quijano 1997; Walsh 2007).

En las últimas dos décadas, resultado de la lucha social, han surgido universidades indígenas y la 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 de 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 formas de vida que acumulan variedad de experiencias y constituyen respuestas prácticas y comprobadas para mantener equilibrios en diversos planos de la existencia; que sus sistemas de vida constituyen modelos alternativos desde los que se pueden pensar respuestas a problemáticas locales y globales. En otros términos, 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 han cuestionado las bases que definen al sujeto capaz de conocimiento verdadero, objetivo y universal; es decir, europeo, blanco, de clase alta y heterosexual (Lander 2002, 2-3), que definen el «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 decolonialidad 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 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 han advertido que el uso de elementos culturales como la lengua y parte de su oralidad facilitaban su integración y no constituían elementos peligrosos en tanto se cumpliera el objetivo central. Este proceso tomó un giro cuando el movimiento campesino asumió 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 influiría para que varios países de la región incorporaran en sus constituciones el carácter multiétnico, pluricultural y multilingüe de sus sociedades, y en otros, como Ecuador, se propuso la interculturalidad como un mecanismo para rehacer el Estado y la sociedad. En los últimos años, la interculturalidad ha dejado de ser entendida como un asunto de indígenas, es decir, como un mecanismo de relacionamiento con la sociedad dominante, y se ha propuesto como eje transversal en la educación y la construcción de políticas públicas (Candau 2013, 150–1; Canul et al. 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, 151–3; Walsh 2012b, 62–6). La primera da cuenta de la incorporación de la interculturalidad en el discurso y en las prácticas del Estado y los organismos internacionales, que la asumen como una estrategia que favorece la cohesión social, disminuye las tensiones y los 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 las asimetrías social y cultural vigentes. 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», como en el interculturalismo europeo que «apunta hacia un nuevo humanismo de lo diverso: humanizar el neoliberalismo y la globalización» (Walsh 2012b, 62).

En cambio, la perspectiva crítica parte desde el 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 y orientación sexual, entre otras, que deshumanizan. Esta es una herramienta para la toma de conciencia y acción política que permita construir otro tipo de relaciones en las cuales 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).

Es posible ver esta tensión en la construcción de universidades indígenas o universidades interculturales que aparecieron en la región en la década del 2000. Por ejemplo, en México y Bolivia, la iniciativa llegaba del Estado; o en Ecuador y Guatemala, las propuestas fueron construidas desde los pueblos. Con el fin de ilustrar esta tensión, se presentan 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 consideren las particularidades históricas y culturales de los 57 pueblos indígenas (que representan 20 % de la población total). En el ámbito educativo, la realidad de la población indígena evidenciaba a finales del siglo XX brechas significativas en relación con la población total, por lo que se creó en el año 2001 la Coordinación General de Educación Intercultural y Bilingüe (CGEIB), 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 et al. 2008, párr. 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; 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 y cursos de capacitación y gestión de becas, para retener a los estudiantes en la institución» (Canul et al. 2008, párrs. 15 y s.).

Como parte de la tercera iniciativa, en el año 2001 surgió 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 y 2010—, Banco Mundial (2010) y la 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» (Anuies 2014; Canul et al. 2008, párr. 18 y s.).

El conjunto de las acciones afirmativas que desarrollaron fue de «mecanismos educativos que permiten la integración de los grupos étnicos a los modelos educativos desde una perspectiva intercultural simétrica del conocimiento» (Canul et al. 2008, párr. 40). Por ejemplo, algunos de los resultados de su implementación en la Universidad Quintana Roo fueron el mayor interés de los docentes por tutorar a «estudiantes indígenas con el objetivo de incrementar sus capacidades intelectuales, culturales y físicas» (párr. 40) y el fortalecimiento de los vínculos entre estudiantes indígenas a partir de los cursos, actividades, servicio social, entre otros. Sin embargo, advierten que el enfoque de interculturalidad debería ser tanto para indígenas como para no indígenas, ser asumido por las universidades interculturales y no interculturales y, centralmente, caminar a que los conocimientos y saberes de los estudiantes indígenas contribuyan gradualmente a la reflexión y acciones que promuevan cambios en los currículos (Canul et al. 2008, párrs. 38, 40, 53, 54).

Respecto al segundo objetivo, la creación de doce universidades interculturales⁴⁹ es un fenómeno que no se remite solo al tema educa-

49 Las universidades creadas son las siguientes: Universidad Autónoma Indígena de México, Universidad Intercultural de Chiapas, Universidad Intercultural del Estado de

tivo, sino que es además parte de un proceso más complejo que tiene relación con el reconocimiento constitucional de 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 y Cortés 2008, 66).

En el caso de la creación de la Universidad Veracruzana Intercultural, la primera del programa, la confluencia de actores estatales, organizaciones civiles, ONG y actores indígenas para su construcción dio cuenta de los intereses 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 también contradicciones y antagonismos en la manera en la 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 reorientación neoliberal del Estado y la función social de la Universidad de cara a la diversidad cultural (Ávila y Cortés 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 ponerlas en relación con el mundo moderno, en condiciones de paridad, para contribuir «al conocimiento científico que, por medio de una visión crítica y creativa, facilite la generación de propuestas de desarrollo adecuadas a su cultura, sus tradiciones, expectativas e

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/> (web desaparecida).

intereses» y a que se mantengan las comunidades indígenas en contacto dinámico y diálogo permanente con el desarrollo científico y cultural 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 el 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 et al. (2008, párr. 11), «no se trata de saldar una deuda histórica, se trata de fortalecer capacidades, construir liderazgos, de generar intelectuales que propicien el cambio». Implica no olvidar que la historia del Estado mexicano ha mantenido la «intención de incorporar, castellanizar y homogenizar los grupos indígenas [...] y fue justamente por medio 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 et al. 2008, párr. 53).

Desde el punto de vista de Andrés Sandoval y Ernesto Guerra, el florecimiento de universidades que atienden a los pueblos indígenas de México configura 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 el 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 (en adelante, UIAW). La propuesta no fue una iniciativa estatal: nació en el movimiento indígena de Ecuador, concretamente de la Conaie, y se construyó con la participación de dirigentes, docentes, comuneros, investigadores y profesionales indígenas

y no indígenas.⁵⁰ 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 una sociedad pluriculturales e interculturales planteados por el movimiento indígena. En segundo lugar, 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-Rimay 2000, 2001, 2004; UIAW 2004).

En tercer lugar, la definición de los conocimientos convocados y su relación en la universidad retoman la concepción de cómo se vive, cómo 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. No es posible excluir ninguna forma de conocimiento y su aprendizaje es en diálogo. Es decir, no solo reconocer la pluriversidad, sino además la necesidad de relacionarlos desde la perspectiva de interversidades en diálogo o interculturalidad (Walsh 2013b). Según lo expuesto, durante los primeros años se trabajaba con la cultura indígena a fin de reaprenderla, afianzarla y vivirla; luego se pasaba a ocuparse con los otros conocimientos del mundo, en los que se incluyen el occidental y la comprensión del sistema moderno (UIAW 2004).

En cuarto lugar, el proyecto planteó la interrogante de quién enseña y dónde. Los abuelos y las abuelas serán parte importante de proceso no solo porque conocen, sino también como mecanismo para 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 asimismo con el objetivo de consolidar los territorios (UIAW 2004; Walsh 2013b).

50 En el *Boletín ICCI-Rimay* n.º 19, de octubre de 2000, se presentan los primeros avances de la propuesta en construcción; en el n.º 33, de diciembre de 2001, se publicó parte de la propuesta presentada al Conuep; en el n.º 65, de agosto de 2004, se reflexiona sobre el proceso de aprobación.

La puesta en marcha del proyecto evidenció interés y horizontes opuestos *casa adentro* y *casa afuera* del movimiento indígena, así como una continua exigencia de adecuarse a los requerimientos del Estado, que demandaba asumir la forma o el canon del ser universidad. En noviembre de 2009, la UIAW fue suspendida por el Consejo Nacional de Evaluación y Acreditación de la Educación Superior del Ecuador (Conea),⁵¹ por haber sido clasificada en la categoría E, la más baja, por su nivel académico. En 2011, el Consejo de Evaluación, Acreditación y Aseguramiento de la Calidad de Educación Superior (Ceaaces) llevó adelante la evaluación de las 26 universidades y escuelas politécnicas de la categoría E, y la UIAW no superó la evaluación. Estos resultados no fueron considerados y se construyó un modelo específico utilizando un enfoque intercultural y los derechos de pueblos indígenas. En 2013, el Consejo de Educación Superior (CES) informó que la universidad quedaba en suspensión definitiva.

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 2014; 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 lo apoyan. Como expresa Armando Muyolema (2015a, párrs. 5-6):

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 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

51 La reforma del Sistema de Educación Superior se inició con expectativas con el Mandato Constitucional n.º 14 (2008), mediante el cual se solicitó al Conea (2008-9), la evaluación de todas las IES; para conocer los resultados, ver Conea (2009). El proceso tomó forma con la aprobación de la Ley Orgánica de Educación Superior (EC 2010) y la implementación por parte del Gobierno del sistema integrado por el CES, Ceaaces y la 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*.

culturales que han dado sustento a tales narrativas que han cuestionado el 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 recuerda al correísmo lo poco o nada que ha hecho y lo mucho que está por hacer en relación con 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 cuáles son los sentidos y el significado de la interculturalidad en las IES y, particularmente, su proyecto con relación a los pueblos indígenas. El 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 % (El Telégrafo 2015, párr. 3). A pesar de que sigue siendo bajo el porcentaje, también permite preguntarse —al igual que Armando Muyolema— sobre ¿qué pasó 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 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 autorrepresentación?» (Muyolema 2015b, párr. 6).

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 que los mejores jóvenes ingresen a la Universidad y no solo aquellos que tienen posibilidades económicas. Pero este planteamiento no se compadece con una realidad de enormes diferencias socioeconómicas, en la que 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, contruidos desde una perspectiva letrada, urbana, etnocéntrica y en castellano, en la que las diferencias lingüísticas, culturales y saberes son ignorados (Muyolema 2015b).

La posibilidad de que un mayor número de indígenas ingrese a las IES es importante y tiende a saldar una deuda histórica del Estado, pero es necesario que la Universidad piense acerca de cuál es su papel frente a la diversidad cultural del país y cómo la diversidad epistémica del país contribuye a construir otro tipo de universidad, planteamientos que parecen estar lejanos cuando son el Estado y el gobierno quienes definen en mucho lo pertinente y necesario para transformar el país.

Desde la perspectiva de calidad, se han 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 existen, menos aún para proyectos como universidades indígenas, por la persistencia de formas coloniales y la inexistencia de autonomía. Este planteamiento 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 Oaxaca y en San Cristóbal de Las Casas.

En 1997, el Foro de los Pueblos Indígenas de Oaxaca 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» (Zaldívar 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 (Zaldívar 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» (Zaldívar 2009, 287-90).

La docencia consiste en poner en relación 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, por ejemplo, el análisis de la coyuntura social, política, económica o cultural (Zaldívar 2009, 288-9).

En la reflexión-acción se llevan adelante trabajos sobre el paso de la civilización textual a la posttextual, 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 inmersos en los procesos sociales y políticos de la región (Zaldívar 2009, 289), no hay corte, sino una continuidad en el mundo de la vida y el mundo de la universidad.

Regresando al punto de partida, la EECA y otras experiencias de educación superior plantean que la Universidad 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 en el que las condiciones materiales y espirituales que sustentan la vida están a límite, la movilización social con demandas y propuestas ante la modernidad/colonialidad es un llamado 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 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 quienes pasamos cuestionando nuestras seguridades identitarias, académicas, profesionales y políticas, y con la

generosidad de estudiantes y profesores para reconstruirnos desde un posicionamiento que valora la vida como una construcción pluricultural e intercultural crítica.

Los desafíos que enfrentó la Escuela siguen presentes y son más complejos. La imposición y la legitimación de los intereses de mercado han configurado una estructura en la que la sociedad, el Estado y la Universidad le son operativos. La Universidad, como institución de la sociedad, tiene el desafío de replantearse su rol. ¿Seguirá por el carril de formar sujetos para el mercado?, ¿asumirá la educación como un *pacha* en el que se construyen herramientas con las que los estudiantes, las comunidades y los pueblos pueden comprender su tiempo y su situación y actuar de otra manera? Esto implica apostar por la Universidad como 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, en las que las epistemologías de los diversos grupos socioculturales tienen mucho que aportar.

REFERENCIAS

- Albó, Xavier. 2019. «La utopía pluricultural». *Red Internacional de Estudios Interculturales*. Accedido 1 de agosto. <http://red.pucp.edu.pe/ridei/libros/la-utopia-pluricultural/>.
- Alulema Pichasaca, Segundo Rafael. 1999. «La tecnología andina cañari, respuesta agroecológica en el tiempo y espacio». Tesis de licenciatura, Universidad Estatal de Bolívar.
- Alvear, Jorge. 1998. «Educación y reproducción social en Latinoamérica actual: La cultura dominante frente a la pluralidad social». En *Memorias del Primer Congreso Ecuatoriano de Antropología*, vol. 1, compilado por Cristóbal Landázuri, 13–34. Quito: Marka / AEDA / Departamento de Antropología PUCE.
- Andy Vargas, Pedro Domingo, y Jorge José Chimbo Tapuy. 2002. «Raíces culturales de los kichwas del Alto Napo». Tesis de licenciatura, Universidad Estatal de Bolívar.
- Anuies (Asociación Nacional de Universidades e Instituciones de Educación Superior). 2014. *Programa de apoyo a estudiantes indígenas e instituciones de educación superior*. Accedido febrero. http://paeiies.anuies.mx/public/index.php?Pagina=info_gral.html.
- Ávila, Adriana, y Laura Cortés. 2008. «Configuración de actores y discursos híbridos en la creación de la Universidad Veracruzana Intercultural». *Trace* 53. <https://journals.openedition.org/trace/393>.
- Ayme Chimbo, Luis Gonzalo, y José Asencio Yanchaliquín Chimborazo. 1998. «La salud tradicional indígena quichua y la educación propia: estudio en las comunidades de Santo Domingo y Allago (Simiátug)». Tesis de licenciatura, Universidad Estatal de Bolívar.
- Azogue Yanchaliquín, Segundo Ambrosio, y Ángel Aníbal Yanchaliquín Yanchaliquín. 1998. «Salud tradicional indígena en Boliche y Papaloma (Simiátug): el papel de la educación en su revalorización». Tesis de licenciatura, Universidad Estatal de Bolívar.
- Barsky, Oswaldo. 1988. *La Reforma Agraria ecuatoriana*. Quito: s. e.
- Brassel, Frank, Stalin Herrera, y Michael Laforge, eds. 2008. ¿Reforma Agraria en el Ecuador?: Viejos temas, nuevos argumentos. Quito: SIPAE.
- Bourdieu, Pierre. 1991. Entrevistado por Dominique Bollinger. En *Chercheurs de notre temps*, por Philippe Miguel. Francia: CNDP. www.youtube.com/watch?v=3mChkak7_3A.
- Bourdieu, Pierre, y Jean-Claude Passeron. 1972. *La reproducción: Elementos para una teoría del sistema de enseñanza*. Barcelona: Laia.

- Cabay Macías, Irene de los Ángeles. 1999. «El mito como elemento pedagógico para la formación del educador cultural comunitario». Tesis de licenciatura, Universidad Estatal de Bolívar.
- Cáceres, Milton. 1992. «Autoeducación investigativa compartida: Un aporte a la interculturalidad universitario». Guaranda, noviembre. Mecanografiado. APEG.
- Candau, Vera. 2013. «Educación intercultural crítica: Construyendo caminos». En *Pedagogías decoloniales: Prácticas insurgentes de resistir, (re)existir y (re)vivir*, t. 1, editado por Catherine Walsh, 145-61. Quito: Abya Yala.
- Canul, Marcelino, Yesenia Fernández, María Elena Cruz, y Wilbert Gabriel Ucan. 2008. «El papel de la Universidad ante las demandas de los pueblos indígenas». *Trace* 53. <https://journals.openedition.org/trace/379>.
- CGEIB (Coordinación General de Educación Intercultural y Bilingüe). 2014. *Universidades Indígenas*. Accedido noviembre. <http://eib.sep.gob.mx/cgeib/desarrollo-de-modelos/universidad-intercultural/>. Web desaparecida.
- Chávez Vega, Laura Mirian y Fanny Jacqueline Vega Medina. 1999. «Comerciantes indígenas, relaciones de poder y estructura social: el caso de la comunidad Chibuleo San Francisco». Tesis de licenciatura, Universidad Estatal de Bolívar.
- Chiriboga, Manuel. 1984. *Análisis del proceso de Reforma Agraria en el Ecuador*. Quito: IERAC.
- Conea (Consejo Nacional de Evaluación y Acreditación de la Educación Superior del Ecuador). 2009. «Mandato Constituyente N.º 14: Evaluación de desempeño institucional de las Universidades y Escuelas politécnicas del Ecuador». *Escuela Politécnica Nacional*. 4 de noviembre. https://cei.epn.edu.ec/Documentos/CONEA/INFORME_FINAL_UNIVERSIDADES_M14.pdf.
- Cuji, Fernando. 2011. «Educación superior e interculturalidad». Tesis de maestría, Flacso Ecuador.
- Cuji Manyá, Máximo Alejandro. 2002. «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.
- Cunuhay, Manuel Luis. 1998. «Educación de la familia indígena nuclear en la actualidad: caso de la comunidad Quilajalo, provincia Cotopaxi». Tesis de licenciatura, Universidad Estatal de Bolívar.
- Dietz, Gunther, y Rosa Zuany Mendoza. 2008. «Prólogo: ¿Interculturalizando la educación superior?». *Trace* 53. <http://journals.openedition.org/trace/374>.

- Duy Pichasaca, Segundo Miguel. 2000. «Estudio histórico de la comunidad indígena en Sisid, del cantón Cañar». Tesis de licenciatura, Universidad Estatal de Bolívar.
- EC. 2008. *Constitución de la República del Ecuador*. Registro Oficial 449, 20 de octubre.
- EC. 2010. *Ley Orgánica de Educación Superior*. Registro Oficial Suplemento 298, 12 de octubre.
- EC. 2011. *Ley Orgánica de Educación Intercultural*. Registro Oficial 417, 31 de marzo.
- EC Ministerio de Educación. 2013. *MOSEIB: Modelo del Sistema de Educación Intercultural Bilingüe*. Quito: Ministerio de Educación.
- . s. f. *Modelo de Educación Intercultural Bilingüe*. s. l.: Ministerio de Educación y Cultura.
- EC Senplades (Secretaría Nacional de Planificación y Desarrollo). 2013. *Plan Nacional para el Buen Vivir 2013-2017*. Quito: Senplades.
- EECA (Escuela de Educación y Cultura Andina). 1991. «Proyecto de constitución de la Escuela de Sociología y Antropología Andina en la Universidad Estatal de Bolívar [4]». Guaranda, 11 de junio. Mecnografiado, AEECA.
- . 1992a. *Memoria del Primer Taller Internacional «La cosmovisión andina y el saber occidental: Hacia una renovación de las ciencias humanas en Indoamérica»*. Guaranda: Universidad Estatal de Bolívar.
- . 1992b. «Memoria del II Taller de Profesores y Dirigentes Estudiantiles de la EECA». Guaranda, 27 de mayo. Mecnografiado, AEECA.
- . 1992c. «Memoria del taller de docentes y delegados estudiantiles». Guaranda, julio. Mecnografiado, APEG.
- . 1992d. «Programas de la Carrera de Educación y Cultura Andina». Mecnografiado, AEECA.
- . 1994. «Programa de estudios de la Escuela de Educación y Cultura Andina EECA». Guaranda, abril. Mecnografiado, AEECA.
- . 1996. *Sociedades posibles y deseables en el Ecuador del siglo XXI*. Quito: Universidad Estatal de Bolívar.
- . 1999. «Bases para el plan de trabajo general de la EECA». Guaranda. Mecnografiado, AEECA.
- . 2001. «Plan de desarrollo de la Escuela de Educación y Cultura Andina». Guaranda. Mecnografiado, AEECA.
- . 2002. «Definición académica». Guaranda. Fotocopia, AEECA.
- . 2004. «Reforma académica 2004». Guaranda. Fotocopia, AEECA.

- . 2007. «Primer Encuentro Internacional “La perspectiva de la interculturalidad: Reflexiones y testimonios desde América Latina”». Fotocopia.
- . s. f. «Proyecto de la Escuela de Educación y Cultura Andina de la Universidad Estatal de Bolívar [1]». Mecnografiado, AEECA.
- . s. f. «Proyecto de la Escuela de Educación y Cultura Andina de la Universidad Estatal de Bolívar [9]». Mecnografiado, AEECA.
- . s. f. «Proyecto de la Escuela de Educación y Cultura Andina de la Universidad Estatal de Bolívar [10]». Mecnografiado, AEECA.
- Espinoza Ordóñez, Delia Yodalia. 2001. «Las niñas y niños indígenas actores potenciales de la identidad cultural». Tesis de licenciatura, Universidad Estatal de Bolívar.
- Farfán, Marcelo. 2008. «Experiencia del programa académico Cotopaxi, formación en Educación Intercultural Bilingüe de la Universidad Politécnica Salesiana (Ecuador)». En *Diversidad cultural e interculturalidad en educación superior. Experiencias en América Latina*, coordinado por Daniel Mato, 285-96. Caracas: Iesalc / Unesco.
- Gañay Tenesaca, Narcisca. 2005. «Relaciones interculturales de comunidades andinas periféricas con el centro urbano rector». Tesis de licenciatura, Universidad Estatal de Bolívar.
- Gallegos, Estuardo. 1992a. «Comunicación al Director de la EECA». Riobamba, 25 de abril. Mecnografiado, APEG.
- . 1992b. «Documento 3». En «Informe del tercer encuentro académico con profesores y estudiantes de la EECA». Riobamba, 6 de julio. Mecnografiado, APEG.
- Gualán Medina, Manuel María, y María Carmen Tene Sarango. 2002. «La educación familiar del niño indígena de cero a cinco años». Tesis de licenciatura, Universidad Estatal de Bolívar.
- Guamán, Gualberto. 2008. «Educación intercultural en la zona de Simiátug: perspectivas hacia un nuevo desarrollo». Tesis de licenciatura, Universidad Estatal de Bolívar.
- Guamán Chuma, Edgar Antonio, y Mariana de Jesús Guamán Chuma. 1998. «Los cañaris y el desarrollo comunitario». Tesis de licenciatura, Universidad Estatal de Bolívar.
- Guamán Pinguil, Rosalino de Jesús. 2005. «Visión kichwa cañari de los actores sociales del páramo de culebrillas». Tesis de licenciatura, Universidad Estatal de Bolívar.
- Guamán, Gualberto. 2008. «Educación intercultural en la zona de Simiátug: perspectivas hacia un nuevo desarrollo». Tesis de licenciatura, Universidad Estatal de Bolívar.

- ICCI-Rimai. 2000. *Boletín ICCI Rimai*, 19 (octubre). <http://icci.nativeweb.org/boletin/19/>.
- . 2001. *Boletín ICCI Rimai*, 33 (diciembre). <http://icci.nativeweb.org/boletin/33/>.
- . 2004. *Boletín ICCI Rimai*, 65 (agosto). <http://icci.nativeweb.org/boletin/65/>.
- Landázuri, Cristóbal, comp. 1998. *Memorias del Primer Congreso Ecuatoriano de Antropología*, vol. 1. Quito: Marka / AEDA / Departamento de Antropología PUCE.
- Lander, Edgardo. 2000a. «Ciencias sociales: Saberes coloniales y eurocéntricos». En *La colonialidad del saber: Eurocentrismo y ciencias sociales; Perspectivas latinoamericanas*, editado por Edgardo Lander, 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 *La reestructuración de las ciencias sociales en América Latina*, editado por Santiago Castro-Gómez, 49-70. Bogotá: Instituto Pensar/Pontificia Universidad Javeriana.
- . 2002. *Progreso, conocimiento, naturaleza y pobreza: La búsqueda de opciones a la cosmovisión liberal*. Mimeo.
- Licuy Yumbo, Guillermo Fausto, y Vicente Francisco Tanguila Grefa. 2002. «Identidad cultural de la comunidad Atacapi». Tesis de licenciatura, Universidad Estatal de Bolívar.
- Licuy, Fany Fabiola. 2006. «Los valores de la alimentación cultural de los cofanes de Dureno». Tesis de licenciatura, Universidad Estatal de Bolívar.
- López, Luis. 2000. «La cuestión de la interculturalidad y la educación latinoamericana». Ponencia presentada en el 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* 7: 65-78.
- Martínez, Carlos, y Bolívar Burbano. *La educación como identificación cultural y la experiencia de educación indígena en Cotopaxi*. Quito: Abya Yala, 1994.
- Mato, Daniel. 2008. «Diversidad cultural e interculturalidad en educación superior: Problemas, retos, oportunidades y experiencias en América Latina». En *Diversidad cultural e interculturalidad en educación superior: Experiencias en América Latina*, coordinado por Daniel Mato, 21-79. Caracas: Iesalc / Unesco.

- Medina Macas, Manuel Asunción, y Ángel Orlando Patiño Patiño. 2004. «El agrocentrismo y los nuevos elementos de la identidad saraguro: caso San Lucas». Tesis de licenciatura, Universidad Estatal de Bolívar.
- Mendoza, Alejandro. 2008. «La Universidad de Cuenca: Su compromiso con la formación universitaria de las nacionalidades indígenas del Ecuador». En *Diversidad cultural e interculturalidad en educación superior: Experiencias en América Latina*, coordinado por Daniel Mato, 274-84. Caracas: Iesalc / Unesco.
- Mignolo, Walter. 2003. *Historias locales/diseños globales: Colonialidad, conocimientos subalternos y pensamiento fronterizo*. Madrid: Ediciones Akal.
- Morocho, Segundo. 2007. «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.
- 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 *Convergencias de tiempos: Estudios subalternos/contextos latinoamericanos; Estado, cultura, subalternidad*, editado por Ileana Rodríguez, 327-64. Ámsterdam: Rodopi.
- . 2015a. «La CONAIE en el ojo del huracán correísta». *Minkanakuy*. 9 de enero. <http://amuyolema.blogspot.com/2015/01/la-conaie-en-el-ojo-del-huracan.html>.
- . 2015b. «Sobre estadísticas educativas, meritocracia y pueblos indígenas». *La Línea de Fuego*. 25 de febrero. <http://lalineadefuego.info/2015/02/25/sobre-estadisticas-educativas-meritocracia-y-pueblos-indigenas-por-armando-muyolema-phd/>.
- Muyulema Calle, Jorge Eduardo. 2001. «La medicina tradicional dentro de una perspectiva de salud: caso Suscal». Tesis de licenciatura, Universidad Estatal de Bolívar.
- Pichazaca Guamán, Segundo Isidoro. 2004. «La tradición oral y la memoria sagrada de los mayores de Quilloac: la identidad kañari en su proceso etnohistórico». Tesis de licenciatura, Universidad Estatal de Bolívar.
- Quijano, Aníbal. 1997. «Colonialidad del poder, cultura y conocimiento en América latina». *Anuario Mariateguiano* 9 (9): 113-22.
- . 2000. «Colonialidad del poder, eurocentrismo y América Latina». En *Colonialidad del saber, eurocentrismo y ciencias sociales*, compilado por Edgardo Lander, 201-242. Buenos Aires: Unesco / Clacso.
- . 2006. «El “movimiento indígena” y las cuestiones pendientes en América Latina». *Argumentos* 19 (50): 51-77.

- Rodas, Raquel. 1989. *Crónica de un sueño. Las escuelas indígenas de Dolores Cacuango: Una experiencia de educación bilingüe en Cayambe*. Quito: PEBI / MECGTZ.
- Sandoval, Andrés, y Ernesto Guerra. 2007. «La interculturalidad en la educación superior en México». *Ra Ximhai* 3 (2): 273-88. <http://www.uaim.edu.mx/web/ximhai/Ej08articulosPDF/Art%20%20Interculturalidad.pdf>.
- Sarango, Fernando. 2014. «Pluriversidad indígena Amawtay Wasi». Consultado enero de 2015. <https://www.youtube.com/watch?v=uaTRLn8gVyI>.
- Salazar, Alba. 2006. «El museo del carnaval de Guaranda en la perspectiva de un desarrollo intercultural». Tesis de licenciatura, Universidad Estatal de Bolívar.
- Sarango Cartuchi, Miguel Ángel. 2003. «La práctica de la medicina tradicional kichwa en Tuncarta (cantón Saraguro-provincia de Loja)». Tesis de licenciatura, Universidad Estatal de Bolívar.
- Solano Falcon, Pedro María. 2000. «Tucayta: organización y desarrollo alternativo». Tesis de licenciatura, Universidad Estatal de Bolívar.
- Sousa Santos, Boaventura de. 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*, 16 (54): 17-39.
- Telenchano Barbero, Cruz. 2000. «La sabiduría de la antigua agricultura kichwa en San Francisco de Cunuguachay». Tesis de licenciatura, Universidad Estatal de Bolívar.
- Torre, Luis de la, e Ileana Soto. 1998. «Aportes para un análisis crítico de la educación intercultural bilingüe en el Ecuador». En *Memorias del Primer Congreso Ecuatoriano de Antropología*, vol. I, compilado por Cristóbal Landazuri, 35-53. Quito: Marka / AEDA / Departamento de Antropología PUCE.
- Tubino, Fidel. 2005. «La interculturalidad crítica como proyecto ético-político». Ponencia presentada en el Encuentro Continental de Educadores

- Agustinos, Lima, del 24 al 28 de enero. <http://oala.villanova.edu/congresos/educación/lima-ponen-02.html>.
- Tutillo Cholango, Silvia Esperanza. 1998. «Guachalá... de productores de leche a exportadores de flores». Tesis de licenciatura, Universidad Estatal de Bolívar.
- UIAW (Universidad Intercultural de los Pueblos y Nacionalidades Indígenas del Ecuador). 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.
- Vacacela Gualán, Antonio María y Eloy Alejandro Zhingri Lojano. 1999. «Estudio de la realidad socio-cultural de la comunidad Lalcote Monjas, perspectivas para una renovación educativa». Tesis de licenciatura, Universidad Estatal de Bolívar.
- Valiente, Teresa, y Wolfgang Küper. 1998. *Lengua, cultura y educación en el Ecuador: Un proyecto de educación bilingüe intercultural en el Ecuador (1990-1993)*. Quito: Abya Yala.
- Varela, Carlos. 2011. «El proceso agrario en el Ecuador». *Revista Jurídica* 30: 19-52.
- Vásconez Poveda, Grimaneza Irene. 1998. «La revalorización de la salud indígena y el papel de la educación en la comunidad de Salaleo (Simiátug)». Tesis de licenciatura, Universidad Estatal de Bolívar.
- Velasco, Fernando. 1979. *Reforma Agraria y movimiento campesino indígena en la Sierra*. Quito: s. e.
- Velásquez Tigse, Blanca Cecilia. 1998. «Sistema de liderazgo en la unión de organizaciones campesinas del norte de Cotopaxi UNOCANC». Tesis de licenciatura, Universidad Estatal de Bolívar.
- Walsh, Catherine. 2005. «Introducción: (Re)pensamiento crítico y (de)colonialidad». En *Pensamiento crítico y matriz (de)colonial: Reflexiones latinoamericanas*, editado por Catherine Walsh, 13-35. Quito: UASB / Abya Yala.
- . 2007. «¿Son posibles unas ciencias sociales/culturales otras? Reflexiones en torno a las epistemologías decoloniales». *Nómadas* 26: 102-13.
- . 2008. «Interculturalidad, pluriculturalidad y decolonialidad: Las insurgenencias político-epistémicas de refundar el Estado». En *Tabula Rasa* 9: 131-52.
- . 2012a. *Interculturalidad y (de)colonialidad: Ensayos desde Abya Yala*. Quito: Abya Yala / ICCI ARY.

- . 2012b. «Interculturalidad y (de)colonialidad: Perspectivas críticas y políticas». En *Visã Global, Joaçba* 15 (1-2): 61-74. <http://editora.unoesc.edu.br/index.php/visaoglobal/article/view/3412>.
- , ed. 2013a. *Pedagogías decoloniales: Prácticas insurgentes de resistir, (re)existir y (re)vivir*, t. 1. Quito: Abya Yala.
- . 2013b. «Catherine Walsh na Aldeia Maracana falando sobre Universidade Indígena». Video de YouTube. <https://www.youtube.com/watch?v=pVtEtCRvodY>.
- Yumbo Salazar, Abdón Eli. 2006. «Cofanes: resistencia y desafíos de un pueblo con identidad». Tesis de licenciatura, Universidad Estatal de Bolívar.
- Zaldívar, Jon. 2009. «La Universidad de la Tierra en México: Una apuesta de aprendizaje convivencial». En *Temas y perspectivas sobre educación, la infancia ayer y hoy*, coordinado por José Hernández, Laura Sánchez e Iván Pérez, 285-98. Salamanca: Anthena.
- Zaruma Pilamunga, Oswaldo. 1998. «Proceso histórico y valores culturales de Quindigua Bajo y Quinuacorral». Tesis de licenciatura, Universidad Estatal de Bolívar.

ANEXO 1: FILIACIÓN ÉTNICA DE LOS AUTORES DE LAS TESIS DE LICENCIATURA DE LA EECA

Pueblo	Autores y autoras
A'í Cofán	Licuy (2006)
	Yumbo Salazar (2006)
Kañari	Guamán Chuma y Guamán Chuma (1998)
	Alulema Pichasaca (1999)
	Duy Pichasaca (2000)
	Solano Falcon (2000)
	Muyulema Calle (2001)
	Pichazaca Guamán (2004)
Kayambi	Guamán Pinguil (2005)
	Tutillo Cholango (1998)
Kichwa (Amazonía)	Andy Vargas y Chimbo Tapuy (2002)
	Licuy Yumbo y Tanguila Grefa (2002)
Panzaleo	Cunuhay (1998)
	Velásquez Tigse (1998)
Puruhá	Telenchano Barbero (2000)
	Vacacela Gualán y Zhingri Lojano (1999)
	Gualán Medina y Tene Sarango (2002)
	Sarango Cartuchi (2003)
Saraguro	Medina Macas y Patiño Patiño (2004)
	Morocho (2007)
Shuar	Cuji Manya (2002)
	Ayme Chimbo y Yanchaliquín Chimborazo (1998)
Waranca	Azogue Yanchaliquín y Yanchaliquín Yanchaliquín (1998)
	Vásconez Poveda (1998)
	Guamán (2008)
	Zaruma Pilamunga (1998)
Mestizo	Cabay Macías (1999)
	Chávez Vega y Vega Medina (1999)
	Espinoza Ordóñez (2001)
	Gagñay Tenesaca (2005)
	Salazar (2006)

Fuente: Biblioteca de la EECA

Elaboración propia

ÚLTIMOS TÍTULOS DE LA SERIE MAGÍSTER

241	Diana Castro Salgado, <i>El dragón en el paraíso: Cooperación energética chino-ecuatoriana</i>
242	Solange Rodríguez, <i>Sumergir la ciudad: Apocalipsis y destrucción de Guayaquil</i>
243	Josefina Torres, <i>El Estado a tu Lado: Una mirada al dispositivo y su discurso</i>
244	Alexandra Ruiz, <i>El cumplimiento de las sentencias de acción de protección en Ecuador</i>
245	Diego Jadán, <i>Independencia judicial y poder político en Ecuador</i>
246	Édison Toro, <i>La armonización normativa comunitaria en el constitucionalismo contemporáneo</i>
247	Gonzalo Vargas, <i>Prácticas fotográficas y kitsch latinoamericano en las obras de Miguel Alvear, Marcos López y Nelson Garrido</i>
248	Andrés Cadena, <i>Vaciar el decir: Hacia una poética de Mario Levrero</i>
249	Felipe Bastidas, <i>La construcción de imposibles en Macedonio Fernández</i>
250	Ángela Castillo, <i>Santa Gema y la construcción de la santidad en la representación mediática</i>
251	Alvaro Vélez Tangarife, <i>Economía política de las drogas en la frontera norte ecuatoriana</i>
252	Andrea Vaca, <i>La figura de delegación en los servicios públicos y en la economía popular y solidaria de Ecuador</i>
253	Tirsa Chindoy, <i>Los kamëntsá y el legado visual de la diócesis de Mocoa-Sibundoy</i>
254	Daniela Solano, <i>Lavado de activos: Ecuador en la mira del GAFI, 2010-2014</i>
255	María Teresa Arteaga, <i>Las cartas de doña Ana Zurita Ochoa: Hacia una subjetividad femenina colonial (Cuenca, siglo XVII)</i>
256	Mirian Amagua, <i>La religión en la narconovela Rosario Tijeras</i>

En el contexto de la movilización indígena ecuatoriana de los 90 surgió la Escuela de Educación y Cultura (EECA) en la Universidad Estatal de Bolívar, con el objetivo de formar docentes y promotores de desarrollo. A partir del análisis de la documentación institucional, las tesis y las entrevistas a docentes y estudiantes, este libro da cuenta de las motivaciones, propuestas y alcances del proyecto. Se propone a la EECA como una ventana para comprender el debate sobre la interculturalidad y la diversidad cultural y epistémica, así como las formas en las que la educación superior incorpora a los indígenas y sus saberes. La particularidad de la EECA estuvo en su orientación política, académica y pedagógica, que no se limitó a crear una oferta de educación para indígenas, sino que construyó un proyecto sensible a los rasgos socioculturales de sus estudiantes, y emprendió el reto de reflexión epistémica con-desde-para los pueblos indígenas, en perspectiva de construir *inter-versidad*.

Marcelo Quishpe Bolaños (Quito, 1973) es licenciado en Ciencias Históricas (1997) por la Pontificia Universidad Católica del Ecuador y magíster en Estudios Culturales con mención en Políticas Culturales (2015) por la Universidad Andina Simón Bolívar, Sede Ecuador. Fue docente en la Universidad Estatal de Bolívar y actualmente es parte de la Universidad Nacional de Educación. La realidad de los pueblos indígenas, la interculturalidad, la educación y el patrimonio cultural inmaterial son algunos de los temas que investiga.



9789978199763