

**FACULTAD LATINOAMERICANA DE CIENCIAS SOCIALES
SEDE ECUADOR
PROGRAMA ANTROPOLOGÍA
CONVOCATORIA 2007-2009**

**TESIS PARA OBTENER EL TÍTULO DE MAESTRÍA EN CIENCIAS
SOCIALES CON MENCIÓN EN ANTROPOLOGÍA**

**TITULO DE LA TESIS:
EDUCACIÓN SUPERIOR E INTERCULTURALIDAD**

LUIS FERNANDO CUJI LLUGNA

Enero 2011

**FACULTAD LATINOAMERICANA DE CIENCIAS SOCIALES
SEDE ECUADOR
PROGRAMA DE ANTROPOLOGÍA
CONVOCATORIA 2007-2009**

**TESIS PARA OBTENER EL TÍTULO DE MAESTRÍA EN CIENCIAS
SOCIALES CON MENCIÓN EN ANTROPOLOGÍA**

**TÍTULO DE LA TESIS:
EDUCACIÓN SUPERIOR E INTERCULTURALIDAD**

LUIS FERNANDO CUJI LLUGNA

**ASESORA DE TESIS:
CARMEN MARTÍNEZ NOVO**

**LECTORES:
GUNTHER DIETZ
ALEXIS RIVAS TOLEDO**

Quito, Enero 2011

DEDICATORIA

Ofrezco este trabajo a mi madre, que ha entregado más de lo que merezco y, a los estudiantes, docentes y autoridades de las Universidades, Intercultural de las Nacionalidades y Pueblos Indígenas *Amawtay Wasi* y Politécnica Salesiana- Programa Académico Cotopaxi. Espero sinceramente que estas reflexiones sean de alguna utilidad en el avance de estos valientes proyectos, pero sobre todo en la mejora de la formación de los estudiantes, que confían y hacen esfuerzos por estudiar en una sociedad que sigue discriminándolos.

Luis Fernando Cuji.

AGRADECIMIENTOS

El término gracias no es suficientemente intenso para expresar mi sentimiento de reconocimiento, aprecio y admiración a la directora de mi tesis, Carmen Martínez Novo, por animarme a tomar este trabajo como algo más que un requisito de graduación, como un intento por realizar una investigación rigurosa y reflexiva, por sus correcciones, apoyo y sobre todo, por su ejemplo de coherencia entre lo escribe y lo que hace.

En general, doy las gracias al personal de FLACSO y GTZ que me apoyaron para que pudieran finalizar mi maestría, no solo con financiamiento a través de las becas, sino con su acogida, exigencia y disponibilidad.

Les doy las gracias también a los estudiantes, docentes y autoridades de la Universidad Intercultural de los Pueblos y Nacionalidades Indígenas *Amawtay Wasi* y la Universidad Politécnica Salesiana-Programa Académico Cotopaxi, en las personas de la maestra Tamara Puente, Gladys Castro y el doctor Fernando Sarango, por toda su apertura y apoyo en la realización de esta investigación, por su tiempo para charlar conmigo e incluso escuchar alguna de mis críticas. Aspiro a que ellas sean comprendidas como lo que son, un intento de apoyar estos proyectos desde el análisis riguroso. Les pido disculpas si alguna de estas ideas es errada o corresponde a alguna mala interpretación de lo que vi o leí.

Finalmente quiero agradecer a todos y todas mis compañeros y compañeras de maestría que fueron como profesores durante el curso de la maestría.

Luis Fernando Cuji.

ÍNDICE

ÍNDICE.....	1
RESUMEN	4
INTRODUCCIÓN	5
Un tema conexo	7
Metodología	7
El Campo	9
<i>El investigador en el campo</i>	11
Esquema	12
CAPÍTULO I	18
CABRIOLAS DE LA INTERCULTURALIDAD	18
¿De la nada a la educación básica?	20
De la educación básica al núcleo de los argumentos políticos.	28
De la política a la academia.	32
De la interculturalidad en la academia a la universidad intercultural	40
Antes de empezar	44
CAPÍTULO II.....	45
¿UN SUB-CAMPO UNIVERSITARIO INTERCULTURAL?	45
Instituciones de Educación Superior con programas interculturales o indígenas.	47
¿Universidad Politécnica Salesiana o Programa Académico Cotopaxi?	50
<i>PAC-UPS amplía su oferta y responde a la demanda</i>	58
<i>Puntos Focales</i>	58
<i>Otavalo</i>	58
<i>Latacunga</i>	59
<i>Cayambe</i>	59
<i>Wasak-entsa</i>	59
<i>Simiatug</i>	60
<i>Riobamba</i>	62
<i>Conclusión UPS-PAC</i>	63

Universidad Intercultural de las Nacionalidades y los Pueblos indígenas (UINPI)	
<i>Amawtay Wasi</i>	63
<i>¿Cómo es actualmente la UINPI?</i>	66
<i>¿Cómo llegó a ese punto?</i>	68
Conclusión decisiva	69
CAPÍTULO III	71
HERMENÉUTICA Y EPISTEMOLOGÍA	71
Sentidos de la interculturalidad	72
<i>Interculturalidad igual presencia de diversos.</i>	72
<i>Sentidos más allá de la presencia de diversos</i>	75
<i>Mestizaje e indigenismo</i>	78
<i>Cristianismo</i>	80
<i>El sentido más difundido</i>	81
<i>Sentidos contradictorios</i>	82
<i>Heterogeneizando al otro</i>	84
Conocimientos indígenas y sus posibilidades.	85
<i>¿Qué es conocimiento y quién lo define?</i>	86
<i>Matemática Andina</i>	88
<i>La condición de posibilidad</i>	90
<i>La formación necesaria y las referencias teóricas.</i>	90
<i>Presupuestos y motivaciones</i>	91
Lo indígena de los conocimientos indígenas	93
Conocimientos del pasado, del presente o del futuro	94
Conocimientos instrumentales o culturales	95
Epistemología y metodología	96
Conclusiones	97
CAPITULO IV	99
METODOLOGÍAS DE PRODUCCIÓN Y REPRODUCCIÓN	99
¿Cómo están las universidades interculturales y quienes van a ellas?	100
El campo educativo.	105
<i>¿Ciencias y/o etno-ciencias?</i>	110
El campo social global y la diferenciación de las personas	112

<i>Función psicológica de la educación intercultural</i>	116
<i>Otras direcciones de la movilización de las identidades</i>	117
<i>Más allá de la sublimación del indígena ancestral y la indianización</i>	118
Distancias, diferencias y posiciones.	120
<i>Digresión</i>	124
<i>Regreso</i>	125
Reflexiones finales	129
<i>Institucionalización versus interculturalización</i>	129
<i>Conflicto de intereses</i>	131
<i>Las fuentes y los condicionamientos</i>	131
<i>Funciones psicológicas</i>	132
CAPÍTULO V	134
¿UTOPIÁS EN ARMONÍA O DISPUTA?	134
Las Universidades interculturales y el aparato del desarrollo.	135
<i>Interculturalidad crítica desde abajo.</i>	138
<i>Fines institucionales expresos y sus ambivalencias.</i>	140
Diferentes agentes, variedad de metas.	146
<i>Autoridades y Gestores.</i>	146
<i>Profesores.</i>	148
<i>Estudiantes.</i>	152
<i>Conclusión</i>	162
CONCLUSIONES	165
Dicotomías reduccionistas.	165
Composición y reproducción de los <i>habitus</i>.	170
BIBLIOGRAFIA	177
Otras fuentes	185
Entrevistas	186
ANEXOS	188
Información relevante sobre la encuesta aplicada en el PAC.	188
Modelo de Encuesta	189
Datos de la encuesta por punto focal	191
Cuadros estadísticos relevantes	194

RESUMEN

Los movimientos indígenas y afines con la propuesta de interculturalidad, comprendida como diversidad étnica, han logrado generar nuevas iniciativas de educación superior, que responden a procesos históricos y políticos a los que deben su configuración actual, configuración que plantea retos, tanto para la universidad como para la noción de interculturalidad. Esta tesis analiza esos procesos y los retos epistemológicos, metodológicos y teleológicos en el Programa Académico Cotopaxi de la Universidad Politécnica Salesiana y la Universidad Intercultural de las Nacionalidades y Pueblos Indígenas *Amawtay Wasi*, apoyando a las universidades desde la crítica basada en el trabajo etnográfico.

Se discute con los estudios culturales que, tratando de apoyar a estos proyectos, ofrecen una imagen idealizada y despolitizada de sus procesos de constitución y prácticas internas, misma que oscurece problemáticas como la institucionalización de la interculturalidad, la movilización de las identidades, las relaciones educación superior-interculturalidad-aparato del desarrollo o, las disputas por los recursos y liderazgo de las iniciativas.

El análisis se realiza desde las nociones de Pierre Bourdieu, criticando las dicotomías reduccionistas que se utilizan para comprender este tipo de fenómenos, y la composición de los *habitus* que los agentes de estas instituciones producen y reproducen, y que, no respetan los principios de visión y división preferidos en la academia.

INTRODUCCIÓN

Por todo el continente los movimientos indígenas se han posicionado como fuerzas capaces de ofrecer alternativas que ya no apuntan solamente a reivindicaciones sectoriales, sino a propuestas para las sociedades nacionales e incluso para el mundo. Bajo el paraguas de la interculturalidad cada organización indígena/intercultural configura sus contenidos en función de las realidades a las que quiere aportar o modificar.

La educación es -desde los inicios de los movimientos indígenas- un espacio de lucha en que se ha pasado, de solicitar el acceso a educación occidental a proponer la reforma de la educación mono-cultural occidental. El caso de la educación superior es el más novedoso y estratégicamente importante para los objetivos políticos de estas organizaciones.

En América Latina están apareciendo universidades indígenas e interculturales que no quieren únicamente proporcionar acceso a los individuos indígenas sino reformar las concepciones tradicionales de educación superior y academia (Cfr. Mato, 2008), cuestionando la hegemonía del conocimiento y de sus poseedores.

La presente tesis se inscribe en ese específico campo, el de la educación superior que se está configurando bajo el paraguas de la interculturalidad, a través del trabajo etnográfico en dos universidades significativas para la educación superior intercultural ecuatoriana y latinoamericana como son: el Programa Académico Cotopaxi (PAC) de la Universidad Politécnica Salesiana (UPS) y la Universidad Intercultural de las Nacionalidades y Pueblos Indígenas *Amawtay Wasi*¹ (UINPI). Daniel Mato considera que estas son, conjuntamente con muchas otras iniciativas en Latino América, experiencias exitosas (2008:16).

Las universidades estudiadas son Instituciones de Educación Superior Intercultural (IESI) significativas porque responden a procesos importantes de desarrollo de los movimientos indígenas en Ecuador: el de la provincia de Cotopaxi, acompañado históricamente por la Iglesia -en particular por la Sociedad Salesiana- y; el de la Confederación de Nacionalidades Indígenas del Ecuador (CONAIE).

¹ Palabras kichwa que en castellano significan “casa de sabiduría”.

También son significativas porque están en las fronteras que la academia ha planteado sobre las relaciones interculturales, tales como el grupo étnico, la cultura, la forma de racionalidad, etc., y se podría plantear que en lados diferentes de dichas fronteras. Por ejemplo, el PAC está pensado y dirigido por mestizos, en cambio, la UINPI fue diseñada y está dirigida principalmente por indígenas; también se puede ver esto en que, mientras el PAC es una propuesta a partir de la racionalidad occidental de la tradición educativa Salesiana, la UINPI genera e intenta poner en práctica una racionalidad indígena y el paradigma Abya Yala.

Además, PAC y UINPI son iniciativas de educación superior que no responden a la procedencia tradicional que ha tenido la universidad, marcada por elitización y cercanía a la centralidad hegemónica de los poderes económicos, sociales, académicos y culturales, sino que han nacido de necesidades y procesos políticos de reivindicación que, los movimientos indígenas y organizaciones afines han llevado adelante desde sin número de frentes.

En el proyecto el Proyecto Diversidad Cultural e Interculturalidad en Educación Superior en América Latina y el Caribe, del Instituto Internacional de la UNESCO para la Educación Superior en América Latina y el Caribe (UNESCO-IESALC), su coordinador Daniel Mato logró “detectar que existía poca información y análisis sobre las experiencias concretas” (2008: 25). Por tanto, esta tesis apunta a proporcionar información y análisis de estas iniciativas, desde la convicción de que “la antropología está en condiciones de contribuir a la visibilidad de otras formas de conocimiento” (De La Cadena, 2008: 270), y de aportar a ellas por medio de la crítica.

¿De qué se está hablando cuando se dice que una universidad es intercultural?, ¿Qué elementos, agentes y perspectivas entran en juego cuando se quiere configurar una institución originariamente occidental -como la universidad- desde criterios que toman en cuenta las diversidades étnicas?, ¿Si existen diversas formas de hacer intercultural a una universidad, en qué radican esas diferencias? Y sobre todo ¿Cuáles son los retos y riesgos que, a nivel epistemológico, metodológico y teleológico, plantea la inclusión de la diversidad cultural en la universidad y, cómo son resueltos -o no- estos problemas por instituciones específicas?, son las preguntas que motivaron el deseo de realizar esta investigación.

Un tema conexo

En el marco de la búsqueda de alternativas al estado de cosas actual -marcado por: la crisis del capitalismo neoliberal; la subalternización de los países, las culturas y los grupos étnicos respecto de potencias hegemónicas nacionales, culturales o étnicas y; la ausencia (o insipiencia) de propuestas emanadas desde dentro de la misma estructura- algunos proyectos académicos, como los estudios culturales de segunda generación (Walsh, 2005:15), coinciden con estos intentos de las organizaciones indígenas, apoyándolos y tomándolos como ejemplo y esperanza en la construcción de otros mundos posibles (Mignolo, 2002).

Ese apoyo se expresa tanto en la reflexión teórica sobre los argumentos y nociones utilizados por los movimientos indígenas, como en la “traducción” y visibilización de los mismos, a los lenguajes y los ámbitos del poder hegemónico, más específicamente del campo académico, es decir, un sector del campo del poder. Para Martínez Novo este grupo de trabajos académicos constituyen la mayoría de bibliografía sobre el tema y, “han tenido el objetivo de apoyar y celebrar a los movimientos indígenas en su lucha por la democratización de sociedades donde la exclusión económica, social y política ha sido y es muy profunda” (2009: 9).

Ese es otro tema de interés que se toma en cuenta en esta tesis, la relación que existe entre estos proyectos académicos -sus formulaciones- y la práctica cotidiana del quehacer universitario en las IESI.

En suma, se trata de analizar tanto la relación entre discursos y prácticas de los agentes de las universidades interculturales, como la relación entre teoría y práctica de la interculturalidad entre: lo que se escribe en la academia y lo que se hace en la IESI, sometiendo a crítica los límites y fronteras formuladas desde los proyectos políticos de los movimientos y desde las formulaciones teórico-académicas.

Metodología

No debe perderse de vista que la interculturalidad -como todo proceso social- es un fenómeno (y una noción) al que se puede registrar -imponer- un inicio, pero que es más difícil sentenciar un punto en que esté acabado. Con esto quiero expresar mi adhesión a una tesis que Catherine Walsh sostiene desde hace varios años:

La interculturalidad aún no existe. Se trata de un proceso por alcanzar por medio de nuevas políticas, prácticas, valores y acciones sociales concretas y conscientes que se pueden construir no en “abstracto” sino en medio de procesos

formativos colectivos, en los que se relacionen miembros de culturas diversas así como sus maneras de ser y estar en el mundo” (Walsh, 2009:45).

Sin embargo, mi acuerdo con esta tesis es parcial, ya que, luego de más de cuarenta años de luchas de los movimientos indígenas/interculturales y, un tiempo un poco menor, abanderando -en diferentes ámbitos- la noción de interculturalidad, principalmente en la educación, como la misma autora muestra a través de varios de sus trabajos (Walsh, 2000, 2001, 2002, 2005, 2006, 2008, 2009). No es posible: ni decir, taxativamente, que “la interculturalidad no existe”; ni pretender esperar a que ella exista para analizar los procesos que ya están en práctica.

Precisamente, considero que la tarea de analizar los procesos en práctica es una buena forma de reconocer tanto el camino que llevan recorridas las iniciativas de los movimientos indígenas y afines, como de acompañar el proceso que están recorriendo y aportar críticamente a lo que podrían ser sus acciones en el futuro.

En el mismo sentido anterior, Carmen Martínez Novo plantea que, luego de casi cuarenta años de protagonismo de los movimientos indígenas “es quizá el momento de realizar un balance crítico de su impacto con respecto a las bases que representan” (2009:10), balance que no tiene intenciones destructivas sino que, desde la simpatía con los objetivos que estos movimientos y sus iniciativas defienden, aspira a colaborar críticamente desde fuera. Por tanto, y a riesgo de caer por error en el bando de los opositores, este trabajo aspira a realizar una crítica de los discursos, pero principalmente de las prácticas, que las IESI llevan adelante respecto de la educación superior y su relación con la interculturalidad entendida como diversidad étnica.

Al parecer, existía un primer problema para realizar un trabajo como el que se describe y es que, los modelos de análisis y las herramientas metodológicas de las actuales ciencias sociales serían inadecuados para poder analizar experiencias que se refieren a contextos culturales diferentes de su lugar de origen. Esto porque, según Walter Mignolo, sería una forma de colonialismo ya que, “si, por ejemplo, para entender a los zapatistas me baso en Bourdieu o en los métodos sociológicos, pues, lo que hago es reproducir la colonización del conocimiento” (Mignolo en Walsh, 2002:20-21). Sin embargo, se consideró que, precisamente, las nociones desarrolladas por Bourdieu eran útiles para analizar estas IESI como miembros un sub-campo (Bourdieu, 2008:27), que se está configurando a través de la intersección de las instituciones de

educación superior, las organizaciones sociales, el aparato del desarrollo y el campo académico.

Nociones como *campo*, *habitus*, *illusio*, *doxa* y *capital específico*, etc., son -tomadas no escolásticamente (Bourdieu, 1999; 2008; 1985)- herramientas que han servido para ver en las universidades interculturales las relaciones entre sus agentes, no solo la configuración de sus relaciones interculturales sino, y lo que es muy importante para el espacio social general, la relaciones dinámicas de poder que dan forma al *juego* de desarrollar y legitimar una propuesta no hegemónica que entra en conflicto con posiciones hegemónicas.

Por tanto considero, difiriendo de lo que piensa Mignolo, que si condenamos a la localidad a los métodos y a los autores -sean Bourdieu, los métodos sociológicos o cualquier nuevo método y autor que pueda desarrollarse en América Latina u otras localidades- perdemos fuerza explicativa que puede aportar a nuestros análisis de los fenómenos sociales, tanto como si -en una extrema e ingenua pretensión universalista- realizáramos generalizaciones descontextualizadas que solo harían más opacas las problemáticas que ahora nos interesa comprender.

Técnicas como la observación participante, las entrevistas semi-estructuradas, la encuesta, el análisis de textos y el análisis del discurso, han sido de utilidad durante el primer semestre (febrero-Julio de 2009) de actividades regulares de las universidades, en que tanto el PAC como la UINPI me permitieron asistir regularmente a sus sedes para el trabajo de campo. Por la cercanía de las sedes, este trabajo se enfocó en Cayambe, Tabacundo y Latacunga, teniendo además oportunidad de visitar las otras sedes por dos ocasiones, para aplicar la encuesta y realizar entrevistas a los agentes de esas sedes.

El Campo

El trabajo de campo privilegió las actividades cotidianas en clases o eventos académicos y culturales, poniendo especial atención a dialogar con profesores y estudiantes -de y en los aspectos- que tenían relación con el tema de interculturalidad o diversidad étnica, por tanto, existieron actividades y agentes de las universidades que no pudieron ser abordados. Las entrevistas con autoridades y fundadores de las iniciativas requirieron mayor previsión, además del recurso bibliográfico que han producido estos agentes.

Las oficinas administrativas de las universidades se encuentran en Quito y sus actividades docentes se llevan a cabo en sedes más cercanas a zonas rurales, ciudades pequeñas, específicamente Otavalo, Cayambe, Tabacundo, Latacunga, Conocoto, Riobamba, *Simiatug* y *Wasak-entsa*. Los estudiantes asisten a clases los días sábados y domingos durante todo el día, tienen recesos a media mañana y media tarde, más un espacio mayor para almorzar a las trece horas. Las sedes donde se realizó el trabajo de campo se encuentran en localidades de la sierra, por tanto, la mañana es fría y a medio día el sol es intenso.

Las clases se dan en un ambiente cercano, familiar, más informal que lo que generalmente podemos ver en universidades convencionales de ciudades grandes, no es raro que algunas estudiantes lleven a sus hijos o hijas pequeñas a clases, porque no tienen con quién dejarlos, por tanto, el silencio clásico no es siempre una característica en las aulas de estas IESI. La puntualidad tampoco es una característica destacada en las aulas y, esos tiempos no planificados, fueron de lo más fructíferos para esta investigación, resultaban ser los espacios en que más información arrojaban, donde conversaciones especialmente interesantes surgían, al punto que llegó un momento que debí pedir permiso a los estudiantes para grabar.

Las oficinas por otra parte son eso, lugares de trabajo administrativo, eventuales reuniones, solución de problemas oficiales, relaciones inter institucionales, computadores, citas, llamadas a las sedes para coordinación de horarios y fechas, etc. Las autoridades, secretarías y profesores que se encuentran en las oficinas tienen momentos de trabajo personal o espacios de trabajo grupal, siempre hay algo que hacer y general son como lugares de paso.

Soy ex estudiante de la universidad politécnica salesiana, si bien no estudié en el PAC, algunos de los docentes del programa fueron mis profesores en el pregrado, esa fue una ventaja para ingresar al campo, los profesores estaban muy disponibles y siempre permitían mi ingreso a las aulas. Si bien, en principio, la expectativa sobre alguien nuevo daba al ambiente una dinámica rígida, con el devenir de las clases, ese matiz fue desapareciendo, a diferencia de la curiosidad sobre mi trabajo que aumentaba con mi asistencia regular, todos los días de clases, alternadamente en dos sedes del PAC y una de la UINPI -esto debido al tamaño de la universidad- que provocaba

conversaciones con estudiantes y docentes pidiendo opiniones y, como sabían que estaba visitando la otra universidad, tenía curiosidad sobre lo que en ella se hacía.

En el caso de la UINPI el acercamiento fue más institucional, pero igual de abierto y acogedor, por razones que mostraré a continuación, sin embargo, los cuidados y natural desconfianza era una de las primeras características de mi presencia en la UINPI, especialmente con las autoridades. Con las visitas a las oficinas y las sedes la relación era mucho más abierta, al punto que podía ayudar en actividades cotidianas como diseño, planificación y hasta ejecución de actividades, cosa que también ocurrió en la UPS.

Como parte de la autorización para la realización de la investigación, las autoridades solicitaron mi colaboración en varias actividades de la universidad, principalmente de investigación de campo o documental sobre tema indígenas y el apoyo en la ejecución de alguna actividad académica menor, como trabajo grupales, etc. Esos espacios fueron de utilidad para conocer la forma de trabajar, los objetivos y presupuestos implícitos en la realización de las actividades.

El investigador en el campo

La investigación obligó a reflexionar sobre mi posición étnica y social en el campo - cosa que nunca me había planteado pues mi identidad no está marcada por la definición en términos étnicos- y a responder previamente -o mejor simultáneamente- las curiosidades identitarias que expresaba a los agentes. Por ejemplo, para responder a mi procedencia étnica tuve que conversar con mis padres sobre su historia personal y auto-identificación.

Mi madre dijo que es indígena y que se fue de Guallabamba (una comunidad indígena) en la provincia de Chimborazo, cantón Chambo, a los ocho años para trabajar como niñera en Riobamba y luego en Quito donde vive actualmente, hoy trabaja en el comercio de víveres como empleada en una bodega mayorista, mantiene relación con su familia en Chambo y muchos de sus gustos oscilan entre aspectos de la vida rural y urbana, por ejemplo, le gustan los centros comerciales y el ruido de la ciudad y los animales de corral, ella no habla kichwa pero entiende palabras. Mi padre, por otra parte, dijo que era mestizo, él nació Quimiag una población de la provincia de Chimborazo y cuenta que su familia no es indígena porque llegaron allí, no son nativos,

sin embargo, entiende el idioma kichwa y si es necesario puede hablarlo. Ambos tienen educación primaria.

En mi caso, nací en Chambo y mi madre me llevó a Quito recién nacido, crecí en el ambiente familiar del trabajo de mi madre, que cuidaba niños en una familia mestiza de procedencia riobambeña de clase media, fui criado por mi madre y esta familia a la que -en muchos sentidos- siento mi propia familia, y educado en instituciones de los Hermanos de las Escuelas Cristianas De La Salle, no sé nada de kichwa y solo visito eventualmente a mi familiares en Chambo.

Así que, ante la pregunta por mi identidad, y luego de haber hecho esta investigación, necesitaría preguntar, ¿cuál es -para quién pregunta- el elemento definitorio de la “auténtica” identidad étnica?, y, en función de la respuesta yo respondería: en mi caso, si hablamos de linaje sería un dudoso mestizo, fenotípicamente soy indígena, si se trata de vestimenta soy urbano, crecí en Quito, por tanto mi estilo de vida es el de una persona de clase media baja de la capital de un país pequeño, mis relaciones sociales están marcadas por las formas urbanas, etc.

Lo original es que, como parte de la investigación tenía curiosidad por saber cómo me veían los agentes en términos étnicos (cómo usaban los criterios de visión y división) y era muy interesante ver que para ellos, no era un indígena, aunque sí -como decían- un compañero, era una especie de saber inconsciente (*habitus* y *shème*) sobre mi ubicación en el campo. Lo definitorio para mi identidad, según los agentes en el campo de investigación, era mi estilo de vida, el lugar donde crecí, donde estudié, cómo vestía, es decir, me veían como un mestizo, aunque reconocían mi cercanía fenotípica y de linaje a lo indígena.

Por tanto creo que es importante mostrar que, mi posición en el campo, no es la de un indígena perteneciente a las comunidades o a las organizaciones indígenas, tampoco es la de un mestizo absolutamente ajeno a las condiciones étnicas y de clase del campo que investigo y -seguramente- muchas de mis lecturas sean comprensibles al conocer mi posición no-polar en el campo.

Esquema

Luis Macas (2001), primer rector de la UINPI y líder histórico de la CONAIE, así como Fernando Sarango (2008; 2009), actual rector de esta universidad, sostienen que la *Amawtay Wasi* representa una diferencia con respecto de las universidades

convencionales, esa diferencia podría ser dividida en tres ámbitos: 1) la diferencia epistémica (conocimientos y concepciones de conocimiento diferentes), 2) la diferencia metodológica (formas distintas de producción y reproducción los conocimientos) y, 3) la diferencia teleológica (fines diferentes), cada uno de estos ámbitos son terrenos de lucha donde los agentes de las IESI se enfrentan a no pocos problemas y donde el terreno de la competencia es también algo en disputa.

Walter Mignolo, hablando de las geopolíticas del conocimiento plantea -en el mismo sentido del párrafo anterior- que hay tres preguntas claves para explorar este terreno:

1. ¿Qué tipo de conocimiento/compreñión (epistemología/hermenéutica) queremos/necesitamos producir y transmitir?
2. ¿Qué, métodos/teorías son relevantes para el conocimiento/compreñión que queremos/necesitamos producir y transmitir?
3. ¿Con qué fines queremos/necesitamos producir y transmitir tal tipo de conocimiento y compreñión?" (Mignolo en Walsh, 2002:39).

Tanto el discurso de los líderes de las IESI -Luis Macas y Fernando Sarango son ejemplos y podríamos colocar otros nombres-, como las preguntas de Walter Mignolo son la guía de organización de la presente tesis. Al realizar el trabajo de campo, procesar los datos, interpretarlos y, redactar este informe, se ha tratado de dividir la información para que responda a esas preguntas.

Por supuesto, la línea divisoria entre: contenidos, métodos y fines nunca es nítida y muchas ocasiones, nuestras divisiones teóricas son echadas al suelo por las prácticas de los agentes en juego y por la complejidad de los fenómenos que estudiamos -vale decir que este es otro aprendizaje que me produjo la investigación y que adelanto como conclusión-. Así es que, durante los capítulos, si bien se ha intentado tener cierto rigor en los aspectos a abordar, no será extraño citar fines cuando se habla de contenidos, métodos cuando tratamos a aludir a fines, contenidos cuando el tema son los métodos, etc.

El primer capítulo es un estado del arte sobre el tema de interculturalidad y educación superior. En él he tratado de revisar exhaustivamente la bibliografía disponible y relevante para la tesis; como en ambos temas la literatura es extensa, se privilegiaron los textos y autores que abordan específicamente la relación entre interculturalidad y educación superior y los que analizan la cuestión de la diversidad

étnica. De esa manera quedó por fuera del trabajo, mucha bibliografía sobre educación intercultural bilingüe básica o secundaria que no estaba directamente relacionada con el tema, pero se incluyó bibliografía sobre diversidad étnica, movimientos sociales, luchas políticas, etc., que no aluden específicamente a la universidad. Lamentablemente quedó por fuera una gran cantidad de literatura sobre los diversos debates que tienen que ver con Educación Superior no intercultural, la cuestión de la propiedad intelectual, la relación docencia-investigación, las relaciones geopolíticas en las IES europeas, norteamericanas *vs.*, las de América latina, no podrán ser tratadas en toda su extensión aquí.

La intención de ese capítulo es mostrar cómo llega a “unirse” la noción de interculturalidad con la práctica de una IES, pasando de ser objeto de estudio de los académicos de las universidades convencionales, a ser componente de las instituciones que estudian -donde se estudia-. Se presenta a la interculturalidad como descendente de la problemática que supone dar un lugar a los que, los dominantes consideran como diferentes -lugar subordinado- del mismo linaje -y con contenidos similares- que mestizaje, multiculturalismo, blanqueamiento, indigenismo y otros, pero con matices históricos, sociales y académicos que justifican cada término, siempre tratando de relacionarlo con la educación.

Si bien los textos que realizan interpretaciones históricas presentan estos términos con cierto orden más o menos cronológico, se plantea -apoyado en Peter Wade- que estos términos no remplazan unos a otros, sino que coexisten, son contemporáneos y co-espaciales, y tienen una relación directamente proporcional con el poder de sus defensores.

El capítulo se titula cabriolas de la interculturalidad para dar una imagen concreta de que, este término ha dado saltos, o mejor, se mantiene dando saltos al mismo en la educación, la política, la academia, hasta llegar a postularse la creación de universidades interculturales. Dicha postulación teórica y práctica supone -como varios autores señalan- una opción por la modificación de las concepciones y prácticas convencionales de conocimiento e instituciones, sean Estados o universidades.

Se concluye dejando claro que la interculturalidad, como se concibe en Latinoamérica y particularmente en Ecuador, no respeta la diferencia entre lo interno y lo externo así como tampoco entre lo pasado y lo presente; límites que no necesariamente ayudan a comprenderla.

El capítulo dos contextualiza al PAC y la UINPI en el campo universitario del Ecuador, se trata de restringir a un sub-campo específico que está constituido por instituciones que tienen oferta académica en el país, usando el término intercultural, cuyas propuestas están en funcionamiento y que tienen diferentes nexos. En ese proceso es posible notar que los límites nacionales no son los límites de este sub-campo, ya que una de las características de las IESI es el tipo de relaciones que tienen con otras universidades e instituciones más allá del ámbito nacional, tanto para su fundación como para su funcionamiento.

Luego de presentar esquemáticamente las instituciones interculturales más representativas del sub-campo universitario intercultural en Ecuador, se relatan -con detalle- los procesos que el Programa Académico Cotopaxi y la Universidad Intercultural de los Pueblos y Nacionalidades Indígenas han seguido para llegar al punto en el que se realiza la investigación. Se describen las características actuales de cada universidad y se trata de ver puntos de encuentro entre las IESI.

El principal aspecto que me interesa resaltar es que estas iniciativas se han movido y se están moviendo hacia estados cada vez más institucionalizados, lo que no significa, necesariamente, que sean estados más interculturales. Esto debido a que se plantea cierta contraposición, al menos inicial, entre lo que persigue la interculturalidad y lo que consiguen los procesos de institucionalización ya que, por ahora, ellos sólo pueden ser ritos de institución (Cfr. Bourdieu, 1985: 78) convencional, que reproducen y protegen los principios de visión y división dominantes.

Durante el tercer capítulo se reflexiona sobre dos cuestiones, primero los sentidos que la interculturalidad tiene para los agentes de las IESI y segundo, algunos aspectos sobre la diferencia epistemológica respecto de los conocimientos indígenas o interculturales.

Al abordar los sentidos que toma la interculturalidad, se deja claro que, no solo no existe consenso sobre lo que el término significa o implica, sino que, este es un significativo vacío que puede llenarse con los significados circundantes que en muchos casos son contradictorios o negados por las propuestas políticas. Varios de esos sentidos no siempre aparecen en los trabajos académicos sobre interculturalidad o no se les concede mucha importancia.

Para la segunda parte que se refiera a la epistemología -entendida como condiciones de posibilidad- se analizan aspectos de la producción de conocimientos indígenas o ancestrales. Específicamente centro la atención en problematizar una forma específica de generar un conocimiento indígena desde los aspectos de propiedad, apropiación, presupuestos, orientación, etc.

El cuarto capítulo está dedicado a las metodologías de producción reproducción tanto social como de los conocimientos. Se trata de ver la manera como se producen, usan y reproducen las diferencias étnicas y algunas formas de producción y reproducción del conocimiento.

El capítulo intenta usar la noción de *habitus* para explicar los esquemas mentales que influyen en la reproducción de las estructuras subordinantes, tanto en el ámbito educativo como reproductora de métodos e instituciones dominantes, como en el campo social global como productora y mantenedora de las diferencias subordinantes.

Se ofrecen datos sobre la población que participa de las universidades y características menos difundidas sobre las instituciones, no porque sean un secreto sino porque existen pocas investigaciones al respecto.

Un elemento importante de destacar es que el capítulo resalta la función psicológica que tienen las IESI al movilizar las identidades y cómo esa función es incompleta y se encuentra focalizada a la población indígena. Cuando, es necesario -si se va a realizar el proyecto de interculturalidad para todos- ejercerla sobre los mestizos, relativizando su lugar supra-ordinado o a-cultural en el ámbito de las relaciones inter-étnicas.

El quinto y último capítulo apunta a reflexionar sobre los fines y cómo se visualiza el futuro de estas instituciones, pero no necesariamente en términos institucionales, es decir, se trata de expresar el juego de intereses que participan en la ejecución de estos proyectos de educación superior.

Este espacio trata de discutir la relación existente entre la utopía desarrollista y las utopías andinas que se generan en algunos proyectos de los movimientos indígenas. Permitiendo notar que en algunos casos, dicha relación no es disputatoria sino armónica.

El capítulo finaliza exponiendo diferentes motivaciones y objetivos de los agentes de las universidades, que sin ser necesariamente contradictorios nos pueden dar una mejor imagen de los rumbos que pueden tomar estas iniciativas. Esto último, no se

hace con expectativas predictivas sino, con la intención de que sean expresados algunos fines que regularmente no aparecen en la literatura sobre el tema, porque se consideran muy obvias o porque, podrían, dar a apariencia de debilidad de los proyectos.

Para finalizar se realizan las conclusiones que, simplemente tratan de sintetizar el trabajo de toda la tesis, resaltando los temas que se consideran más importantes. Después se pueden encontrar algunos anexos de la investigación y datos cuantitativos que, se dejó para ese espacio por privilegiar la exposición cualitativa en el cuerpo de la tesis.

Raúl Fonet-Betancourt advierte, en varias obras sobre la interculturalidad, que un riesgo de la relación de conocimiento entre culturas, es el de colocarse en una posición supra cultural y olvidar la violencia que se puede ejercer, por ejemplo, al definir un concepto como el de interculturalidad, porque el acto de definir o de analizar lógicamente, es un acto occidental. No puedo asegurar que esta tesis no caiga en ese peligro, solo puedo decir que, este análisis pretende apoyar a los proyectos que buscan generar cambios en las realidades de exclusión y racismo -no es neutral- pero, sin ser cómplice.

CAPÍTULO I CABRIOLAS DE LA INTERCULTURALIDAD

En los últimos cuarenta años hemos presenciado un debilitamiento de la categoría *clase* -burguesía/proletariado- como elemento de análisis y movilización alrededor de las problemáticas de América Latina en los ámbitos político, social y académico. Al mismo tiempo, movimientos sociales identificados desde otros criterios como: género, etnia, protección de la naturaleza, preferencias sexuales, edad, etc., se han abierto nuevos espacios de lucha, sin que la *clase* haya desaparecido, configurando el denso entramado de variables que componen las luchas sociales en el subcontinente. De todos esos movimientos de mujeres, ecologistas, LGBTT, indígenas, afro-descendientes, jóvenes, etc., los movimientos indígenas han tenido especial atención y “éxito”² en sus acciones y visibilización ante la sociedad, el Estado y la academia³.

La diversidad cultural por todo el continente y el mundo, bajo diferentes nombres, patrocinadores y concepciones, se ha convertido en: a) elemento de intensa movilización política; b) referencia para la elaboración de políticas públicas; c) criterio para la creación de nuevas instituciones y; e) una pauta para la formulación de nociones teóricas. Diferentes disciplinas de las ciencias sociales y las humanidades pero, especialmente los estudios culturales latinoamericanos (García Canclini, 2004; Walsh, 2005) y anglosajones (Payne, 2008) han propuesto términos empleados por los movimientos sociales como argumento político, para que sean utilizados como categorías de análisis de lo social, es así que: mestizaje, interculturalidad, plurinacionalidad, dialogo de saberes, multiculturalismo, entre otros, son para políticos y académicos, el centro de atención y, en algunos casos, el punto de referencia para interpretar el mundo.

²Relativizo con comillas el éxito, no con la intención de minimizar los logros de los movimientos indígenas sino para expresar el sentimiento de frustración o confusión que muchas personas experimentan, en vista de los pocos cambios que se evidencian en las, muchas veces dramáticas, condiciones de vida de los indígenas; y también debido a que actualmente varios de esos logros se han revertido como el control de instituciones como DINEIB y CODENPE.

³ La relación entre la categoría *clase* y *etnia* es un tema que subyace a la presente investigación, en ella hay que tomar en cuenta que, las relaciones de clase han jugado un papel determinante en la subalternización de lo indígena y en lo que se ha llamado aculturación (Cfr. Stavenhagen, 1970: 266) y que, en momentos, se pretendió convertir la etnia en clase (Cfr. Díaz-Polanco, 2009). Ahora no debe olvidarse que nuestras distinciones son al tiempo reales y construidas, en ello no se debe encontrar mayor contradicción (Cfr. Bourdieu, 1987). El uso -objetivista o subjetivista- que hagamos de ellas es lo que requiere reflexión.

El término interculturalidad es el más tolerado, difundido y quizá acogido de todos los que han circulado en los ámbitos mencionados, debido, entre otras cosas, a la amplitud que éste ofrece en vista de la multiplicidad de variables que pueden definir el concepto *cultura* y, por tanto, debido a la gran cantidad de interpretaciones y contenidos que se le atribuyen a ésta potente palabra. Se pueden encontrar alusiones a la interculturalidad o diversidad cultural en términos de: Estados-nación, como las relaciones entre las culturas de los países -cultura norteamericana, mexicana, china- (Ortiz, 2004); religiones como en el caso de las culturas islámica, budista, hinduista, etc. (D'Souza, 2003); criterios generacionales como las culturas juveniles (Cerbino, Chiriboga y Tutivén, 2001); geopolítica cuando se usan apelativos como cultura occidental, oriental, andina (Estermann, 1998; Mignolo, 2002); tecnológicos comunicativos -cultura oral, escrita, digital- (García Canclini, 2004); distinción de clase -alta cultura y cultura popular- (Bourdieu, 2000), otros criterios organizacionales, profesionales, disciplinarios, etc., (Mato, 2008:15) y; por supuesto, el criterio étnico.

La interculturalidad ligada a la diversidad étnica y empujada por los movimientos indígenas, ha demostrado tener una carga afectiva, simbólica y política, capaz de forzar la creación de estructuras estatales que atiendan según esta diferenciación o, de ser reconocida como elemento constitutivo de los Estados, sin mencionar la capacidad de movilización que tuvieron los movimientos indígenas en la década anterior y a principios de ésta, ni la inmensa cantidad de recursos que se mueven desde el criterio de diversidad étnico-cultural, no solamente por parte de los Estados sino, y quizá principalmente, por parte de las ONGs y los organismos multilaterales.

Uno de los ámbitos en que la interculturalidad, de la mano de movimientos indígenas y afines, ha tenido mayor éxito ha sido la educación, con programas de alfabetización, escuelas, colegios, hasta crear sistemas de educación intercultural bilingüe, dirigidos a población indígena y, en los últimos 20 años se han creado universidades indígenas y/o interculturales. De esta manera la interculturalidad no sólo es una noción para analizar la realidad, un objeto de estudio para las ciencias sociales o, una bandera de lucha para organizaciones políticas sino, uno de los elementos constitutivos de las instituciones que estudian y enseñan, es decir, que producen y reproducen conocimientos, entiéndase, arbitrariedades culturales (Bourdieu, 2001:31).

Como argumento político, categoría de análisis, objeto de estudio y variable que influye en la educación superior, sus impulsores -indígenas y no indígenas- pertenecientes a los campos político, académico y universitario proponen que la universidad intercultural representa una diferencia con las universidades “convencionales”, al menos en tres aspectos: epistemológico, metodológico y teleológico (Mignolo en Walsh, 2002:39; Macas, 2001; Walsh, 2006:175; Sarango, 2008; Kaplún, 2005), debido a que las últimas están construidas monocultural y eurocentricamente, y las primeras se están gestando interculturalmente desde otras localidades, por ejemplo, el sur geopolítico, los Andes, las fronteras tanto del capitalismo como de la racionalidad occidental, etc.

Este trabajo quiere analizar la educación superior pensada desde y/o para la diversidad étnica cobijada bajo la noción de interculturalidad. La universidad y la interculturalidad se juntan y concretan en varias iniciativas por todo el continente (PUMC, 2007; Mato, 2008; PUMC, 2009) y específicamente en Ecuador en, al menos, nueve instituciones de educación superior (García, 2004) de las que esta tesis analizará dos: la Universidad Politécnica Salesiana en su carrera de Educación Intercultural Bilingüe-Programa Académico Cotopaxi (PAC) y la Universidad Intercultural de las Nacionalidades y Pueblos Indígenas (UINPI) *Amawtay Wasi*.

El presente capítulo busca plantear el marco teórico de discusión haciendo una diferenciación entre: 1) el estado del arte del debate sobre interculturalidad en la academia y; 2) el estado de la discusión sobre la educación superior donde, específicamente, me interesan las propuestas de transformación de la universidad en espacios interculturales de conocimiento -desde la diversidad étnica-. Con ello se intenta poner en evidencia que la interculturalidad es al mismo tiempo: 1) un elemento en disputa en el debate académico sobre la diversidad étnica y el tema indígena en unas universidades como instituciones productoras del conocimiento y; 2) unas prácticas educativas que pueden o no materializar los discursos académicos y/o políticos, en universidades que no son las mismas que están generando esos argumentos.

¿De la nada a la educación básica?

La aparición del término interculturalidad nos remite a su uso en el “primer mundo” en el específico ámbito de la educación, primero en Estados Unidos y en luego Europa (Ramón, 2008), así también cuando se extendió a América Latina los Estados,

organizaciones indígenas, iglesias y ONGs, lo emplearon para designar los procesos educativos dirigidos a pobladores originarios históricamente excluidos y discriminados de los sistemas nacionales de educación (Walsh, 2000), de ahí que los países de mayor población indígena, o que lograron visibilizarse, sean quienes más lo emplean. Países como México, Guatemala, Perú, Bolivia, Ecuador, Colombia y Chile, tienen ya una historia de la noción de interculturalidad en la educación -principalmente básica-, acompañada de, y aspirando suplantar a, términos como bilingüismo, bi-culturalidad, indigenismo, mestizaje, etc.

El interés por la diversidad étnica y la educación de los habitantes de América Latina identificados según la variable raza/etnia no es nuevo -aunque ha crecido y cambiado-. Desde la conquista española, el intento de comprensión de esta diversidad y su condición en el mundo fueron motivos de preocupación tanto de la administración colonial como de la iglesia donde, cada una, con intereses económicos y catequísticos, tenía posiciones, a veces encontradas incluso casa adentro, sobre los indios y su lugar en el orden constituido (Cfr. Meek, 1981).

Se discutía si tenían o no alma, si eran o no hijos de Dios, merecedores de su conocimiento a través de la catequesis⁴, si debían ser o no esclavos como los negros (Wade, 2000:35-50), etc. El problema estaba en saber si los indios eran o no humanos y si lo eran, en qué posición estaban en comparación con los europeos, disyuntiva que: 1) se planteó con las dicotomías civilización y salvajismo, belleza y fealdad, naturaleza -animales- y sociedad -humanos-, bondad -cristianos- y maldad -idólatras- (Moya, 2004:45-58); 2) se expresaba en las formas de: representación, interacción, ordenamiento jurídico, intervención -que podían ser civilizatorias, paternalistas, domesticadoras, catequísticas-, en definitiva, se expresaba en la subordinación de lo indígena y negro a lo blanco y; 3) se “resolvió” con la transformación de las diferencias en valores, cosa que ha sido estudiada y capitalizada en la actual academia, por Aníbal Quijano (2002) y Walter Mignolo (2002) con los nombres de colonialidad y diferencia colonial.

⁴ Recuérdese que uno de los motivos que dieron inicio a la institucionalización de la educación en la escuela y también en las universidades, desde los monasterios, era precisamente la catequesis, se enseñaban cantos religiosos y a leer en latín, etc., posteriormente este espacio sería disputado por la burguesía para la formación de trabajadores según el modelo de la industria y por los Estados-Nación para la construcción de los ciudadanos. (véase, Moreno, 1986; Ponce, 1982; Bowen, 1992).

También desde hace tiempo hubieron iniciativas de educación para indígenas, por ejemplo, a inicios de la colonia “(1551), Fray Jodoco Ricke, funda el colegio San Juan Evangelista, donde se enseñaban artes y oficios y estaba dedicado principalmente a los indios hijos de los caciques” (UIAW, 2004:156); cuando empezaron las independencias y fundaciones de las repúblicas, el Estado y la Iglesia intentaron realizar algo de educación para indígenas, por ejemplo, en 1833 se promulga un decreto para la creación de escuelas indígenas o, en 1875 bajo la presidencia de García Moreno, “la llegada de los Hermanos Cristianos De La Salle significó una notable preocupación por formar maestros indios para la enseñanza de indígenas” (2004:157). Sin embargo, estos y otros ensayos de educación eran pequeños o simplemente no se cumplieron (Moya, 2004; UIAW, 2004:157).

Las anteriores referencias coloniales y de inicio de la república, así como otras que se harán respecto del pasado más cercano, interesan debido a que “las perspectivas actuales son mucho más fáciles de captar cuando se sabe de dónde vienen y a qué deberían reemplazar” (Wade, 2000:7), pero también, debido a que considero que esas concepciones “pasadas” son la base e incluso coexisten con las “nuevas” perspectivas ahora con el nombre de interculturalidad, sólo así se puede entender que Peter Wade escriba la pregunta “a qué deberían reemplazar” y no un taxativo “a qué reemplazaron”.

Las nacientes repúblicas en el subcontinente, ligadas al concepto nación reclamaban la existencia del ser nacional (Moya, 2004:59), pues “las élites latinoamericanas querían emular la modernidad y progreso de esas naciones [europeas y norteamericanas] y aceptaban en general los principios del liberalismo” (Wade, 2000:42), con la diferencia de que estas nuevas repúblicas estaban compuestas por grandes cantidades de mestizos, negros e indígenas, poniendo en problemas los supuestos de homogeneidad e igualdad del ciudadano liberal, en ese contexto y dilemas, se generan soluciones ideológicas como el mestizaje, el indigenismo y otras formas de asimilación-aislamiento de las diferencias étnico-raciales.

Las pretensiones nacionalistas también se expresaron a través de las instituciones de educación, manifestaciones de aquello pueden ser: tanto la propuesta del V Sínodo celebrado en Quito (1918) de crear “ligas de protección indígenas”, para catequizar en castellano, con el objetivo de mejorar sus condiciones; como la resolución

del primer congreso de agricultores (1922) de que los ex-concierptos concurren a la escuela indígena o mestiza en las haciendas (UIAW, 2004:157).

El mestizaje fue generado y utilizado como forma de desaparición de las diferencias étnico-raciales en aras de la creación del ciudadano nacional, esto es visto por diferentes actores, incluso dentro de una misma nación, positiva o negativamente cuando, por ejemplo, se asume este discurso como expresión de una democracia más radical en Latinoamérica en oposición al racismo norteamericano o; cuando se lo ve como realidad inevitable que puede superarse parcialmente a través de políticas cuasi eugenésicas como en el caso argentino (Wade, 2003:275). También el mestizaje implica una nueva forma de distinción y posicionamiento social, ascenso en relación con los indígenas que no gozaban de decencia moral/sexual y subordinación, acercamiento o competencia respecto de las élites blancas (De la Cadena, 2004:64, 249), para ello la educación en español juega un papel importante pues, “recibir un título profesional es una dignificación que borra los estigmas de la procedencia” (Valcárcel, 1914, citado por De La Cadena, 2004:61).

Peter Wade califica la ideología nacionalista del mestizaje como excluyente porque “se entiende como un proceso mediante el cual se eliminan paulatinamente las poblaciones negras e indígenas, mientras se blanquea la población nacional” (2003, 277), sin embargo, él ve mayores complejidades en este proceso que la sola exclusión encubierta, pues no existe un mestizaje sino varios donde intervienen elementos raciales negros-indígenas y blancos, siempre con una centralidad masculina de lo blanco que permite al ciudadano nacional blanco apropiarse de las características negras e indias sin perder su status y distinguirse de lo negro e indio usando las jerarquías propias de las distinciones.

Por otra parte el indigenismo, con muchas variaciones, se basa en la idea de que “los indígenas necesitaban un reconocimiento especial y que se les adjuntaba valores especiales” (Wade, 2000:43) estos deben ser mantenidos, los otros desechados, para beneficio tanto de la nación como de los ellos mismos, según Moya (2004:61) el modelo seguido fue el mexicano, donde la mexicanidad se construyó, al mismo tiempo, con la exaltación de los indígenas precolombinos, los aztecas, y la asimilación de los indígenas contemporáneos bajo la percepción de que eran atrasados y poco desarrollados, el caso peruano es similar con respecto a lo Inca (De la Cadena, 2004).

Wade analiza lo mismo en otros países latinoamericanos como Brasil y Cuba pero en relación a los negros por su peso demográfico, sin embargo, destaca que: las propuestas indigenistas tenían posiciones tanto optimistas o pesimistas como asimilacionistas o aislacionistas respecto de su relación con la nación, estas podían ser contradictorias en los discursos dependiendo del ámbito y público a los que se dirigían (2000:43-44).

Relacionadas con las dos anteriores posiciones y propuestas sobre la diferencia étnico-racial y su vinculación con los Estados Latinoamericanos, estaban otras, influidas por tensiones políticas, económicas y académicas, por ejemplo, la transformación del indio -noción étnico-cultural- en campesino -noción sociológico-económica- lo que fue utilizado, tanto por los ideales liberales para hacer a los indios propietarios de la tierra en el modelo de propiedad privada individualizando lo indígena, como por sectores de la izquierda que planteaban la inclusión de las luchas étnicas como parte de la luchas de clase, modelo que serviría posteriormente -en los 1970- para las estructuras organizativas de los movimientos indígenas (Moya, 2004:60-61). También desde un acercamiento de los intelectuales a la izquierda “algunos indigenistas tomaron posiciones mucho menos integracionistas” (Wade, 2000:44) como Mariátegui y Haya de la Torre que adoptaron una línea más radical, “casando al socialismo y al indigenismo y modelando la futura nación sobre los aspectos supuestamente socialistas de la antigua cultura indígena andina” (Ídem.).

Para este momento ya entran en juego nuevos actores como son los intelectuales académicos -antropólogos, economistas, sociólogos, entre otros- y el aparato de desarrollo planteando las cuestiones en términos de tradicionalidad-modernidad (Foster, 1989); atraso-adelanto (Schultz, 1967:14-15), es decir, progreso o modernización; luego subdesarrollo-desarrollo (Frank, 2005); integración-aislamiento; movilidad-fijeza de los elementos culturales (Wade, 2000:71-72), siempre con una adscripción étnica de las categorías dejando para lo indígena el tradicionalismo, atraso y subdesarrollo, mas posiciones divididas sobre la integración o el aislamiento -ya no solamente al Estado o comercio nacional sino también internacional (Sheanan, 1990:105-121).

Cuando en América Latina se estaban disputando cuestiones como la propiedad de la tierra, en la mayoría de países, a través de reformas agrarias (Kay, 1998; Zamosc, 1993) y la constitución de organizaciones campesinas y/o indígenas, la Constitución Política de Ecuador garantiza, en 1945, el idioma “vernáculo” en la escuela primaria

(UIAW, 2004:157), justamente la década de los 40 es “cuando se inician procesos de educación dirigidas específicamente a poblaciones indígenas” (Vélez, 2008:15), las escuelas indígenas de Cayambe son un hito fundacional, los esfuerzos de las misioneras Lauritas; el Instituto lingüístico de Verano y la Misión Andina en los cincuenta; las escuelas radiofónicas de Riobamba en los sesenta; lo que hoy es el sistema integral de escuelas radiofónicas Shuar en los setenta, el programa de alfabetización Quichua de la Universidad Católica (Vélez, 2008; Sánchez Parga 2005; Moya, 2004), las escuelas indígenas de Simiatug, el sistema de escuelas indígenas de Cotopaxi (SEIC), las escuelas bilingües de la federación de comunas “Unión de Nativos de la Amazonía Ecuatoriana” (PAC, 1995; García, 2004, Montaluisa, 2005; 2008), entre otras, hacen que “la década de 1980 [pueda] considerarse como una etapa histórica en la que se forjaron las iniciativas y propuestas más significativas de la educación indígena en el Ecuador” (Vélez, 2008:16).

Ese recorrido desde la colonia, en que no aparece el término interculturalidad en América Latina, presenta las herencias semánticas y prácticas de algunas luchas contemporáneas que toman ese nombre y que se expresan en el acceso a la educación, ya que la *interculturalidad* “empezó a asumir dentro de la educación indígena bilingüe, un significado reivindicativo” (Walsh, 2000:15), por esto es importante resaltar algunas ideas que, de manera tácita o expresa, siguen influyendo en las ideas contemporáneas:

1. La preocupación, lucha y esfuerzos por la utilización de los idiomas -español y kichwa principalmente- en la educación, ha sido y continúa siendo un elemento en el debate y las propuestas de la educación indígena. Por una parte el kichwa ha ido ganando posiciones y aceptación en los discursos y declaraciones oficiales (Vélez, 2008), sin embargo, parece no tener la misma fuerza, efectividad, ni actividad en las escuelas de mayoritaria población estudiantil indígena (Martínez, 2009; Sánchez Parga, 2005; Moya, 2004), a pesar del tiempo que la Dirección de Educación Intercultural Bilingüe (DINEIB) lleva impulsando el tema a través de publicaciones metodológicas y didácticas (Montaluisa, 2008); por otra parte el aprendizaje del español es una necesidad percibida por los padres de familia indígenas y estudiantes para su desenvolvimiento dentro de una sociedad donde ese es el idioma dominante, ahora el inglés constituye una preocupación creciente.

2. Conectado con lo anterior está la problemática de integración y autonomía de los pueblos indígenas, y sus formas de organización, respecto a la sociedad nacional. Por una parte hay iniciativas políticas y educativas que se orientan a preparar y potenciar el acceso de los indígenas a la institucionalidad ecuatoriana, y también están actividades que buscan reforzar, crear o imaginar formas autónomas de nuevas instituciones indígenas que hagan ejercer sus derechos colectivos o potenciar sus proyectos políticos.
3. La cultura y la identidad se han ido posicionando y configurando desde antes de la elección de la interculturalidad como concepto bandera de estas luchas, por un lado está reforzar, mantener o recrear la identidad indígena con finalidades políticas y, por otro fortalecer la identidad nacional, lo que desmiente acusaciones separatistas con que se acusan a los indígenas, demostrando que tanto la variable étnica como nacional pueden cohabitar para caracterizar las identidades sin ser contradictorias, Rappaport explica esto con la noción de doble conciencia (2008:23).

Las tensiones que se han presentado, y las que vienen a continuación, requieren no ser comprendidas bajo la metáfora de sogas que se tira en direcciones opuestas, sino más bien, bajo la idea de los colores primarios que se mezclan de manera heterogénea, con esa metáfora es posible ejemplificar procesos donde las tensiones no son antitéticas sino relacionables y, donde el resultado no es: ni el equilibrio de suma cero, ni la predominancia absoluta de una tensión sobre otra. La participación de “colores primarios” en una disputa social y política, no se resuelve con un equilibrio idealista y romántico que olvida las relaciones de poder, ni con la anulación o desaparición de una de las fuerzas en disputa pues, cuando dos o tres pinturas se mezclan heterogéneamente, hay sectores que quedan casi sin ser mezclados, otros que difieren del color original, otros más -dependiendo de la intensidad y cantidad de color- tienden a uno u otro de los primarios, pero queda abierta la posibilidad de otros colores -opciones-⁵.

⁵Al utilizar esta metáfora no quisiera abogar por propuestas como la hibridación (García Canclini, 1990) sino resaltar la complejidad que Wade (2003) ve en los procesos de mestizaje, además no se trata solamente de comprender las mezclas biológicas y sociales de las personas sino la interacción de las ideas y su posicionamiento que no debe perder de vista la cuestión del poder y que tampoco se agotan en dicotomías reduccionistas.

La idea del progreso, modernización, desarrollo, buen vivir, etc., es un tema que sigue estando presente en las preocupaciones que hoy se encierran bajo la noción de interculturalidad, pero con influencia de los conceptos pasados: salvaje-civilizado, en menor medida y de manera menos pública; tradicional-moderno con una revalorización discursiva -y en algunos casos práctica- de lo tradicional andino, con una apropiación de lo moderno por parte de los movimientos indígenas; subdesarrollo-desarrollo con gran influencia del marxismo y la teoría de la dependencia e intentando posicionar una alternativa al desarrollo convencionalmente entendido desde el buen vivir comunitario.

La generalización y simplificación de la tensión indígena-no indígena que luego se extiende y manifiesta en andino-occidente, rural-urbano, cosmovisión andina-filosofía occidental, saberes-conocimiento, conocimiento local-ciencia universal, todas ellas planteadas como dicotomías que invisibilizan, lo negro, mestizo, indígena demográfica o políticamente más débil, los otros no indígenas de Abya Yala, ni occidentales, etc.

Finalmente un tema que será de importancia vital para este trabajo son las categorías y motivos que se usan para la identificación étnica como: linaje, fenotipo, indicadores sociales, idioma, lugar de origen, auto-identificación, etc., pues las distinciones, es decir, el establecimiento de jerarquías, pone al tema del racismo como subyacente a los temas de las relaciones inter-étnicas aunque el racismo tenga menos interés académico que antes (Van Dijk, 2003; 2007), está presente de manera cotidiana en todos los campos.

Regresando a la interculturalidad y retomando la idea de que los 1980 fueron decisivos para la emergencia y consolidación tanto de las iniciativas educativas indígenas como del término interculturalidad, vale decir que, las propuestas actuales no solo son un reciclaje de ideas anteriores sino que han habido cambios y adiciones, por ejemplo, las luchas por el acceso a educación “occidental” se tradujeron en luchas por el reconocimiento legal de una educación más o menos adaptada a las diferencias que implicaba la educación para indígenas, obteniendo como resultados: en 1982 un acuerdo ministerial que oficializaba “la educación bilingüe bicultural en las zonas de predominante población indígena” y en 1983 la definición, como objetivo de la educación, a la “relación intercultural” (Sánchez Parga, 2005:17; UIAW, 2004).

El salto del término que nos ocupa, desde Europa y Estados Unidos a América Latina tiene que ver con el uso que de él hizo la cooperación internacional para el desarrollo primeramente en educación, donde la cooperación técnica alemana (GTZ) tiene un sitio especial, por la firma de un convenio con el Estado Ecuatoriano para ejecutar el “Proyecto de Educación Intercultural Bilingüe” (Walsh, 2000) que ejecutó un modelo educativo bilingüe intercultural escolar entre 1984 y 1993 (García, 2004), en ese lapso está la creación de la CONAIE (1986), la DINEIB (1988), la reforma a la ley de educación en 1992 que establece la “Educación Intercultural Bilingüe [EIB]” (Sánchez Parga, 2005:17), y en 1993 se oficializaría el Modelo de Educación Intercultural Bilingüe (MOSEIB) que tiene como base el modelo creado por GTZ que la DINEIB trabajará para modificar y completar (García, 2004; Montaluisa, 2008; Vélez, 2008). Es posible encontrar en la literatura, además de esa tendencia -algo euro céntrica- de decir que todo viene de Europa, un grupo de autores que reconocen el uso del términos interculturalidad a desarrollos propiamente locales, Catherine Walsh (2001), en particular, reconoce ambas procedencias. Seguramente, entrar en un debate sobre quién usó primero el término, sería interesante, pero no está entre las capacidades del autor de este trabajo y tampoco aportaría mucho a mismo.

Esas victorias en la educación no podían haberse dado sin la actividad de los movimientos indígenas, la CONAIE conformada en 1986 con sus propuesta respecto de la educación con énfasis en la interculturalidad tenía el objetivo de “proponer al país una educación que condujera hacia una convivencia entre los pueblos de diferentes culturas y a superar el conflicto de las culturas” (Montaluisa, 2008: 62), la FENOCIN y la FEINE también se han involucrado directamente en la administración y manejo de la DINEIB (García, 2004), de ahí que Moya resalte que el término intercultural surge para calificar a los nuevos sistemas educativos interculturales bilingües (2004: 73), pero no se ha quedado así, la interculturalidad ha dado ‘saltos’ desde lo educativo a lo político y a otros campos hasta llegar a la universidad, así trataré de presentarlo a continuación.

De la educación básica al núcleo de los argumentos políticos.

Como se dijo, los avances en educación para indígenas no se habrían concretado sin la actividad de sus organizaciones que veían a la educación como una necesidad en la lucha por la tierra durante la época de la reforma agraria (Martínez Novo, 2004; 2009), ahí es donde empieza a tomar fuerza la etnicidad y la cultura como categorías

estratégicas de identificación y movilización (Zamosc, 1993; Bretón, 2009), entre los 1960 y 1970 se crean organizaciones indígenas y campesinas como la Federación Nacional de Organizaciones Campesinas (FENOC) actualmente Confederación Nacional de Organizaciones Campesinas, indígenas y negras (FENOCIN) y la ECUARUNARI, antes estuvo también la Federación Ecuatoriana de Indios (FEI), la Confederación de Nacionalidades Indígenas de la Amazonía (CONFENAIE), el Consejo de Pueblos y Organizaciones Indígenas Evangélicas del Ecuador (FEINE) y, Federación Nacional de Campesinos e Indígenas Libres del Ecuador (FENACLE), todas reuniendo organizaciones más pequeñas y, la unión de algunas de ellas dio a luz a la CONAIE.

En el primer congreso de la CONAIE uno de sus dirigentes históricos, el Dr. Luis Montaluisa, realizó la propuesta de crear “una instancia del estado que tuviera la capacidad de planificar, dirigir y ejecutar la EIB” (Montaluisa, 2008:61), además propuso la creación de “una universidad estatal (no privada) de las nacionalidades indígenas del Ecuador” (Ídem.). Las propuestas de los movimientos indígenas fueron pensadas tanto para las nacionalidades y pueblos indígenas en un sentido reivindicativo como para la sociedad ecuatoriana en general, con énfasis por uno u otro aspecto en cada momento histórico y a veces dependiendo de las personalísimas opciones de los dirigentes de la DINEIB (Moya, 2004:132), la CONAIE u otras organizaciones.

El proyecto político de la CONAIE de 1997 menciona la interculturalidad, pero ya no como un tema de educación bilingüe como en el primer congreso sino, como uno de sus principios políticos e ideológicos:

El principio de la interculturalidad respeta la diversidad de pueblos y nacionalidades indígenas y demás sectores sociales ecuatorianos, pero a su vez demanda la unidad de estas, en el campo económico, social, cultural y político, en aras de transformar las actuales estructuras y construir el Nuevo Estado Plurinacional (CONAIE, 1997:12).

En la propuesta de la organización más fuerte del Ecuador, la interculturalidad alude a la sociedad, mientras que la plurinacionalidad está orientada a la transformación del Estado. También en el contexto de la asamblea constituyente de 1998 se recalca que “es imprescindible sentar las bases de una sociedad pluricultural, en consecuencia el principio de la interculturalidad debe constituirse en la columna vertebral de las reformas estructurales y superestructurales” (CONAIE, 1998:12).

Sin embargo, ésta no es la única forma de entender las propuestas de los movimientos indígenas, y el último proceso constituyente (2008) fue un escenario privilegiado para ver la importancia y diferencias existentes en la comprensión discursiva y práctica de la interculturalidad, y otros conceptos relacionados. Fue también el espacio donde quedó en evidencia que tanto la interculturalidad como la plurinacionalidad, a pesar de que se presentan -y se aceptaron- como temas de todo el Estado y sociedad ecuatoriana, siguen siendo vistos como temas de indígenas, sobre indígenas y para indígenas, en los que intervienen algunos políticos no indígenas afines⁶.

Utilizaremos los argumentos generados en ese debate para presentar algunas diferencias que a nivel político se disputan sobre el tema.

Enfrentada a la CONAIE, por la inclusión del término plurinacionalidad en los principios fundamentales de la nueva Constitución, la FENOCIN prefiere la interculturalidad en vista que la plurinacionalidad supondría una desintegración de país, una generación de varios estados dentro del Estado Ecuatoriano, una visión corporativista del país basada posturas etnocentristas negando la universalidad de la ciudadanía (Cfr. FENOCIN, 2008:11-13). Sin embargo, la CONAIE explicaba que su propuesta es “un modelo de organización política para la descolonización de nuestras naciones y pueblos” (CONAIE, 2007:5), ya que, en oposición al estado capitalista, burgués, excluyente y uninacional, el Estado Plurinacional “reconoce y promueve la unidad, igualdad y solidaridad entre todos los pueblos y nacionalidades existentes en el Ecuador” (ECUARUNARI-CONAIE, 2007:3, citado por Walsh, 2008:20).

Es decir, si bien existe un consenso básico sobre la realidad pluricultural del Ecuador y sobre la necesidad tomar en cuenta la interrelación entre culturas étnicamente determinadas al imaginar el Estado, la disputa estaba orientada a lo qué, tanto interculturalidad como plurinacionalidad, implican o permiten a cada grupo y a qué grupos. Esto se puede notar en otras razones que coloca la FENOCIN “También hay que desarrollar los derechos de los afro ecuatorianos en un marco de unidad nacional” (FENOCIN, 2008,11).

⁶Agradezco a Carmen Martínez por haberme permitido ser asistente en su trabajo de campo en la Asamblea Constituyente del 2008 y por el acceso a los documentos con los que se debatió el tema de la interculturalidad y la plurinacionalidad.

Entre las organizaciones indígenas y campesinas más destacadas, solo la CONAIE, se organiza por “nacionalidades” y promueve la plurinacionalidad. FENOCIN, FEINE, FEI, FENACLE hemos expresado nuestra oposición a los términos y hemos propuesto reemplazarlos por la interculturalidad. La adopción de estos términos ha sido causa de división de nuestras organizaciones y la consolidación de un monopolio del manejo de instituciones del Estado por parte de una sola organización y sus filiales, que asumen la representación de las nacionalidades indígenas y mantienen un manejo excluyente de instituciones como la DINEIB, el CODENPE; FONDO INDÍGENA; DIRECCIÓN DE SALUD INDÍGENA⁷ (2008:12).

Estas razones expresan muy bien lo que el vicerrector de la *Amawtay Wasi* explica así: “el movimiento indígena es también diverso, es distinto, tiene al interior, tal como el mundo mestizo, contradicciones, pasa lo mismo, hay grupos, equipos [...]” (Entrevista Jorge García, 23/04/2009) y esos grupos se disputan: 1) el uso legítimo de la bandera y argumento político que es la interculturalidad, 2) el liderazgo de las iniciativas, 3) el manejo de las instituciones, 4) los recursos -no solo estatales- para llevar a cabo sus proyectos, 5) la forma y espacios de aplicación de los conceptos⁸, etc., pero en esta disputa si bien están principalmente líderes indígenas que han accedido a diversos niveles del campo del poder, también están otros políticos y otros intelectuales académicos que intentan apoyar las propuestas de los movimientos indígenas.

En el mismo debate constituyente participaron varios académicos apoyando la plurinacionalidad y/o la interculturalidad, por ejemplo, Boaventura de Sousa Santos asistió a la asamblea para debatir el tema de la plurinacionalidad tratando de rebatir los argumentos en contra y explicar lo experimental y potencial que resulta la propuesta, sosteniendo que interculturalidad es un concepto derivado de plurinacionalidad (Santos, 2007:17-18). Galo Ramón por otra parte sostenía que la plurinacionalidad es un concepto ambiguo y de menor alcance que la interculturalidad (2008), mientras que Catherine Walsh participó sosteniendo que “la interculturalidad y la plurinacionalidad

⁷Actualmente la dirección y existencia de estas instituciones a salido del control de los movimientos indígenas, a través de las decisiones del Gobierno del presidente Correa que tiene como uno de sus aliados a la FENOCIN y ha tenido una relación tensa con la CONAIE, en el último levantamiento indígena se volvió a tocar el tema del nombramiento de las autoridades de la DINEIB pero no regresó a su estado anterior y tampoco quedó bajo potestad absoluta del ministro de educación.

⁸Si bien no está directamente relacionado con este trabajo vale decir que, los principales temas de discusión pasaban por la territorialidad, justicia, formas de organización, manejo de recursos, etc., por un lado los pueblos que viven en un espacio determinado impulsaban la plurinacionalidad porque veían en ella la posibilidad de manejo autónomo, mientras que los pueblos que están distribuidos por diferentes espacios tenían interés en la interculturalidad porque notaban que era más posible aplicarla a todo el espacio nacional, también dependía de su agenda predominantemente clasista o culturalista.

son perspectivas complementarias y no contradictorias” (Walsh, 2008:16), pero que “la interculturalidad tiene que ser la dimensión central y constitutiva de la conceptualización y de la organización de este Nuevo Estado” (2008, 22).

Varios autores se han referido a los enfrentamientos internos de los movimientos indígenas como estrategias de división y cooptación de sus líderes a través de cargos públicos o candidaturas por parte de diversos partidos, o tendencias políticas, en cada coyuntura (Martínez Novo, 2009; Walsh, 2008; Ramón, 2008; Moya, 2004) y siendo cierto esa lectura, considero que no es la única razón de que las discrepancias en las perspectivas de los líderes, entre y al interior de las organizaciones salgan a la luz sino, también, que en la medida que estos movimientos han conformado un sub-campo y participan, con éxito, en el campo del poder (Bourdieu, 2005:23) los confortamientos son inevitables, al igual que las alianzas, pues hay varios capitales en juego.

Esto es lo que trataremos de presentar para el específico campo universitario y sub-campo de las universidades interculturales. Además pretender que toda división de los movimientos tiene como causa la acción de agentes externos, deja a los agentes de los movimientos indígenas como uniformes y sin posibilidades de agencia interna o respuesta externa.

De la política a la academia.

La fuerza e influencia de los movimientos indígenas y sus argumentos de lucha, como la interculturalidad, han llamado la atención de la actual academia junto con temas como globalización, poscolonialismo, migración, posdesarrollo, democracia, neoliberalismo, como antes lo hicieron también el indigenismo, mestizaje, raza y; también como antes, estos intereses académicos no son solamente académicos sino también políticos en varios campos, pues “no hay “elección” científica,..., que no sea, en alguno de sus aspectos, el menos confesado y el menos confesable evidentemente, una estrategia política de ubicación al menos objetivamente orientada hacia la maximización del beneficio propiamente científico” (Bourdieu, 2005:80).

La academia Latinoamérica, y ecuatoriana específicamente, a pesar y en razón de su subalternización respecto de la norteamericana y europea (Schiwy, 2002:104), intenta teorizar, comprender y explicar la interculturalidad desde sus propios contextos y con los instrumentos conceptuales de que dispone o propone, persiguiendo, al menos como se quiere comprender aquí, dos objetivos: 1) acumular mayor cantidad de capital

propiamente científico debido a que participa del juego del campo académico (Bourdieu, 2008) compitiendo con norteamericanos, europeos y otros latinoamericanos y, 2) participar, en muchos casos apoyando a los movimientos indígenas, en el campo del poder propendiendo a un posicionamiento de sus propuestas en relación a las de esos movimientos.

Como es característico del sistema universitario occidental (Mignolo, 2000) -que es el sistema dominante erigido como el legítimo productor de conocimientos válidos- el afán de teorizar, comprender, interpretar y definir lo intercultural, supone fragmentarlo, lo que conllevaría un acto occidental de violencia para otras culturas (Fornet-Betancourt, 2009:1), sin embargo, ese es el aporte que las ciencias sociales pueden hacer, al menos por el momento.

Así como el término interculturalidad, y otros semánticamente relacionados como multi o pluri culturalidad que son más usados en el “primer” mundo, su estudio e importancia a nivel académico dio paso a corrientes como los estudios culturales estadounidenses e ingleses (Green, 2008:203-206) y luego latinoamericanos (Albán, 2005), presentándose como diferentes a otras formas de estudio más “convencionales” como las de la antropología, sociología, economía, ciencia política, etc., por su interdisciplinariedad (Follari, 2002), generando un espacio en el que “cada uno a su vez presenta su proyecto crítico como el medio más efectivo o legítimamente universal de exponer un eurocentrismo metodológico que opera en la producción del conocimiento” (Payne, 2008:xxiv).

Para los estudios culturales norteamericanos uno de sus temas más importantes es “la cultura como lugar de negociación, conflicto, innovación y resistencia dentro de las relaciones sociales de sociedades dominadas por el poder y fracturadas por divisiones de GÉNERO, CLASE Y “RAZA”” (Green, 2008:204), idea compartida por académicos que no se adscriben a esta corriente, y asumida como parte de los contenidos de los estudios culturales latinoamericanos. Ellos también comparten “la mezcla de lo intelectual, lo personal y lo político” (Green, 2008:204; Payne, 2008) en oposición a la fragmentación de la sociedad producida por la división disciplinaria, elementos taxativamente criticados, por varios autores (Reynoso, 2006; Follari, 2002), en el marco de esas disputas cada grupo, y a veces autor, tiene su interpretación de las relaciones inter-culturales.

Por un lado está la idea de multiculturalidad con un carácter descriptivo que acepta la presencia de diversos grupos en un espacio, lo central es aceptar -incluso constitucionalmente- la existencia de los diversos pero de manera casi yuxtapuesta y sin poner atención a las relaciones (Walsh, 2009:42), sin embargo, los énfasis pasan por la importancia -o interés- que da el nivel local, nacional, regional o global, a la mera existencia de los diversos; las formas de delimitarlos y articularlos y, los beneficios o perjuicios que se encuentran en los diferentes tipos de relación (Mignolo, 2003). La noción de lo nacional es muy importante para estas delimitaciones, de ahí hacia “abajo” está el ámbito de las relaciones intra-culturales, lo local, los movimientos originarios que luchan por autonomía y reconocimiento ante el Estado; hacia “arriba” están las relaciones transnacionales o globales, todas interactuando por procesos de movilidad social, usos de tecnología y establecimiento de redes (Mato, 2004; Demenchonok, 2003).

El multiculturalismo, al igual que el indigenismo atrás reseñado, tiene posiciones integracionista y separacionistas (Moya, 2004:165), el integracionismo implica aceptar las diferencias confiando en la existencia de un universal que las abarque, una especie de supra-culturalidad que trascienda las diferencias, esto es visto como salida u obstáculo al problema de las diferencias y sus relaciones (Laclau, 1996:89; Estermann, 1998:9). En el fondo de lo que se trata es de la “adecuada inserción cultural en la compleja matriz cultural del entorno europeo” (Moya, 2004:71); en el caso de separacionismo, la aceptación de las diferencias pasa por una especie de no intervención, tolerancia que permite las diferencias e incluso propende a conservar las herencias culturales pero en el ámbito privado, pudiendo darse que lo privado sea de carácter colectivo⁹ (2004:73, 166).

Al menos tres tipos de críticas se han hecho al multiculturalismo del norte geopolítico: 1) su funcionalidad con el sistema económico en términos que el multiculturalismo liberal -que “es una forma de racismo negada, invertida, autorreferencial, un racismo con distancia: [que] respeta la identidad del Otro” (Jameson y Zizek, 1998:172) e implica “la pelea por las diferencias culturales que deja intacta la homogeneidad básica del sistema capitalista mundial” (1998, 176)- es la manera

⁹En términos concretos nos estamos refiriendo a las circunscripciones territoriales generadas en Estados Unidos, modelo acogido luego por países latinoamericanos como Colombia y México.

instrumental que tiene el capitalismo transnacional de corte neoliberal para crear nuevos nichos de mercado, folklorizar las diferencias culturales y mercantilizarlas; 2) “un relativismo cultural que obvia la dimensión relacional y oculta la permanencia de desigualdades e inequidades sociales” (Walsh, 2008:6), relativismo que, impulsado por el posmodernismo, despolitiza o reduce la política a un problema de representación (Wade, 2000:133), relativismo cultural que se ha vuelto tan radical que hace que todas las culturas sean éticamente ‘indiferentes’ y hasta inconmensurables (Cfr. Estermann, 1998:25) y; 3) su inadecuación a los contextos Latinoamericanos, por ejemplo, en el caso de la fuerza e institucionalidad de las identidades nacionales de los países Europeos, frente a la debilidad de los proyectos nacionalistas en América Latina, con los matices que ello representa para la emergencia de las identidades étnicas, así como su peso demográfico (Walsh, 2009:79).

Los académicos que hablan desde Latinoamérica realizan sus interpretaciones en respuesta a esos planteamientos e intentan dar alternativas a las críticas, rechazando los términos pluri o multiculturalidad y remplazándolos por interculturalidad. Para la primera generación de los Estudios Culturales Latinoamericanos el interés está en las relaciones establecidas, o mejor intensificadas, por la globalización económica y la tecnología que producen un fenómeno llamado mundialización de la cultura (Ortiz, 2004), éste implica un grado de homogeneidad cultural y las muchísimas variaciones culturales en diferentes niveles, produciendo mezclas entre las variables que definirían la cultura, esas variables son: las desigualdades de clase; las diferencias, sean estas generacionales, nacionales o étnicas y; las desconexiones en relación a las tecnologías (García Canclini, 2004; Martín-Barbero, 2000).

La interrelación de esas tres categorías -diferentes, desiguales y desconectados- sería lo medular “de una teoría consistente de la interculturalidad” (García Canclini, 2004:45), y cualquier intento de abordarla solo desde un criterio corre el riesgo de que, al perder de vista los otros: 1) se oculten los procesos de diferenciación que no derivan de la distribución desigual de los recursos; 2) solo los mismos grupos, en este caso los indígenas, puedan estudiar su condición o quienes se adhieren acríticamente a esas perspectivas y a sus reivindicaciones y/o; 3) explicar las diferencias a través de la dogmatización de sus contenidos.

La postura de ésta tendencia conlleva, para el caso que nos ocupa, a que: “los indígenas no sean diferentes solo por su condición étnica” (2004:53), sino que “para millones [de ellos] el problema no [sea] mantener “campos sociales alternos”, sino ser incluidos, llegar a conectarse, sin que se atropelle su diferencia ni se los condene a la desigualdad” (Ídem.), lo que plantea la necesidad de pensar las relaciones inter-étnicas no como las únicas posibilidades de relaciones interculturales. La salida que propone ésta rama de los estudios culturales, si bien ve críticamente el rol que juega la globalización en las relaciones entre culturas, al final aboga por una apertura a la constitución híbrida de las identidades (García Canclini, 1990), apostando a una ciudadanía intercultural (García Canclini, 2004).

Para los otros estudios culturales latinoamericanos (Walsh, 2005:15), las soluciones anteriores no resolverían el problema de las relaciones inter-culturales en América Latina y más bien colaboran a invisibilizar la importancia histórica y presente de colonialidad del poder/saber/ser (Quijano, 2003), implantadas desde el norte geopolítico, el occidente cultural moderno y el sistema económico neoliberal (Mignolo, 2002), ya que apelar a las simples mezclas o relaciones superficiales, ahora con el nombre de hibridación cultural, sería proponer una especie de retorno al mestizaje (Walsh, 2009:47,23) solo que ahora a nivel global.

Este proyecto intelectual¹⁰ -relacionado con geopolíticas del conocimiento y modernidad/colonialidad, según los momentos y énfasis que le quieran dar a los temas que trata- intenta relacionar la interculturalidad principalmente con la colonialidad, por tanto, la principal categoría que define, o definiría, las identidades colectivas, sus proyectos políticos y por tanto las relaciones interculturales, es la diferencia étnico/racial que sería, por estar en las fronteras de la modernidad y del sistema neoliberal, el lugar “otro”¹¹ donde podrían aparecer proyectos “otros” de ser, saber y poder (Quijano, 2002; Mignolo, 2003; Walsh, 2009:56-59).

¹⁰Algunos investigadores relacionados a este proyecto son: Aníbal Quijano (Perú), Edgardo Lander (Venezuela), Santiago Castro-Gómez, Oscar Guardiola (Colombia), Enrique Dussel (México), Javier Sanjinés (Bolivia), Zulma Palermo (Argentina), Catherine Walsh (Ecuador), Walter Mignolo, Arturo Escobar, Freya Schiwy, Fernando Coronil, Nelson Maldonado-Torres, Agustín Lao-Montes, Ramón Grosfoguel y Margarita Cervantes (EE.UU), (Walsh, 2005:17; 2002).

¹¹ “La noción de “otro/otra” es tomada del sentido que le da el árabe-islámico Abdelkebir Khatibi (2001) retomado por el argentino-estadounidense Walter Mignolo (2003)” (Walsh, 2009:20). Se menciona esto porque para el proyecto de geopolíticas del conocimiento el lugar desde donde se piensa y las fuentes es muy importante. Walter Mignolo, por ejemplo, apela por pensar desde lugares y autores que no sean

Según Catherine Walsh la legítima interculturalidad, la impulsada por la CONAIE¹², “es la que busca intervenir en las estructuras, instituciones, relaciones y mentalidades que producen la diferencia como desigualdad y, a la vez construir puentes de articulación y relación” (2009:46). Para esta autora que lleva años trabajando el tema en el contexto andino y ha incluido la diferencia afro (2009:123-146), la interculturalidad es un proyecto político, intelectual y epistémico desde la propuesta y experiencia indígena, que apunta y parte del cuestionamiento del poder dominante y la meta de la descolonización, ligado al problema de la colonialidad y la lucha por decolonialidad, planteamiento más o menos estable en todos sus trabajos sobre el tema (2000; 2001; 2002; 2005:26; 2006:174; 2008; 2009:54, 232).

Un proyecto muy influyente en las propuestas de Educación Superior intercultural o indígena ha sido el proyecto de Filosofía Intercultural (Raúl Fonet-Betancourt, 1994) y más específicamente la propuesta de Josef Estermann plasmada en la obra *Filosofía Andina* (1998)¹³. La filosofía intercultural busca “promover una transformación radical de la filosofía desde y mediante el diálogo entre las distintas culturas filosóficas de la humanidad” y, con la filosofía Andina no se tiene una pretensión ‘indigenista’ en un sentido purista sino que “se trata de dar voz y expresión a los que fueron acallados por el ruido triunfador de las concepciones e ideas importadas e impuestas por la fuerza” (Estermann, 1998:8), ya que la cultura andina, su pueblo, la mujer quechua-hablante “es portadora de una riqueza sapiencial inconsciente y subterránea que ella misma ignora, [...], ese desconocimiento es parte del proceso de alienación y obsesión por el paradigma ajeno” (Ídem.)¹⁴.

los hegemónicos pues “la “historia” del conocimiento está marcada geo-históricamente y además tiene un valor y un lugar de origen” (Mignolo, 2002:18), sin embargo, la misma noción de espacio otro fue desarrollada en Francia, lugar donde Khatibi se formó, de hecho, Foucault en 1967 presenta una ponencia sobre los espacios otros y la idea de las heterotopías (véase Foucault, 1967).

¹²Para la autora quien mejor representa lo que ella conceptualiza como interculturalidad crítica (2009:202) es la CONAIE y no, por ejemplo, la FENOCIN pues, aunque su “propuesta introduce elementos nuevos importantes,..., no se aparta en gran medida del modelo estatal monocultural, uninacional e inclusionista, tampoco pretende cuestionar las estructuras y los sistemas que permiten que este modelo quede intacto” (2009:109).

¹³Este proyecto ha sido a su vez influido por la teología de la liberación -que dio paso a muchas de las organizaciones indígenas cuando la iglesia también apuntó a la doctrina social (ver Martínez, 2004)- y la filosofía de la liberación. A éste movimiento pertenecen: Raúl Fonet-Betancourt, Josef Estermann, Enrique Dussel, Edward Demenchonok, entre otros (Ver Fonet-Betancourt, 2003:15-27).

¹⁴ Necesito destacar aquí dos ideas problemáticas: la función de los intelectuales académicos de ser voz de los subalternos y la idea de inconsciencia de los mismos subalternos respecto de su condición y posibilidades. Durante este trabajo trato de oponerme a este tipo de tesis, porque -según creo- tienen

Para Estermann la interculturalidad es una perspectiva que necesita influir todos los aspectos de la sociedad, o mejor, el polílogo -para no dejarlo en un simple dialogo- entre diferentes perspectivas sobre cómo se interpreta el mundo, una “verdadera interculturalidad rechaza tanto las pretensiones supraculturales y superculturales, como también cada mono-culturalismo (abierto o camuflado) y etno-centrismo del pensamiento... [e] insiste en la negación de una supuesta inconmensurabilidad total entre las culturas y de la indiferencia ética de éstas” (1998:9-10). Ésta propuesta no pierde de vista las relaciones de poder existente entre las culturas y la importancia del fenómeno de la globalización como contexto (Fornet-Betancourt, 2003; Demenchonok, 2003:81).

Joanne Rappaport, investigando el caso colombiano, destaca que la idea de interculturalidad es al mismo tiempo: un método para apropiarse de las ideas externas; una filosofía política utópica que apunta a lograr un dialogo inter-étnico y; un desafío para las formas tradicionales de investigación etnográfica (2008:25), sobre este último hablaremos más adelante, ahora centrémonos en las dos primeras ideas.

La apropiación de lo externo y aún más, la delimitación entre lo interno y lo externo es de suma importancia para la comprensión de la interculturalidad pues, si de lo que se trata es de la relación entre culturas el primer problema es: a qué culturas nos estamos refiriendo, dónde termina una y empieza la otra. El aporte de esta autora es precisamente aclarar que estos límites no son necesariamente geográficos o físicos sino políticamente determinados y móviles, por tanto “el “adentro” y el “afuera” son metáforas a través de las cuales se imaginan los valores que el movimiento trata de construir e instrumentalizar,... [y] proporciona indicadores para conceptualizar nociones politizadas de cultura que están en proceso de creación” (2008:24).

La segunda idea que hace referencia a la interculturalidad como una filosofía política utópica no debe entenderse solamente como un sueño imposible sino como objetivos concretos a veces de largo plazo, creados por intelectuales, no solamente indígenas de las comunidades sino también académicos, indígenas urbanos, otros intelectuales no académicos como los religiosos, etc., Rappaport deja clara la composición intercultural de los movimientos indígenas y sus propuestas y, permite

un matiz de paternalismo y, cómo se verá en el caso de las universidades, sus estudiantes y docentes participan de estos proyectos precisamente porque saben lo que quieren y conocen sus posibilidades.

notar que las relaciones entre estos intelectuales y de ellos con las comunidades, no son románticamente armónicas, haciendo necesario preguntarse sobre “las alianzas, los diálogos y las incomprensiones que se dan entre los activistas culturales indígenas tanto regionales como locales, los políticos indígenas locales y regionales, los sacerdotes, los colaboradores y los interlocutores académicos” (2008:34).

Marisol de la Cadena (2008:264) sostiene que la interculturalidad: 1) pertenece a la genealogía del mestizaje -como se ha tratado de presentar más arriba- aunque trabaja en su contra; 2) al igual que el mestizaje, produce y es producida por la dialógica red integrada por intelectuales académicos, intelectuales/políticos indígenas, instituciones globales como Oxfam América o GTZ, organizaciones multilaterales como el Banco Mundial, en la política de Latinoamérica y; 3) de la misma manera que el mestizaje, es una noción altamente heteroglósica que remite a distintos contenidos, dependiendo del “grado” de radicalidad de quienes la promueven y de la “naturaleza” de sus luchas histórica y temporalmente situadas.

En el sentido anterior y con las posiciones citadas, podemos vislumbrar versiones que se refieren a la interculturalidad como: a) diálogo entre culturas; b) reconocimiento de la diversidad al estilo multiculturalista; c) interculturalidad para todos incluidos los hispanos hablantes (Kuper, en Bretón y Del Olmo, 2001:103); d) reivindicación y reforzamiento de la propia cultura; e) como convivencia entre cultura con igualdad; f) “una tecnología de creación del Estado y un lugar epistemológico para la producción de un tipo diferente de conocimiento” (De La Cadena, 2008: 265).

El afán de presentar estas posturas, diferentes y parecidas al mismo tiempo, radica en que, al igual que las concepciones pasadas pueden no ser tan pasadas, también las concepciones que consideramos externas podrían no ser tan ajenas, ya que, a veces, tanto la defensa de nuestras posturas políticas como la obsesión por clasificar de manera rígida nos hace suponer: 1) que las divisiones que realizamos para el análisis son las divisiones de la realidad y, 2) que los argumentos políticos de cualquier organización nacen por generación espontánea y son absolutamente independientes de intereses, sin embargo, cualquier purismo o división taxativa -sea por rigurosidad académica como por estrategia política- solo obscurece la comprensión de lo que queremos estudiar.

Para finalizar esta presentación, solo resta delinear un último salto de la interculturalidad. Este salto conecta los avances de las propuestas indígenas en

educación -que han ido de la educación básica a la educación superior- con el problema, planteado desde la academia, de la producción, circulación y valoración de los conocimientos occidentales y su predominancia frente a otras maneras de conocer subalternizadamente llamadas saberes.

De la interculturalidad en la academia a la universidad intercultural

Boaventura de Sousa Santos concluye su análisis sobre la Universidad del Siglo XXI diciendo que “la universidad en tanto bien público es hoy un campo de enorme disputa. Más o menos lo mismo sucede con el Estado. La dirección que tome la reforma universitaria será la dirección que tome la reforma del Estado [...], la disputa es una sola” (2005:95). Si relacionamos estas palabras con su posición respecto de la inclusión de la plurinacionalidad en las constituciones Boliviana y Ecuatoriana (Santos, 2007) podemos notar que la propuesta va en la línea de que las relaciones étnico-culturales deben ser comprendidas como una tecnología para la reforma de las instituciones monoculturalmente configuradas, sean estas el Estado, las universidades, la academia, las disciplinas científicas, etc. (Cfr. De la Cadena, 2008; Walsh, 2009; Mignolo, 2002).

Varios académicos han planteado el problema de la hegemonía de los conocimientos científicos -producidos bajo una modalidad y espacio geográficos occidentales- como un problema de colonialidad del saber que subalterniza otros conocimientos en un ejercicio más de dominación occidental (Quijano, 2002; Mignolo, 2003; Lins Ribeiro y Escobar, 2008; Santos, 1996; Fonet-Betancourt, 1994) y han propuesto alternativas que van desde la investigación colaborativa (Rappaport, 2007); el diálogo de saberes (Lins Ribeiro y Escobar, 2008); la ecología de saberes (Santos, 2005; 2007); las disciplinas interculturales como una antropología intercultural (De La Cadena, 2008); la generación de otras disciplinas desde la diversidad cultural, como la matemática o la filosofía andinas (Guerrero, 2003; Estermann, 1998). En suma, proponer reformas académicas y universitarias que no solo den acceso a los indígenas sino que sean lo suficientemente plurales como para transformar sus estructuras desde esta diversidad (Mato, 2008; UIAW, 2004; Kaplún, 2005).

Al mismo tiempo que los académicos proponen incluir otros saberes en las universidades ya creadas, los movimientos indígenas han propuesto, luchado y logrado un nivel, aún pequeño, de acceso a las universidades tradicionales y la creación de nuevas universidades interculturales y/o indígenas con el argumento de que “hasta el

momento todas las condiciones del saber, de conocimiento, y de comprensión se hallan delimitadas bajo una camisa de fuerza que es aquella de los conceptos, nociones y categorías científicas y sociales que han sido creadas desde la modernidad occidental” (ICCI, 2000:54).

Estas propuestas se dan en un momento en que el lugar de la universidad como productora de conocimiento está siendo disputado por otras instituciones, ONGs y centros de investigación por ejemplo, poniéndola en crisis de hegemonía y legitimidad (Santos, 2005; 1994), también en un momento en que el panorama de la universidad en América Latina ha cambiado: de un dominio de las universidades públicas tradicionales a la existencia de un sistema heterogéneo, segmentado, amplio y complejo, en que las universidades públicas son sólo una parte; de las pocas instituciones de educación superior de carácter privado se ha pasado a la existencia de una importante proporción de entidades privadas al punto de dominar en muchos países; de una elitización de la universidad se ha pasado a una masificación de la demanda social por la educación superior, sin que se haya democratizado o hecho asequible para todos (IESALC, 2007).

Además se da en un momento en que el contexto de la globalización exige a la universidad, la universalización de los conocimientos legítimos, bajo las ideas de competencias, gestión del talento humano, desarrollo del capital social, etc., propendiendo a formas de estandarización -homogeneización- que lleven a la universidad a una relación cada vez más estrecha, subordinada y dependiente del mercado transnacional o al menos nacional, pero no solo como abastecedora de trabajadores competentes sino también como un gran mercado que apunta a tratar la educación como una mercancía.

Esa función que es una exigencia de los sectores económicos y productivos de las sociedades cada vez más globalizadas -y por tanto dependientes- se opondría a una función eminentemente crítica de la universidad al menos en el campo de las ciencias sociales, que necesitan desempeñar un rol interpretativo y creador de alternativas para las sociedades. Cambios que sean conscientes de la “Colonialidad del poder/saber/ser” que condiciona la producción de conocimientos que se encuentran en “los márgenes epistémicos donde, con facilidad o incomodidad, el conocimiento racional cohabita con el conocimiento no-racional” (Mignolo citado por De La Cadena, 2008: 264).

Existe un gran movimiento por parte de intelectuales -académicos y no académicos- de todo el mundo, que proponen una generación de conocimientos desde localidades distintas al norte geopolítico y diálogos que no tengan como único interlocutor válido a los científicos y teorías europeas o norteamericanas. Este es un objetivo de académicos convencionales que coincide con algunas aspiraciones de los movimientos indígenas, debido -según creo- a que varios líderes han tenido acceso a formación académica y a la influencia de la producción intelectual de la academia en la agenda de los movimientos sociales.

Filosofía Andina (1998) de Josef Estermann, por ejemplo, ha sido influyente en muchos sentidos y se analizará con cierto detalle en esta tesis, por ahora nos limitamos a decir que la racionalidad andina que sostiene a la universidad *Amawtay Wasi* es la interpretación que de ella hace Estermann (1998:85-107). Además su trabajo en Perú y sus obras han sido parte del currículo con el que se han formado varios líderes indígenas y actuales profesores de las universidades interculturales, incluso han recibido clases con él.

Esto nos permite ver que la emergencia de las identidades indígenas en su sentido político, no son casos aislados en los países sino que, responden a la conformación de redes en el subcontinente que han aportado a la formación de líderes. Para el caso que nos ocupa, destacan el Centro Bartolomé de las Casas en Cuzco Perú y la Universidad Mayor de San Simón en Cochabamba Bolivia, en los que han confluído intelectuales indígenas, no indígenas, ONGs, organismos de cooperación como GTZ y organizamos o proyectos multilaterales como UNESCO y PROEIB Andes (García, 2005:134).

Exigir que las diferentes estructuras del Estado, como la universidad, sean transformadas, o crear nuevas, tomando en cuenta la variable cultural de carácter étnico es relativamente reciente entre los motivos de lucha de los movimientos indígenas si tomamos como referencia la historia de sus demandas desde la colonia. Probablemente porque todas esas experiencias educativas básicas “Hicieron posible, de entrada, la aparición de unas primeras generaciones de líderes que, gracias a su propia capacitación, fueron asumiendo la demanda de la formación indígena como un factor estratégico de cambio social” (Bretón y Del Olmo, 2001:102).

Sin embargo, ahora se lucha no solo por el cambio de las condiciones de vida de los grupos indígenas, sino por una transformación de toda la sociedad que tome en cuenta la diversidad cultural. Una vez creadas instituciones de educación básica con un enfoque intercultural, que de importancia al reforzamiento de la cultura indígena, se avanza en la idea de crear las otras instancias que tiene la sociedad dominante con el mismo enfoque intercultural.

“La creación de la universidad interculturalidad [...] Significa la construcción de nuevos marcos conceptuales, analíticos, teóricos, en los cuales se vayan generando, nuevas nociones, bajo el marco de la interculturalidad y la comprensión de la alteridad” (ICCI, 2000:55). Como se dijo, estas nuevas instituciones no se crean solamente - aunque también es un objetivo importante- para proporcionar acceso a educación superior a población indígena sino con la meta de desarrollar una alternativa a la universidad convencional.

“Nuestra propuesta de universidad propone establecer una diferencia con respecto a las otras, tanto en los contenidos como en la metodología de estudios” (Macas, 2001:108) dice su primer rector y líder histórico de la CONAIE, porque el grupo intercultural que plantea la propuesta se pregunta “¿Cómo generar las condiciones para un dialogo? ¿Cómo articular la interculturalidad dentro de los límites de la epistemología y de la producción del conocimiento? ¿Cómo aportar a la aventura del conocimiento desde nueva fuentes?” (ICCI, 2000:56).

Una Institución de Educación Superior Intercultural (IESI) implica la relación entre saberes, cosmovisiones y lógicas distintas, lo que haría que toda la universidad deba ser distinta de su configuración monocultural, distinta en lo qué en ella se entiende por conocimiento; en cómo se produce, se enseña y se aprende e; incluso diferente en los motivos por los cuales se desarrolla y los fines para los que se aplica (Walsh, 2006; Santos, 2005, Vélez, 2008), en oposición a una universidad con vocación universalista que está llamada a extender y difundir los conocimientos hegemónicos (Santos, 2005).

¿Qué tipo de transformación se está construyendo en el ámbito específico de la educación superior? y ¿Qué implicaciones tiene ésta para la universidad y para la sociedad? Son preguntas a las que pretende responder este trabajo, analizando las concepciones epistemológicas, metodológicas y teleológicas de las instituciones de Educación Superior que se plantean el reto de pensar en la universidad intercultural.

Antes de empezar

La abundante bibliografía sobre interculturalidad deja pocos espacios para realizar generalizaciones, sin embargo, queda claro que ella hace referencia al tipo y nivel de relaciones entre las culturas, étnicamente determinadas para el caso Latinoamericano. Que la noción ya no “pertenece” a un ámbito específico ni a unos agentes claramente determinables sino que, ha pasado a ser un elemento en la disputa política en los campos de la educación, el poder, la académica, la universidad, no solamente a nivel local, pensando en el Ecuador, sino a nivel regional y hasta mundial.

Se ha tratado de presentar que, tanto las concepciones pasadas sobre las relaciones inter-étnicas, como las conceptualizaciones “externas” de las relaciones interculturales en un Estado como el Ecuador -pero no exclusivamente en él- pueden no ser ni pasadas ni externas, rechazando cualquier pretensión purista de las definiciones, los discursos y las prácticas que los agentes puedan realizar en torno a la interculturalidad en el ámbito específico de este trabajo que es la Educación Superior. Lo pasado podría ser presente, lo que creemos externo podría estar dentro, es una cuestión de dónde y cómo concebimos los límites.

En esta breve reseña teórica se presentaron los debates principales que giran en torno a la interculturalidad. Las más de 50 experiencias de educación superior intercultural encontradas por Daniel Mato (2008) podrían acoger en mayor o menor grado alguna de las posturas reseñadas y el trabajo de la tesis implica identificar si el PAC y la UINPI responden -o no- a alguna de estas concepciones de interculturalidad y cómo se manifiesta esto en sus prácticas educativas, de investigación y extensión universitaria, es decir, en sus contenidos, metodología y fines.

Finalmente hay que aclarar que, si bien la organización del recorrido histórico de la interculturalidad que aquí se ha presentado podría sugerir que ella ha ido de lo educativo a lo político, de ahí a lo académico y posteriormente a las propuestas de universidad intercultural, es necesario entender que lo político es educativo y lo educativo es político, lo académico es educativo y político a la vez y viceversa. La interculturalidad es como una partícula de los experimentos de física cuántica que está en varios lugares al mismo tiempo si se toca una se están tocado en todos los lugares.

CAPÍTULO II

¿UN SUB-CAMPO UNIVERSITARIO INTERCULTURAL?

Se optado por llamar sub-campo universitario (Bourdieu, 2008:27) intercultural al conjunto de instituciones que tienen oferta académica en el país, usando el término intercultural, cuyas propuestas están en funcionamiento y que tienen nexos: por estar dirigidas a la misma población (identificada étnicamente) -aunque no en los mismos espacios geográficos ni socio económicos-; por abordar los mismos temas como racismo, etnicidad, discriminación, profesionalización, educación, etc.; por ‘compartir’ personal, como sucede con profesores que trabajan en varias universidades; o por participar en eventos con temáticas relacionadas a la diversidad cultural¹⁵, formando un espacio más pequeño, que el campo universitario, donde se juegan otras cosas (la posibilidad de producir y/o reproducir qué es interculturalidad por ejemplo) con reglas matizadas en relación al campo que lo contiene¹⁶.

Si bien los límites nacionales condicionan las relaciones interinstitucionales, por legislación, economía y distancias geográficas, estos, no siempre dan toda la perspectiva de las relaciones que pueden establecer las universidades, ya que, en ocasiones, están más vinculadas con otras que, aunque distantes geográficamente, son cercanas en cuanto al tipo de proyectos en ejecución. Así sucede en los casos estudiados, por ejemplo, la Universidad Politécnica Salesiana pertenece a la Red Internacional de Estudios Interculturales (RIDEI) entre otras redes (Farfán, 2008:286) y, la *Amawtay Wasi* es miembro de la Red de Universidades Indígenas de Abya Yala (RUIA), creada para buscar alternativas en la generación de nuevos parámetros de evaluación para universidades “que tienen estas características filosóficas y metodológicas *Sui Géneris*” (Sarango, 2008:270-271).

Es necesario poner énfasis en la diferenciación que realiza Daniel Mato respecto de que existen experiencias “dirigidas exclusivamente a mejorar las posibilidades de

¹⁵ Por ejemplo el Dr. Luis Montaluisa trabaja en el PAC y la universidad de Cuenca en su carrera de Educación Intercultural Bilingüe. La participación de estas universidades, junto con la UINPI, en el Encuentro de universidades Interculturales e Indígenas de América Latina 2007 también constituye un ejemplo de las relaciones que mantienen las instituciones sin que sean formales.

¹⁶ Sin embargo, durante el recorrido de la tesis me pregunto si, este espacio, conformado por esas instituciones, efectivamente conforman un sub-campo o en qué sentido pueden ser diferentes del resto de universidades del campo universitario ecuatoriano.

ingreso y permanencia de individuos indígenas y afro descendientes en instituciones “convencionales” de educación superior” (2008:26), como sería el programa de becas auspiciado por la Universidad San Francisco de Quito; mientras que otras iniciativas “si bien están orientadas a la “inclusión de individuos” no se limitan a ello, sino que su alcance va más allá, procurando tener incidencia en la vida académica de las respectivas Instituciones de Educación Superior (IES) y/o en las políticas públicas en la materia” (2008:26), tal es el caso del Programa Académico Cotopaxi (PAC) y la Universidad Intercultural de las Nacionalidades y Pueblos Indígenas (UINPI) *Amawtay Wasi*.

Según la división anterior es posible encontrar ejemplos concretos, sin embargo, no deben dejar la idea de que la sección es tajante, pues existen experiencias que buscando la “inclusión de individuos” indígenas, generan programas específicos tratando de que sean interculturales mientras que el conjunto de la IES queda con su conformación “convencional”, por ejemplo, la universidad técnica particular de Loja generó una carrera en convenio con la DINEIB pero su “núcleo” no se vio afectado, o el PAC que se unió a la Universidad Politécnica Salesiana y ésta, solo últimamente se plantea la posibilidad de interculturalizar toda la institución sin haberlo hecho aún (Farfán, 2008:295).

El presente capítulo intentará dar cuenta de las instituciones que componen dicho sub-campo con un breve bosquejo de sus características, los puntos que las relacionan, los agentes que interactúan, etc. Se presentará un recorrido histórico de los casos de estudio, contextualizándolos en el tiempo y espacio en el que se desarrolla la tesis, tratando de integrarlas a la realidad amplia de los cantones y provincias donde se encuentran, ya que los estudiantes del PAC y la UINPI en buena medida pertenecen a comunidades distantes dentro del mismo cantón y a veces de otras provincias.

Se ha optado por presentar estas instituciones según el “grado” de influencia e importancia que le asignan a la interculturalidad en la IES, al menos en los discursos oficiales y públicos, dejando al final PAC y UINPI para abordarlas con mayor detalle.

Instituciones de Educación Superior con programas interculturales o indígenas¹⁷.

La Universidad San Francisco de Quito a finales del 2005 estableció el programa Diversidad Étnica que busca mejorar las condiciones de los estudiantes pertenecientes a diferentes grupos étnicos del país, principalmente de bajos recursos económicos, y realizar un seguimiento desde que ingresan a la institución hasta que se gradúan. En este programa han participado organizaciones indígenas como la CONAIE, COFENAIE, NAWE y empresas que financian becas de manutención como Petrobras y Repsol-YPF, hasta el momento han participado 114 estudiantes de diferentes etnias, ésta iniciativa no pretende interculturalizar la institucionalidad universitaria sino facilitar el acceso a individuos indígenas y afro descendientes a las diferentes carreras “convencionales” y mejorar sus posibilidades de graduación.

Tanto la Universidad Técnica Particular de Loja como la Universidad Estatal de Bolívar son universidades “convencionales” que han abierto iniciativas para el ingreso de población indígena, así, en convenios con la DINEIB u otras organizaciones indígenas han generado eventualmente licenciaturas específicas o programas de capacitación con temas de interculturalidad (Montaluisa, 2008:71). También la Universidad Estatal Amazónica que funciona con sede en Puyo, provincia de Pastaza, se presenta como universidad intercultural, sin embargo, no se ha podido obtener información relevante sobre ella.

La Facultad Latinoamericana de Ciencias Sociales (FLACSO) desarrolló una maestría en Ciencias Sociales con especialidad en Estudios Étnicos dirigida a profesionales indígenas latinoamericanos como respuesta a la iniciativa del Fondo Indígena para el Desarrollo de los Pueblos Indígenas de América Latina, este proyecto concluyó en 2005 debido a la finalización del financiamiento que fue otorgado por el Gobierno del Reino de Bélgica (García, 2008: 297-304). Actualmente existe un diplomado en derecho indígena y pluralismo jurídico y, la etnicidad, interculturalidad y racismo se pueden ver como preocupación teórica en los diferentes programas de la

¹⁷Ésta es la primera puntualización, se dice interculturales o indígenas, pues a pesar de que se puede entender la interculturalidad como interacción de culturas delimitadas desde diversos criterios, como se presentó en el capítulo anterior, en el caso de la universidades del país, los diferentes agentes, al referirse a interculturalidad, dejan sobreentendida la relación, casi sinónima con lo étnico, específicamente lo indígena. La cuestión es importante y se retomará en el siguiente capítulo porque presenta el problema de hacer que la interculturalidad sea, en la práctica, tema indígena sobre indígenas.

institución, relacionados con temas de desarrollo, género, política, medio ambiente, sociología y antropología, además de que existe preocupación e iniciativas para incentivar el ingreso de estudiantes y profesores identificados étnicamente.

También está la Universidad Intercultural *Kawsay* que es una propuesta regional impulsada desde 1990, se desempeña en Bolivia, Perú y Ecuador principalmente con cursos y eventos académicos. En Ecuador la universidad no cuenta con el aval del CONESUP, sin embargo, se mencionan algunos elementos de su propuesta.

José Juncosa destaca que la iniciativa parte desde la reflexión de la acción realizada en educación superior a partir de 1997, *Kawsay* reconoce la necesidad de sistematizar los conocimientos ancestrales para que sean reconocidos como ciencia y destaca que los elementos constitutivos de una futura epistemología andina son: comunitarismo, solidaridad, reciprocidad e interculturalidad, (Juncosa, 2008:155-177). Se puede ver cómo se plantea ya no solamente el acceso a la educación de la población indígena sino la transformación de la educación desde la diversidad étnica bajo la noción de interculturalidad, en esta iniciativa trabaja el profesor Darwin Reyes que también participa del PAC y participó en la *Amawtay Wasi*.

La Universidad Andina Simón Bolívar es una instancia académica que ha producido reflexión teórica, con miras a impulsar la interculturalidad en relación con otras organizaciones académicas y sociales de la región, enmarcado en su programa de estudios latinoamericanos, ha ofertado desde cursos hasta su doctorado y tienen a la interculturalidad como una de sus líneas de investigación, además mantiene un taller intercultural para avanzar en el debate sobre el tema. Destacamos la presencia de Catherine Walsh, directora del doctorado en Estudios Latinoamericanos, que ha publicado varias obras al respecto y del profesor Walter Mignolo entre otros docentes que investigan e impulsan el tema dentro del campo académico.

En 1991 la Universidad de Cuenca ofrece, en convenio con la DINEIB, el Programa Universitario del Sistema de Educación Intercultural Bilingüe para la Paz (PUSEIB-paz) (Montaluisa, 2008:71), que ha ejecutado 6 licenciaturas en EIB, tres en desarrollo amazónico, tres programas de tecnología en desarrollo integral comunitario, una maestría en Educación Superior con mención en Interculturalidad y Gestión, un programa de investigadores de las culturas amazónicas, con varias iniciativas más por abrirse. Los objetivos que plantea tienen que ver con la mejora de la calidad educativa

en la EIB; el incentivo al desarrollo académico, del país, de las comunidades y; la formación de investigadores de las culturas, todos ellos dirigidos exclusivamente para población indígena bilingüe y afro descendiente aunque no ha habido participación de estudiantes de este grupo (Mendoza, 2008:275-284).

En la ejecución de este programa han participado, a más de las instituciones mencionadas, GTZ, CONAIE, UNICEF, UNESCO, y muchas organizaciones no gubernamentales y de cooperación internacional de todo el mundo, generalmente con financiamiento y gestión para carreras, capacitación o proyectos de investigación en diferentes áreas del país. Destacan personajes como Ruth Moya que ha generado una iniciativa llamada “universidad itinerante” y Luis Montaluisa que, a más de ser docente, genera reflexión teórica sobre interculturalidad y educación, siendo un personaje representativo en la lucha del movimiento indígena, además es docente en la UPS-PAC.

Dos elementos son importantes de resaltar de las instituciones que se han descrito y también caracterizan a las universidades investigadas:

1) Las IESI funcionan en centros urbanos, capitales de provincia generalmente, como Quito, Cuenca, Guaranda, Loja, etc., pero sus ofertas se han movido hacia las poblaciones de mayor presencia indígena como Chimborazo, Cotopaxi, Imbabura, Morona Santiago, etc., de ahí que, como medio para facilitar el acceso de los estudiantes, que generalmente son de poblaciones rurales muy distantes, o que, por sus horarios no pueden asistir a instituciones ‘convencionales’, ellas han generado modalidades de estudio semi-presencial o a distancia. No existen universidades interculturales presenciales en el país, así que, se pueden plantear preguntas respecto de la calidad de estas iniciativas -más allá de los parámetros que se usen para definirla- respecto las mismas carreras ejecutadas en modalidad presencial y;

2) La mayoría de IESI tienen relación directa con la aplicación de proyectos de desarrollo, generalmente el modelo de desarrollo rural integral (Bretón, 2001:63), sean de carácter gubernamental, no-gubernamental, religioso, nacional o extranjero, por tanto, no parten, en primera instancia, de una iniciativa de las IES sino que responden a necesidades, exigencias y gestiones tanto del aparato del desarrollo como de las organizaciones indígenas de base -o de segundo grado- que presionan a las universidades para proporcionar el aval legal (títulos) con miras a potenciar las actividades educativas y de producción que en muchos casos se vienen realizando desde

los años setenta o antes, aquí cabe preguntar respecto de los fines de la educación superior intercultural (ESI), quiénes los definen y cómo compaginan o se contradicen según los agentes del sub-campo.

Estas cuestiones serán de mucha importancia para la configuración de lo que se entiende por interculturalidad, pues las problemáticas productivas, geográficas, económicas y socio-políticas condicionan el tipo de educación superior que requiere cada población. Mientras que, la manera como las universidades responden a esos condicionamientos le da énfasis distintos a las diferentes dimensiones de las relaciones entre culturas y, por esa vía, se asignan discursos y prácticas específicas sobre la noción de interculturalidad.

A continuación se presenta el recorrido que llevó a lo que son actualmente el PAC y la UINPI analizando con mayor profundidad los temas enunciados.

¿Universidad Politécnica Salesiana o Programa Académico Cotopaxi?

La idea de crear una universidad de la comunidad Salesiana en el Ecuador está separada de la iniciativa de formación de docentes a través del Programa Académico Cotopaxi, solo un tiempo después, por cuestiones jurídicas, políticas, académicas y financieras (Farfán, 2008:288), ambas se integraron para formar lo que hoy es la Carrera de Educación Intercultural Bilingüe (PAC) como parte de la Facultad de Ciencias Humanas y de la Educación de la Universidad Politécnica Salesiana. Así, el nombre de PAC es ahora simbólico y remite a los orígenes de la iniciativa pero ya no está circunscrito a la zona de Zumbahua, que es donde nació, ni solamente a la provincia de Cotopaxi.

La Sociedad Salesiana es una comunidad religiosa, católica, de origen italiano, dedicada a la educación de los jóvenes, que llegó al Ecuador en 1888 para realizar obras de evangelización y educación (Guerriero y Creamer, S/A). Más de un siglo después de crear obras educativas no-formales y formales, se plantea la posibilidad de abrir una universidad propia que reúna las iniciativas de educación superior salesiana ya existentes, de ahí que: el Instituto Superior Salesiano, que funcionó adscrito a la Pontificia Universidad Católica del Ecuador; la Escuela de Antropología Aplicada, adjunta a la Universidad de Loja y; el Instituto Tecnológico Salesiano sean las iniciativas de educación superior antecesoras de la Universidad Politécnica Salesiana, creada mediante ley del Congreso Nacional en 1994.

La UPS inicia sus labores con la facultad de electromecánica (Cuenca) por su larga tradición en formación técnica y; Ciencias Humanas y Sociales con tres escuelas: Antropología Aplicada, Ciencias Religiosas y Ciencias de la Educación con especialidades en psicopedagogía y Educación Intercultural bilingüe, ya que gran parte de sus misiones tienen que ver con población indígena del Oriente y la Sierra.

Por otra parte, los Salesianos estaban presentes en Zumbahua mucho antes de la creación de la universidad, hasta hoy vienen ejecutando un proyecto -que el Obispo de la Latacunga aprobó a principios de los setenta (Proyecto de Zumbagua, 1971:31)- llamado igual que la zona, iniciativa que mantiene una línea de trabajo estable en los ejes de “vías de comunicación, energía y riego, agricultura, ganadería, forestación, artesanía, salud, educación, organización de la comunidad, atención a los emigrantes y pastoral” (1971:14). Carmen Martínez Novo (2004) destaca que el proyecto salesiano en la zona, ha sabido adaptarse a las necesidades y exigencias tanto de presiones externas como de la misma población indígena, esta adaptabilidad es uno de los elementos que le dan el carácter de exitosa a la intervención Salesiana en Zumbahua, principalmente en el tema de educación y organización política.

En un páramo entre 3400 y 3880 metros de altura que correspondió a una hacienda de la comunidad agustina, habitado por unas 35.000 personas desconfiadas de cualquier intervención externa, luchando, tanto entre ellas como con el Estado, para legalizar tierras en el contexto de una reforma agraria, donde existían familias indígenas poderosas; un proyecto educativo ambicioso no tenía pocos problemas para ser ejecutado. Sin embargo el mismo suponía una necesidad que coadyuvaría a solucionar varios problemas, así que, se inició con programas de alfabetización y escuelas rurales que posteriormente formarían una red llamada Sistema de Escuelas Indígenas de Cotopaxi (SEIC) actualmente Sistema Educativo Experimental Intercultural de Cotopaxi (SEEIC)¹⁸.

El conjunto de instituciones educativas para indígenas en Zumbahua creció y los pobladores iban pidiendo avances en sus niveles, cobertura y calidad, además, los profesores requerían mejoras en su profesionalización de ahí que se hiciera necesaria la creación de un colegio, éste lleva el nombre de Jatari Unancha, aprobado por acuerdo

¹⁸Es posible verificar y ampliar esta información en: Proyecto de Zumbagua, 1971; PAC, 1995; Sánchez Parga, 1992; 2005; Martínez, 2004; Guerreiro y Creamer, S/A.

ministerial en 1989 destinado al perfeccionamiento docente -vale decir que para esta fecha la DINEIB ya estaba creada hace casi un año y realizó los acuerdos con el Instituto Normal Quilloa de Cañar para legalizar el bachillerato en educación intercultural bilingüe (PAC, 1995:6)-.En la medida que las exigencias de profesionalización legal y de mejoramiento docente suponían títulos universitarios y no solamente títulos de normalistas, empezó la idea de crear una universidad indígena (Farfán, 2008:287).

Estas ideas de creación de una IES indígena, que se discutían al interior del SEIC y de la comunidad salesiana de Zumbahua, no eran solamente eso pues, debido a las exigencias de la población, se habían iniciado actividades “post colegio” y,

los estudiantes ya asistían a clases, se crearon cuatro áreas de trabajo área lingüística a cargo de Fernando Garcés, área humanística a cargo de Marcelo Farfán, área pedagógica que la asumió Rodrigo Martínez y un área de política que se encargó a Pepe Manangón, además se creó una malla provisional y se designaron materias a profesores (Reyes, 2006:15-16).

Sin embargo, los trámites y requisitos tanto del Congreso como del CONESUP, hacían difícil la oficialización de esta iniciativa. Por esto, en 1994 la comunidad salesiana de la zona, el SEIC y el Instituto Superior Salesiano, próximo a convertirse en la UPS, iniciaron conversaciones sobre el tipo de vinculación que podría tener el PAC¹⁹ y la Universidad, entonces se propuso convertir al PAC en una facultad de Educación Intercultural Bilingüe y luego en vincularla como extensión universitaria (PAC, 1995:7; Reyes, 2006:16), lo que no se resolvió en esas conversaciones.

En la reunión del Consejo Superior de la Universidad, “se define que [el PAC] será un programa que dependerá de la Facultad de Ciencias Humanas y Sociales, Escuela de Ciencias de la Educación” (Reyes, 2006:16) en la especialidad de Educación Intercultural Bilingüe, aprobado en 1995 con cuatro especialidades: Docencia Parvularia Intercultural Bilingüe, Docencia Básica Intercultural Bilingüe, Docencia Media intercultural Bilingüe con mención en Ciencias Sociales, más Docencia y Desarrollo comunitario Intercultural Bilingüe (PAC, 1995, 54), la especialidad en docencia media nunca se abrió. El convenio se firmó “entre el SEIC y la UPS con la participación de la

¹⁹A pesar de que no será objeto de la investigación, vale decir que otras iniciativas de educación superior también están relacionadas al PAC y a la Universidad, como la formación de técnicos agropecuarios (Martínez, 2004) que en ciertos lugares, como Cayambe, fueron anteriores a la legalización de la carrera de educación y actualmente son carreras de ingeniería agropecuaria o afines.

diócesis de Latacunga, organizaciones indígenas locales, organizaciones de educadores indígenas más la asesoría internacional de PROIEB-Andes y GTZ” (Cfr. Farfán, 2008:288).

La dirección del programa fue encargada al Padre Marcelo Farfán (quien posteriormente sería decano de la facultad de Ciencias Humanas y de la Educación, Vicerrector de la Universidad en Quito y actualmente Superior de los Salesianos en el Ecuador), en esta primera etapa el “presupuesto político ideológico era fuerte y marcaba las dimensiones educativas del PAC” (Reyes, 2006:17), por esto, la opción simbólica de que el Programa se desarrolle en el páramo respondía a la perspectiva política de la propuesta, ya que quería “constituirse en un símbolo de identidad cultural y posicionamiento del proyecto educativo de calidad del pueblo indígena de Zumbahua y sus alrededores” (2006:12), pero también respondía a las necesidades prácticas de una educación cercana a los destinatarios a bajo costo, subsidiada hasta un 80% del valor, elemento que sigue hasta el presente.

La universidad en el páramo funciona hasta 2003 cuando el nuevo director, Eduardo Delgado²⁰, propone su traslado a la Latacunga, capital de la provincia de Cotopaxi, estableciéndose un debate -incluso dentro de los sacerdotes de la comunidad de Zumbahua- donde: por un lado estaban quienes veían ese traslado a la ciudad como una pérdida del sentido original del programa y; por otro quienes consideraban que realizar el cambio significaría asegurar la supervivencia y crecimiento de la carrera, mejorar las posibilidades de formación mediante acceso a tecnología y bibliotecas e integrar no solamente a población indígena pues eso redundaría en aumento de competencia, superación académica y práctica de la interculturalidad (Cfr. Delgado 2003 en Reyes, 2006:22-23).

²⁰Delgado elaboró un documento con el título de “proyecto de reestructuración del PAC” con fecha agosto de 2003. Él era sacerdote salesiano en ese momento, posteriormente se retiró de la comunidad debido a discrepancias tanto con las autoridades de la Sociedad Salesiana, como con la jerarquía de la Iglesia Católica Ecuatoriana, por el apoyo que ofreciera al movimiento indígena que derrocó al presidente Mahuad en el 2000 al prestar el campus universitario el Girón de la UPS cuando fungía como vicerrector, esa fue una de las razones por las que fue enviado a Zumbahua luego de ser vicerrector de la Universidad en Quito. Que se envíe a la persona que ha cometido una “falta” a una misión con condiciones difíciles de vida era, y al parecer sigue siendo, una práctica común entre los religiosos, actualmente es profesor del PAC y participa activamente en la política nacional con su movimiento llamado Polo democrático.

El debate produjo el término del convenio entre el SEIC y el PAC (ambas iniciativas creadas por los Salesianos) esta decisión relativiza, para la actualidad, la idea de que “el Programa Académico Cotopaxi es una ampliación educativa a nivel superior del programa de SEIC” (Sánchez Parga, 2005:85). La ruptura se manifiesta en la sustitución de la planta docente, utilización de otro espacio físico y expansión del programa a otras provincias, haciendo que el PAC busque mayor institucionalización y “una apuesta por lo pedagógico en una vinculación directa con la UPS” (Farfán, 2008:288), matizando así la dimensión política de sus inicios.

Las implicaciones y susceptibilidades afectadas de lo antes descrito se entienden mejor con el relato de Aurora Iza quien pertenece al PAC desde 1997, año en que ingresó para estudiar y luego fue contratada como secretaria, ahora es profesora y coordinadora del punto focal Latacunga:

La parte académica ha cambiado mucho, no es lo mismo recibir, en Zumbahua, las clases que en la Latacunga [...] Hoy es mucho mejor [...], [los estudiantes] están dentro de la ciudad, pueden consultar la información [...] El sueño o la decisión, de quien vino, o hizo, de alguna manera luchó para que se de este cambio, en aquella época era el Padre Eduardo Delgado, y hoy es ex sacerdote, el máster Eduardo Delgado diríamos no, vino de director del programa académico Cotopaxi [...] El padre Pepe Manangón, ex salesiano, él tenía esta visión de seguir con el compromiso con el sector rural, pero cuando llegó el máster Eduardo Delgado tuvo otra visión, una visión más académica, más concreta, más comprometida, una visión académica de calidad, [...], se hizo una evaluación a los estudiantes, se quiso mejorar no, no porque son indígenas se iba a dar solo migajas sino también tenían que estar preparados, recibir la misma educación que le dan en Quito, también se podía dar al sector rural (Entrevista Aurora Iza, 28/03/2009).

En estas palabras se puede ver la tensión entre la “Utopía Andina” (Martínez Novo, 2004) que algunos sacerdotes salesianos tendrían respecto de su intervención y otro sector de la misma comunidad salesiana que no precisamente está en esa línea. Ésta habría representado mejor los deseos de los estudiantes del PAC de aquel tiempo, así se entiende en la continuación del relato.

Pero hubo algunas dificultades, [...], los estudiantes pidieron el cambio, porque ellos tampoco les gustaba estar en Zumbahua eran de allá mismo, hasta el pasaje les costaba menos, decían que la universidad tiene que estar en Latacunga, [...], y que quieren por lo menos bajar a la ciudad [...] Veíamos que de nuestra universidad iban también de concejales, de prefectos, de diputados y no era justo que esta gente -que está jugando en la política- que tenga poco conocimiento, sino que esté de igual a igual con un estudiante de la ciudad [...] Bueno todas

estas inquietudes se presentó y se planteó a la comunidad salesiana, porque en aquella época el PAC estaba anexada a la comunidad de Zumbahua, la comunidad salesiana no aceptó tan fácil, entonces, hubo presión de que quedara la universidad en Zumbahua, en vista de esta presión los estudiantes jugaron un papel importantísimo, cada uno de los niveles, cada estudiante firmó el respaldo al director del Programa Académico Cotopaxi, [...] , los estudiantes, en vista de que era el pedido directamente de ellos que querían el cambio a Latacunga, que no querían quedar en Zumbahua, la comunidad Salesiana [...], tuvo que aceptar y para ello, [...], se hizo una reconstrucción [del edificio del SEIC en Latacunga], la universidad tuvo que invertir ahí 40.000 dólares,[...], se hizo una evaluación, hicimos cambios de docentes, era con el afán de fortalecer más, se hizo una nueva estructuración (Entrevista Aurora Iza, 28/03/2009).

Más adelante abordará el problema -objetivo y simbólico- de que la universidad sea una institución de la ciudad y sobre los imaginarios de que las cosas de la ciudad sean mejores que las cosas rurales. Por ahora, solo resaltamos “el papel importantísimo de los estudiantes” que Aurora Iza menciona, pues si bien la historia institucional menciona las peticiones de los estudiantes, el relato desde otros agentes permite notar que son procesos políticos al interior de la institucionalidad en la que -como veremos adelante- los estudiantes son agentes en juego con posiciones e intenciones que no siempre coinciden con las ideas originales de quienes los dirigían, y que, al constituirse un campo de fuerzas, en momentos ganan unos u otros según lo qué esté en juego y los capitales de que dispongan para la disputa. Aurora Iza deja notar cómo los estudiantes del PAC ganan hasta que otros poderes intervienen.

Los roces empezó a partir de que bajó la universidad, claro, máster Eduardo Delgado tenía una visión muy amplia en educación superior, [...], pero a partir de ahí empiezan los malestares con el SEIC, por la parte estructural, [...], en ese conflicto que andaba el Máster Eduardo Delgado le gustaba la política, [...], justo vino el jefe máximo de los Salesianos de Roma, [...], [el nuncio apostólico], le puso un ultimátum y como supo que venía este jefe principal de los Salesianos, para mal rato coincidió, entonces, pusieron de acuerdo que el padre Eduardo tiene que dejar de ser sacerdote, a partir de ahí rompe la relación entre el SEIC y la universidad, entonces, la universidad [se refiere al PAC] prácticamente se independiza [...] [del SEIC] (Entrevista Aurora Iza, 28/03/2009).

Necesitamos destacar que las alianzas y motivos de lucha, así como las perspectivas de cómo debía ser una universidad indígena -o para indígenas- no se distribuían según el criterio étnico, tampoco desde la posición de poder en la institución o sobre si se es o no religioso, más bien, la disputa se polarizaba por las tensiones: rural vs urbano y

educación superior política con identidad vs Institucionalización de una universidad para indígenas, ambas cuestiones están directamente ligadas a las nociones que tienen los agentes sobre la interculturalidad y su imaginario de un “deber ser” de la educación superior intercultural, es decir, sobre lo que los indígenas son y necesitan.

En el mismo relato de Aurora Iza se puede notar como ella ve la sección mestizo-indígena más claramente como urbano-rural: “Veíamos que de nuestra universidad iban también de concejales, de prefectos, de diputados y no era justo que esta gente -que está jugando en la política- que tenga poco conocimiento, sino que esté de igual a igual con un estudiante de la ciudad” (Entrevista Aurora Iza, 28/03/2009), hecho que siendo cierto no es, ni exacto ni absoluto.

En marzo de 2004 se hace cargo de la carrera, la profesora Tamara Puente, con larga trayectoria y conocimiento de cuestiones curriculares que se traslada por dos años a Latacunga para reorganizar el PAC, desde los criterios de institucionalización de la carrera, reestructuración del currículo, ampliación de la oferta y coordinación entre puntos focales. Nuevamente es relato de Aurora Iza el que nos deja ver las sutilezas de ésta decisión y algunas de sus consecuencias.

Ahora a partir del 2004, a partir de esta reestructuración que llámanos, el PAC ha pasado a ser parte de la universidad Salesiana, quizá más antes no éramos tomados en cuenta, nos tenían como, no sé cómo decir, la parte administrativa, académica, nunca se preocupó la universidad Salesiana hasta mediados del 2003 por ende es que el PAC viene funcionando desde su creación independientemente,[...], A partir del 2003, [...], a la llegada del Padre Eduardo Delgado se va consolidando que el PAC entre directamente ya para la universidad, claro era parte de la universidad, pero no sé, como un hijo que era desconocido, que no querían reconocer, algo así, un hijo abandonado andaba [...] Y luego, cuando a partir del 2003 empieza a crecer, [...], la universidad empieza a preocupar y empieza a tomar en cuenta que tiene que ser todo: la parte legal, la parte administrativa, tienen que centrar en Quito, empiezan a luchar tanto en Quito, tanto Latacunga; Latacunga viene pidiendo su autonomía, porque la autonomía hasta mediados de 2003 era netamente Latacunga y, no había ni un centavo de aporte desde la Salesiana, [...], netamente funcionaba con el aporte de los estudiantes, [...], Ya en el 2004 viene directamente puesto, la directora, en este caso la máster Tamara Puente, ella fue designada de la universidad, pero fue designada de la universidad en pedido de los estudiantes, a la salida del Padre Eduardo Delgado hubo una fuerte manifestación un 14 de marzo del 2004, [...], en vista de que la congregación salesiana le pide deje de ser sacerdote y a más de eso, al decir que deje de ser sacerdote al instante dejaba de ser director del PAC, los estudiantes no aceptaron fueron donde el inspector general, [...], a pedir que tiene que ser ratificado el Padre Eduardo que no puede dejar la administración, porque se ha dado, en un año pocos meses, se dio serios cambios académico,

administrativo, el trato a los estudiantes, en todos los aspectos, entonces, los estudiantes lloraban y querían que, a toda costa el Padre Eduardo tiene que quedarse, pero no fue así, son normas de las instituciones, no aceptaron, entonces, la única manera, una salida, en aquella época la máster Tamara ya estaba dentro de este proceso como docente y de alguna forma por esa gran amistad que tenía con el Padre Eduardo conocía ya algunas cosas, los estudiantes para no aceptar otra persona extraña, pidieron directamente que sea la máster Tamara quien asuma el proceso que ha hecho el padre Eduardo, ese proceso viene hasta ahora... bueno se ha dado algunos cambios, pero una estructura clara fija que tenía, se siguió (Entrevista Aurora Iza, 28/03/2009).

Es en este tipo de alusiones y la que sigue, donde se nota el proceso que vive la institución PAC para legitimarse como institución de educación superior teniendo que moverse -no solo físicamente- para ser aceptada por la autoridad pedagógica que dicta las arbitrariedades culturales (Bourdieu, 2001:18-47) sobre lo que es -o no- una universidad. Además se puede ver que dicho proceso de legitimación es más largo y conflictivo de lo que la historia institucional permite ver.

Claro la universidad dijo: aquí han crecido ustedes, ustedes ya no son abandonados, sino, aquí hay quien les tiene que reconocer y ustedes no pueden vivir independiente, no son independientes, son parte de la universidad y tienen que entrar a las normas de la universidad. A partir del 2004-2005 entramos ya a las normas de la universidad, en 2005 [recuérdese que el PAC se aprobó en 1995] recién estamos entrando a conocer este manejo del sistema, algunas condiciones que puso la universidad, pero hasta aquella época no nos podían condicionar como hoy nos condicionan, no, hoy si definitivamente ya estamos marcados las normas, en la estructura de la universidad, en los reglamentos de la universidad, pero hasta 2005 todavía rebasábamos nuestras normas que teníamos aquí (Entrevista Aurora Iza, 28/03/2009).

Los largos procesos de institucionalización producen cambios en las concepciones originales de los proyectos, y esos cambios son vistos de maneras distintas por los diferentes agentes del PAC, al conversar con docentes, que llevan tiempo en el programa, se puede sentir una especie de nostalgia sobre cómo era antes el PAC, dicen frases como “antes estábamos aquí por el compromiso”, “ahora nos pelamos por si a mí dieron menos que a los otros profesores”, etc. Muchos estudiantes ven la institucionalización convencional de la universidad como un paso adelante en su crecimiento, pero nuevamente esta sección no parece responder a criterios étnicos sino, a ideales sobre lo que “debe ser” la educación superior intercultural, y estos ideales los pueden tener los docentes, los estudiantes, las autoridades, sin que exista una sección étnica de las posturas.

PAC-UPS amplía su oferta y responde a la demanda

Establecida como carrera únicamente dependiente de la UPS y mientras se consolida la modalidad semi-presencial, el PAC empieza tener solicitudes por parte de otros lugares del país, generalmente misiones salesianas en otras zonas indígenas, las mismas que luego de ver su factibilidad aceptan. Cada lugar donde se desarrollan actividades de la carrera lleva el nombre de “punto focal”, todos funcionan al mismo tiempo, con la misma malla curricular y la misma planta docente que rota por los puntos focales según dos módulos en cada semestre.

La carrera de IEB cuenta con un coordinador por cada punto focal, dos coordinadoras para cada zona geográfica, norte que comprende Otavalo, Cayambe, *Wasak-entsa* y, Sur que abarca Latacunga, *Simiatug*, Riobamba. Los puntos focales tienen clases los días sábados y domingos cada 15 días y la sección administrativa funciona permanentemente, la mayoría de profesores viven en Quito y para facilitar su movilización, estadía y alimentación, el PAC realiza contrataciones de todos esos servicios en cada una de las ciudades.

Puntos Focales

A continuación se presenta una breve reseña de cada punto focal en el orden cronológico de su apertura, relacionándolo con la obra salesiana anterior en la zona. Además se describe la situación actual del punto focal, con algunos datos relevantes²¹.

Otavalo

En 2002, al mismo tiempo que baja la universidad a Latacunga en el [2003], también hay una propuesta en Otavalo, [...], que la universidad o como programa académico Cotopaxi extienda para Otavalo, por hacer una primera experiencia, por cumplir una necesidad abrimos para Otavalo pero era con el afán de abrir solo un grupo” (Entrevista Aurora Iza, 28/03/2009).

El director encarga a Tamara Puente la coordinación de este punto focal hasta febrero de 2003, luego se colocaría un coordinador indígena y después, la profesora Teresa Vaca que actualmente coordina el punto focal.

En vista de que los salesianos no tienen presencia en esta ciudad, se establece un convenio con las Hermanas Lauritas, que posteriormente sería un comodato para la construcción y utilización del tercer piso del nuevo colegio de la congregación, como

²¹En la sección de anexos se ofrecen cuadros con valores y porcentajes que pueden servir como referencia del tipo de población donde se desarrolla cada punto focal, se ha optado por dejar esos datos como anexos para facilitar la presentación de información que es más relevante para la tesis.

infraestructura de la UPS-PAC. “El punto focal Otavalo creció mucho, [...], es el que más estudiantes tienen ahora, [...], en este momento tenemos unos 120 estudiantes, pero es poco, porque no tenemos ahorita propedéutico y cuando se abre propedéutico casi llega a los 500 estudiantes, y ahorita estamos con tercero, quinto y séptimo semestre”. (Entrevista Teresa Vaca, 09/05/2009), según la secretaria de la UPS están legalmente matriculados 137 estudiantes, el 79,6% mujeres.

Latacunga

Lo que sería el punto focal de la provincia de Cotopaxi, ubicado desde sus inicios en Zumbahua se trasladó a la ciudad de Latacunga, con la disputa ya expuesta, se instala por medio de un comodato en el edificio reconstruido del SEIC -calle Quito y Rumiñahui- cambiándose de local recientemente al Colegio Sagrado Corazón de la Congregación Bethlemita, ubicado en el centro sur de la ciudad, ahí se encuentra también la secretaria permanente del punto focal, actualmente estudian 75 personas legalmente matriculadas, de entre ellas el 64% son mujeres. En este punto focal se realizó la mitad del trabajo de campo para la presente investigación.

Cayambe

El PAC en Cayambe comienza sus actividades en 2004 pero la presencia salesiana, en este centro urbano del cantón -que lleva el mismo nombre- data de 1960 cuando se inauguró la escuela “Domingo Savio”, además ahí funcionó: un noviciado, el centro de investigaciones, la editorial Abya-Ayala y un Colegio que aún funciona, todo ello dentro del “Proyecto Misionero Cayambe”. La instancia que solicitó la carrera de EIB fue la Casa Campesina, un proyecto de desarrollo rural integral financiado mediante convenios con ONGs extranjeras como Ayuda en Acción y Secours Catholique, Misereior, etc. (Guerrero y Creamer, S/A: 410-413).

Cayambe es un campus de la universidad, funciona en instalaciones de la comunidad salesiana, un edificio nuevo de cuatro pisos con todas las facilidades de infraestructura física y tecnológica. En este punto focal se ha realizado la otra mitad del trabajo de campo para la tesis, allí estudian 164 personas de las que el 79% son mujeres.

Wasak-entsa

El punto focal *Wasak-entsa*, zona bajo la jurisdicción del vicariato apostólico de Méndez ubicado en la provincia de Morona Santiago cantón *Taisha* en la Amazonía Ecuatoriana, también comienza sus actividades en 2004, sin embargo, la presencia

salesiana en el lugar se remonta a 1958, a esta misión se accede por vía aérea desde Taisha.

“El terreno está situado a orillas del río Chánkuap, no tiene centro poblado pero está situado en el centro del territorio achuar, [...], en 1989 se termina la construcción de la pista de aterrizaje lo que ayuda a establecer definitivamente la misión” (Guerriero y Creamer, S/A: 326-327), hoy existe un colegio internado mixto, una hospedería campesina, actividades de promoción humana y evangelización, además se visita a aproximadamente 36 comunidades del pueblo achuar dispersas por toda la selva.

A decir de varios profesores, éste es el punto focal más interesante, por la cantidad de diferencias que existen respecto de lo convencionalmente entendido como universidad y, por el choque cultural que implica ofrecer educación formal a personas que se encuentran en una situación donde todo lo que implica valor es distinto de lo que “nosotros creemos que es valioso”. Ellos no tienen dinero por lo tanto pagan su universidad con lo que cazan, la comunidad escoge a las personas que merecen estudiar, etc. Allí estudian 18 personas de las que 16 son varones, es el único punto focal donde hay más estudiantes varones que mujeres.

Simiatug

El PAC llega a *Simiatug*²² en 2005, ésta población que está sobre los 3000 metros de altura, tiene una temperatura promedio de 10 grados Celsius cuenta con 9.588 habitantes (INEC, 2001); la Presencia Salesiana se da como consecuencia de la solicitud de extensión de la misión de Zumbahua en 1976, la nueva misión llamada Talagua-Salinas se circunscribió en una de las más grandes haciendas de la provincia de Bolívar. La hacienda de Talagua comprendía las parroquias: Salinas, *Simiatug* y Facundo Vela, los salesianos y los voluntarios italianos de la organización Matogrosso desarrollaron actividades agropecuarias a baja escala, comerciales principalmente de artesanías, de capacitación en cuestiones artesanales como carpintería, forestación, educación, evangelización, destacándose en este caso la capacitación y promoción de la mujer (Cfr. Guerriero y Creamer, S/A: 451-454).

El padre Sandro, párroco de la zona desde 1980, comenta algunas de las intenciones y métodos de la intervención Salesiana en *Simiatug*, que busca acompañar

²² Palabra kichwa que significa Boca de lobo.

las luchas indígenas en contra de la explotación, mejorar la vida de la gente y la evangelización, él cuenta que:

Aquí hay la organización [*Runakunapak Yachana Wasi*], esa casa le hemos hecho para la organización, la radio de la organización, este es el instituto de la organización. *Simiatug* decidió meterse en la educación, defender su cultura [...] Para la formación de la iglesia indígena empecé en el 89, cada mes daba una hojita, [...], dibujitos, una pequeña reflexión, la palabra de Dios y cómo organizar, informaciones, [...], para que en las comunidades vayan haciendo la comunidad con su escuela, talleres, puestos de salud, la tienda comunitaria, la casa comunal, la capilla, la comida comunitaria y todo era comuna en ese tiempo (Entrevista Padre Sandro, 20/06/2009).

En las palabras del padre -que ha acompañado este proceso por casi treinta años- es difícil distinguir cuándo habla en segunda persona de plural refiriéndose a la comunidad Salesiana y cuándo lo hace respecto de la organización indígena, pues él ha animado ambas y fue presidente de la *Runakunapak Yachana Wasi* “hasta lograr arreglar todos los papeles frente al ministerio de agricultura” (Entrevista Padre Sandro, 20/06/2009).

La historia de cómo se formaron las escuelas indígenas de *Simiatug*, reconocidas como unas de las primeras iniciativas de educación indígena en el país (Sánchez Parga, 2005:17; UIAW, 2004:158), es la que hizo nacer la necesidad del PAC en la zona, el padre lo relata así:

Las escuelas se formaron con el apoyo de estos universitarios [MIR] y de la iglesia, [...], los dirigentes, aquí en el convento parroquial, se preparaban, [...], aquí, [...], nació la organización indígena con palabra de Dios y con la concientización social humana, [...], qué es lo que necesitamos, escuelas porque eran analfabetos y publicamos el *mushukñan* [nuevo camino], [...], la comunidad que ponga a disposición una choza donde empezar la educación de los niños, con cuáles profesores, los mismos de la comunidad que saben leer y escribir [...] Y en la capilla de la comunidad de *Huanguliqui* empezó el colegio [...], y después el Instituto Bilingüe *Simiatug Capari Jatun Capari*, es el colegio que hemos hecho para preparar a los profesores (Entrevista Padre Sandro, 20/06/2009).

Cuando pregunté al padre sobre la relación que los salesianos tenían con las obras, escuelas, colegios, la radio, la universidad, etc., él enfatiza que: “[Los salesianos] Nunca hemos tenido que ver, pero siempre estamos, no nació como cosa nuestra, es de la organización, pero nosotros animamos la organización, [...], son ellos los responsables” (Entrevista Padre Sandro, 20/06/2009), sin embargo, en su relato se puede ver la importancia de la misión salesiana en la consecución de estas y otras obras:

Yo tuve que presentar al ministerio los nombres de los miembros de las distintas comunidades que quisieron ser socios de la organización indígena, entonces ellos eligen, deciden, [...], después de organizar las escuelas en algunas comunidades hemos conseguido financiación para construir escuelas, [...], pero, más fueron los voluntarios italianos o la misión salesiana. Ahora en todas las comunidades hay las escuelas, [...], también colegio, el instituto tiene sesiones paralelas en distintas comunidades, [...], hay 21 escuelas que son bilingües y 20 escuelas hispanas, porque algunas comunidades quisieron conservar la educación hispana, [...], son más o menos 1.600 en las escuelas bilingües, 1200 de las escuelas hispanas, [...], en los colegios más de 800 estudiantes, [...], hace algunos años comenzaron los jardines, [...], tenemos 29 jardines de infantes, [...], son casi 1000 niños y, esto sí es de la misión salesiana, que se preocupó de organizar eso para completar el ciclo, [...], son más de 100 educadoras, [...], después de empezar eso, nos hemos preocupado para los universitarios porque, me di cuenta, que muchos jóvenes o personas adultos, también personas casadas, [...], cada sábado van a la ciudad de Ambato más de 50-60 estudiantes universitarios en las distintas universidades del país, he pedido a la UPS, Marcelo Farfán intuyó eso y, [...], nos apoyó a hacer como un convenio entre la organización, la misión y la universidad, [...], tenemos las dos carreras del PAC, la educación básica y también parvularia (Entrevista Padre Sandro, 20/06/2009).

Actualmente están matriculados en el punto focal *Simiatug* 69 estudiantes de los que la mitad son mujeres.

Riobamba

Finalmente, el punto focal Riobamba empieza oficialmente en 2008, en las instalaciones del colegio “Santo Tomás Apóstol” creado en 1945 aunque la comunidad salesiana estuvo presente en Riobamba desde 1891 de manera inestable, sin embargo, el edificio actual del colegio ubicado al norte de la ciudad, se concluyó en los años setenta. Éste ofreció posibilidades para desarrollar carreras técnicas como mecánica y electricidad y los fines de semana funciona la carrera de EIB-PAC.

Si bien las conversaciones con organizaciones indígenas y representantes de la Iglesia Católica en Riobamba en un principio apuntaban a que se abriera el punto focal en Colta, se prefirió mantenerlo en Riobamba tanto por la infraestructura física como porque existía una UCED (Unidad coordinadora de Estudios Semi-presenciales), cuyo coordinador (Víctor Oquendo) pasó a ser el encargado del punto focal Riobamba, él comenta que en la UCED también existía las carreras de:

Parvularia, pedagogía y pedagogía religiosa, entonces, ahí me dijeron a ver si comenzamos a hacer propaganda para crear la carrera educación intercultural bilingüe con las tres especialidades, [...], se puso propaganda, yo visite algunas comunidades porque no todos son de Riobamba, alumnos que hay ahorita son de

diferentes lugares, [...], [esto] a fines del 2006, no iniciamos a la fecha porque teníamos pocos inscritos (Entrevista Víctor Oquendo, 23/05/2009).

Actualmente está funcionando la especialidad de docencia básica, con el tercer nivel, al que asisten 30 personas, solo 2 de ellas son mujeres, éste punto focal junto con *Wasak-entsa* son los únicos donde los estudiantes varones son mayoría con respecto de las mujeres.

Conclusión UPS-PAC

Con el PAC “no se trataba únicamente de plantear un programa de estudios [...] La educación superior se convertía así en un objetivo estratégico para proyecto político-étnico de las nacionalidades indígenas” (Farfán, 2008:287), impulsado por la Comunidad Salesiana, dicho proyecto buscaba “transformar la sociedad y el Estado por dentro, apropiándose de los espacios de poder de los que habían sido regularmente excluidos” (ídem.). Por otro lado la Universidad Politécnica Salesiana responde al desarrollo de las expectativas de la Sociedad Salesiana del Ecuador que ya tenía todos los niveles inferiores de educación formal y había tenido algunas experiencias de educación superior.

Ambas iniciativas por la coincidencia entre los objetivos: de desarrollo rural integral con identidad y de educación-evangelización se juntan para que, el PAC tenga aval académico y la universidad cumpla con la misión de servir a los más pobres. Por las razones aquí expuestas, el PAC se ha movido de ser una iniciativa rural con énfasis político no reconocida legalmente a ser una propuesta más institucionalizada y pedagógica que matiza el aspecto político dependiendo del punto focal, por ejemplo, en Latacunga por la larga tradición de organización indígena el aspecto político sigue siendo fuerte, mientras que en Cayambe su intensidad es menos notoria.

Vale decir también que, algunos referentes históricos como el apoyo político brindado por el padre Delgado en el 2000, han sido bien capitalizados por la institucionalidad de la universidad, para mantener la confianza de los sectores indígenas aunque ese tipo de apoyo, tan expreso, no se haya vuelto a repetir.

Universidad Intercultural de las Nacionalidades y los Pueblos indígenas (UINPI)

Amawtay Wasi

“Es una propuesta de educación superior desde el movimiento indígena” (*Amawtay Wasi*, S/A; 3) de ahí que, su antecedente principal sea el desarrollo del movimiento

indígena Ecuatoriano y tiene que ver con el acceso de varios de sus representantes indígenas a: 1) educación superior convencional, 2) formación política, 3) establecimiento de redes en la región y, 4) espacios de poder político -como curules en la legislatura- (UIAW, 2004:160; Bretón y Del Olmo, 2001:102), más la colaboración de intelectuales no indígenas afines a su proyecto político (Rappaport, 2008:76 y 104), dejando notar -en contra de perspectivas esencializadas de entender a los movimientos indígenas- la composición multicultural y pluriétnica de los movimientos indígenas, sus organizaciones y por supuesto sus iniciativas.

En este espacio, solamente nos dedicaremos a presentar el proceso histórico de la universidad desde que nacieron las ideas de crearla hasta el presente, ya que la experiencia es nueva, aunque la idea tiene por lo menos 15 años, este recuento es significativamente más reducido que el del PAC.

Luego de los desarrollos en materia educativa, básica y secundaria, dirigida a población indígena en el país, que propusieron la creación de un Sistema de Educación Bilingüe Intercultural (UIAW, 2004:156-159; Moya, 2004; 1999) y, cuando Luis Macas y Leonidas Iza alcanzaron la diputación, en 1996 se plantea la formulación de un proyecto de ley de creación de la Universidad Intercultural para las Nacionalidades y Pueblos Indígenas del Ecuador, debido a que se consideraba que el sistema “debe ser integral y su organización debe responder a las exigencias de todos los niveles, desde el nivel pre-primario hasta el superior” (UIAW, 2004:160), para ello se conformó un equipo y ejecutaron talleres que presentarían su producto (anteproyecto de ley) en 1998²³.

La UINPI pretende ser “un nuevo espacio, de carácter distinto a aquel que se creó [por parte del movimiento indígena] a mediados de los ochenta [la CONAIE], el espacio de la investigación científica, la docencia académica y la preparación técnica” (ICCI, 2000:54), este nuevo espacio, como comenta Jorge García vicerrector de *Amawtay Wasi*, “fue dándose como una construcción colectiva”, donde tanto el Instituto

²³Esto implica un primer problema: la cuestión de que la integralidad sea comprendida, por estos agentes -que se plantean un cambio de las estructuras desde la variable étnica- en función de los niveles formales, legitimados y legitimadores existentes, pues plantea preguntas y ambivalencias sobre cuán radicales y transformadoras pueden ser, o no, estas propuestas, si de entrada entienden como integral el marco de lo existen occidental, “desde el nivel pre-primario hasta el superior” (UIAW, 2004:160), y no una gama no conmensurable de lo posible e inexistente, lo que se abordará en los siguientes capítulos pero resulta necesario enunciarlo ahora.

Científico de Culturas Indígenas (ICCI), como la CONAIE jugaron un rol importante, como patrocinadores (Sarango, 2008:268) pues, “se requería, [...], [de] las dos patas: el conocimiento científico que ellos habían acumulado [ICCI] y el conocimiento político de la CONAIE, [...], los dos son los fundadores [...], una vez que se crea la universidad, [...], es autónoma” (Entrevista Jorge García, 23/04/2009).

Sin embargo, les rinde cuentas a ambas instituciones (Sarango, 2009:194) porque es parte del proyecto político de la CONAIE. La UINPI, en sí misma, implica un proceso político interno y externo que requirió de ambas instituciones para nacer, debido a que la aprobación de una universidad no es solamente, y quizá tampoco primeramente, un problema académico sino político²⁴.

Antes de la universidad se había visto la necesidad de capacitar a jóvenes dirigentes, pues la participación política era mayor desde que se inició el partido político Pachakutik, “pero esos cursos no tenían sustento, era necesario realmente lograr toda una formación política y técnica” (Macas, 2001:107), podemos ver que la iniciativa de *Amawtay Wasi* responde a la necesidad de legitimar lo existente. Se puede mencionar como ejemplo, la red Tinku con alcance en Perú y Bolivia (Martín, 2009:7), apuntando tanto a los fines del proyecto político del movimiento indígena y proporcionando formación técnica, para ello, la propuesta presentada en 1998 debió ser reformulada según el nuevo marco constitucional del mismo año y se presentó en octubre de 2000, sin embargo, muchos más cambios debió tener la propuesta inicial antes de comenzar actividades.

El vicerrector relata algunos detalles que pueden ayudar a comprender éste largo proceso de formación que aún no concluye:

Fue un grupo que comenzó a pensar la universidad, yo llegué una vez que, [...], el equipo éste ya había venido trabajando algunos años antes y, cuando yo me inserté, la idea fue más bien cómo comenzar a repensar la idea y la propuesta que se tenían armada hasta entonces, será unos 6 ó 7 años atrás [el 2002 más o menos], [...], era un grupo bastante grande, porque cuando yo llegué había un grupo de unas 35, 40 personas, intercultural, más indígenas que mestizos” (Entrevista Jorge García, 23/04/2009).

²⁴Sobre algunas implicaciones y negociaciones políticas que debieron realizarse para la creación de la UINPI es interesante el relato de Pablo Dávalos (Stubrin, 2006) o Luis Sarango (2009, 199). Tampoco se debe perder de vista el actual proceso de evaluación y acreditación llevado a cabo por el CONESUP y el CONEA. El informe de esta última institución, recomendó la depuración de la UINPI por estar entre las universidades categoría E de su informe (CONEA, 04/ 11/2009), en segundo capítulo se analizará.

¿Cómo es actualmente la UINPI?

Todas las referencias bibliográficas que he encontrado sobre la UINPI (UIAW, 2004; Sarango, 2008; 2009; Walsh, 2002; 2006; 2009; Kaplún, 2005; García 2004; Macas 2001; Martín, 2009); explican, con mayor o menor detalle, lo siguiente:

La universidad está compuesta por cinco centros del saber, que responden a cinco componentes de la propuesta ellos son: *Yachay* (saber), *Munay* (amar), *Ruray* (hacer), *Ushay* (poder), *Kawsay* (vida); la formación está basada en tres ciclos del conocimiento que son: *Runa Yachay* o ciclo del conocimiento ancestral (semestres 1, 2 y 3), *Shuktak Yachay* o ciclo del conocimiento de los otros (conocimiento occidental) (semestres 4, 5, y 6) y, *Yachay Pura* o ciclo del conocimiento intercultural (semestres 7, 8, 9 y 10), estos ciclos corresponden a tiempos de formación y al orden en que se propone seguirlos; la organización se basa en dos esquemas como son: la *chakana* o cruz cuadrada y *ñaupapacha* que hace referencia a la espiral espacio-temporal; el método está compuesto por cuestiones problemático simbólicas, conversatorios, investigaciones, emprendimientos comunitarios, módulos informativos, comunidades de aprendizaje; los niveles de aprendizaje implican: aprender a pensar haciendo, aprender a aprender, aprender a desaprender y a re-aprender, aprender a emprender, aprender a aprender toda la vida y a ser, con varias intensidades de complejidad al interior de cada nivel y; las bases filosóficas y conceptuales son: relacionalidad (*tinku*), dualidad complementaria (*karywarmikay*), vivencial simbólico reciprocidad (*Ayni*).

Durante la tesis ampliaremos algunos de esos datos, por ahora, lo que interesa es destacar la diferencia que existe entre la propuesta escrita y su materialización, como Julio Olivera, coordinador académico, mencionaba en una de las primeras conversaciones para acercarme al campo, “los proyectos no se pueden aplicar todo tal y como está en el papel” (Diario de campo, 28/04/2009). Ya que mucho de lo que se escribe, incluso en y para la academia, está basado en el proyecto escrito y lo que hasta ahora se ha ejecutado es poco, se hace necesario destacar lo que se ejecuta.

La universidad está dividida en dos partes, la que podríamos llamar universidad propiamente dicha (educación formal) que tiene sus actividades en Conocoto y Tabacundo (ambos en la provincia de Pichincha) y la educación informal a través de las comunidades de aprendizaje (Cfr. Sarango, 2009: 192). La oficina administrativa está en el centro de Quito (av. Gran Colombia N12-30 y Elizalde), Conocoto es la sede

principal donde funcionan las trazas (caminos)²⁵ de ciencias de la educación y arquitectura y, Tabacundo, específicamente la comunidad la Esperanza, donde funciona la traza de agro-ecología. Las comunidades de aprendizaje están en varios lugares del país con presencia de organizaciones indígenas como Saraguro en Loja, Cañar, Tabacundo, zonas Shuar, o de otros grupos étnicos, etc.

Por restricciones legales que veremos a continuación la parte formal de la UINPI no podía salir de Pichincha,

La universidad según el CONESUP tenía que esperar 5 años para poder abrir en las nacionalidades, [...], la relación con el CONESUP ha sido compleja en el sentido de que no desde el principio se pudo hacer lo que pensábamos, que era que cada nacionalidad comience a trabajar de forma independiente su propuesta, tocó esperar recién hasta julio-agosto de este año para poder salir, entonces hemos ido haciendo con ellos cosas para ir manteniendo la expectativa, a través de lo que llamamos comunidades de aprendizaje (Entrevista Jorge García, 23/04/2009).

Estas comunidades de aprendizaje tratan de recuperar saberes, fundamentalmente en cuestiones relacionadas con intereses propios de las comunidades, por ejemplo, agro-ecología, cosmovisión, derechos, alimentación, formas de sanarse, espiritualidad, etc., “que son los que alguna manera le han ido dando vida a la propuesta” (Entrevista Jorge García, 23/04/2009). Una comunidad de aprendizaje forma promotores, dura un año y medio, la universidad reconoce a estos promotores, a ella asisten personas que no necesariamente tienen título, la *Amawtay Wasi* da certificados a estos promotores, no títulos (Cfr. Sarango, 2009).

Esta parte no legitimada es la más interesante, las comunidades de aprendizaje son instancias realmente diferentes, no hay requisitos para ingresar, ni títulos previos, ni edades, en una misma aula se encuentran -hombres, mujeres, niños, jóvenes y viejos- discutiendo, por ejemplo, sobre la comida chatarra, no sólo desde una visión médica, sino en relación a los problemas de la producción en masa, la biotecnología, la explotación insensible de los animales, las formas ancestrales de alimentación y producción, etc., un verdadero análisis integral de un tema cotidiano, relacionando urbano y rural, política y técnica, conocimientos indígenas y occidentales, etc. (Diario de campo, 02/05/2009).

²⁵Con este nombre la universidad hace referencia a las carreras.

Ambas partes de la UINPI son aún pequeñas, 156 estudiantes en las tres trazas (carreras), 35 facilitadores (docentes) en la parte formal, mientras que la parte informal cuenta con 70 estudiantes y 8 facilitadores en las comunidades de aprendizaje (Sarango, 2009: 193). Sin embargo, debe esperarse que este proyecto crezca exponencialmente en los próximos años ya que crecerá al mismo tiempo en diferentes localidades.

Lo que se tienen que hacer ahora es, a partir de este año [2009] comenzar a consolidar los centros universitarios interculturales, en cada nacionalidad, la idea es tener por lo menos para este año, unas dos o tres nacionalidades, el siguiente año ir abriendo por lo menos uno por nacionalidad, con su propio idioma [...]. Entonces lo que hemos hecho durante estos tres últimos años es preparar docentes, hemos preparado docentes, Shuar, docentes Achuar, varios (Entrevista Jorge García, 23/04/2009).

En ese objetivo se inscriben varios cursos introductorios que se dictan sobre el paradigma Abya Yala (UIAW: 2004) y el diplomado realizado en convenio con la Universidad Central del Ecuador, en vista de que la UIPNI no tenía autorización para ofrecer posgrados, donde se prepararon 31 personas de distintas nacionalidades, que luego serán docentes.

¿Cómo llegó a ese punto?

En la investigación, no sólo estaba interesado -al menos no en primer lugar- en la manera cómo actualmente funciona la UINPI, sino cómo llegó a ser lo que es, ese proceso implicó un deslizamiento hacia la institucionalidad convencional, durante su inconcluso periodo de conformación y legitimación ante el CONESUP, es decir, ante el Estado y ante las otras universidades.

Por ello, muchas de mis preguntas a las autoridades y fundadores de la *Amawtay Wasi* iban en la vía de saber, ¿En qué cambió la propuesta original luego de las recomendaciones de los profesionales de las universidades ‘convencionales’ encargados de analizarlas?, y ¿Cómo se resolvieron las diferencias respecto de los criterios sobre cómo es -o no- una universidad y sus componentes?

La consigna inicial consistía en cómo generar una propuesta universitaria “desde otras bases epistemológicas” que no sean las occidentales y que, al mismo tiempo, sea analizada y aprobada por instituciones creadas y en funcionamiento desde una perspectiva euro céntrica y/o colonial (Walsh, 2002:206; 2009:210), como la Universidad Central del Ecuador y la Universidad de Cuenca que dieron informes

favorables, luego de constatar que se hayan acogido sus observaciones en 2001 y 2003 respectivamente.

“Para la definición de las áreas de estudio, sondeamos el interés y la demanda de nuestra gente y resolvimos trabajar sobre pedagogía, técnicas de producción, más concretamente agro-ecología, y derecho indígena” (Macas, 2001:107), sin embargo, luego de los peritajes de las universidades convencionales mencionadas, se eliminaron las traza (carreras) de derecho y salud, mientras que turismo comunitario aún no está en aplicación porque su pensum no satisface a las organizaciones (Sarango, 2009: 201).

Esta es otra dimensión de la UINPI, al ser una universidad de las nacionalidades no solo debe ajustarse a las disposiciones estatales, sino que necesita satisfacer las aspiraciones de las organizaciones indígenas, que resaltaban, por ejemplo, la “necesidad apremiante de formar un nuevo equipo profesional ya que hay alrededor de 2800 escuelas dirigidas por compañeros indígenas, hombres y mujeres en el programa de Educación Intercultural Bilingüe” (Macas, 2001:108).

Tiene sus propia dinámica y eso es lo que le permite luego a la universidad poder, ir generando estas células en cada nacionalidad, y son las organizaciones las que tienen que empujar la cosa, aquí no se trata de gentes, por eso es privada-comunitaria, porque es de las organizaciones, la idea es que son cosas que la organización las va manejando, no el Estado, [...], porque si fuera del Estado ya no podrían manejar las organizaciones y de lo que se trata es de que sean las organizaciones, porque son estas las que constituyen la nacionalidad. Eso fue una cosa que no comprendió la CONAIE al principio, además, quería la CONAIE manejar la universidad y de eso no se trata, se trata de que estos aparatos de conocimiento, de ciencia, de construcción de simbología, de reconstrucción del paradigma, sean manejados por las comunidades, por las nacionalidades y no por [...] lo político, por eso costó tanto armar esta cosa (Entrevista Jorge García, 23/04/2009).

Así esta IESI, al ser un terreno en disputa, no es exactamente lo que sus líderes diseñaron originalmente y tampoco lo que se espera de una universidad convencional. Posiblemente uno de los aspectos en que más se nota es en la construcción de las mallas curriculares, que en unos casos son objetos de crítica por parte del CONESUP y por otro las mallas no son aceptadas por las organizaciones debido al excesivo “academicismo y teoricismo” (Sarango, 2009: 201), gran reto que esta institución no rehúye.

Conclusión decisiva

A diferencia de las universidades convencionales estas instituciones tienen una ventaja, que pueden aprovechar, son instituciones no acabadas y jóvenes, se están configurando,

tienen oportunidades para inventar, para salir de los moldes. En ese escenario no están absolutamente libres, tienen que responder a las exigencias de las instituciones del campo universitario que imponen los principios de visión y división (Bourdieu, 1999:129) de lo que es una institución de educación superior, principios inscritos no solamente en el exterior sino en los cuerpos de los agentes, así se tratará de sostener en el capítulo IV.

Es toda una tentación (una tensión y una tendencia) seguir -en la práctica- los pasos que la institucionalidad convencional da a sus universidades, por esto parece muy importante, al menos en sus inicios, que el tipo de relación existente entre interculturalidad e institucionalidad sea inversa, es decir, que mientras más institucionalizada sea una universidad -aunque sospecho que se podría generalizar a otro tipo de instituciones- menos fácilmente podrá integrar en sus más profundas estructuras los criterios que la interculturalidad persigue y viceversa. En la medida en que las iniciativas interculturales sean fieles a sus más heréticos principios (Bourdieu, 1985: 78-103) será menos reconocida como institución de educación superior por las instituciones convencionales del campo y por las encargadas de sancionar quién es y no es universidad.

CAPÍTULO III HERMENÉUTICA Y EPISTEMOLOGÍA

Para los intelectuales interesados en la interculturalidad y la educación superior -sean o no indígenas- la principal diferencia entre las universidades “convencionales” y las interculturales, es lo epistémico²⁶, debido a que, “hasta el momento todas las condiciones del saber, de conocimiento, y de comprensión, se hallan delimitadas bajo una camisa de fuerza que es aquella de los conceptos, nociones y categorías científicas y sociales que han sido creadas desde la modernidad occidental” (ICCI, 2000:54).

En base a este argumento las IESI apuntan a la recuperación, interacción y legitimación de los conocimientos ancestrales frente a los conocimientos occidentales dominantes -los conocimientos científicos- y la aspiración más ambiciosa es la generación de ciencias que podríamos llamar ancestrales desde una epistemología no occidental. Antes de reflexionar sobre cómo el PAC y la UINPI están desarrollando esta dimensión de sus proyectos, analizaremos algunos sentidos de la interculturalidad, ya que “cualquiera que sea la opción epistemológica sobre la cual la ciencia se hace, la reflexión [...] no puede escapar al círculo hermenéutico” (Santos, 1996:13).

Hermenéutica y epistemología son ámbitos que Walter Mignolo, en el marco de lo que denomina geopolíticas del conocimiento, sugiere explorar invitándonos a responder a la pregunta: “¿Qué tipo de conocimiento/compreñión (epistemología/hermenéutica) queremos/necesitamos producir y transmitir?” (2002:39) con estos proyectos. El presente capítulo reflexiona sobre algunas respuestas y retos que se plantean a las IESI.

Trataré de mostrar algunos de los sentidos (hermenéutica) que tiene la interculturalidad para los agentes dentro de las universidades; luego se discutirá el reto que implican las condiciones de posibilidad (epistemología) para la generación de conocimientos indígenas e interculturales en el marco de una institución originariamente occidental. Con ambos objetivos busco contrastar los sentidos que los agentes universitarios dan al término interculturalidad y su relación con las formulaciones de la academia.

²⁶Puede corroborarse esto al revisar la literatura sobre el tema elaborada tanto por intelectuales orgánicos de los movimientos indígenas, como por académicos que han reflexionado sobre el asunto (Macas, 2005; Santos 1996; 2005; De la Cadena, 2008; Juncosa 2008; Mignolo, 2002; Pari, 2006; Kaplún, 2005; Walsh, 2001; 2002; 2009; UIAW, 2004; Mato, 2005).

Sentidos de la interculturalidad

Como se presentó en el capítulo I, el significado de la interculturalidad se configura y varía histórica y geográficamente, es decir, según sus contextos, parte de ellos son los agentes que participan en su configuración y el rol que desempeñan en el sub-campo universitario intercultural. De ahí que, la heteroglosia de la que habla Marisol de la Cadena (2008:264) respecto de la noción de interculturalidad no se distribuya solamente -ni principalmente- en términos étnicos o institucionales.

Me refiero a que la comprensión de la interculturalidad no está únicamente ligada, por ejemplo, a la institución que la promueve, como sostiene Catherine Walsh al distinguir entre una interculturalidad oficial propuesta por algunos Gobiernos o sectores hegemónicos y una interculturalidad crítica de los movimientos indígenas (2009:202); tampoco entre, una interculturalidad para la FENOCIN y otra para la CONAIE (2009:109-110), sino desde criterios que no necesariamente se toman en cuenta.

La interculturalidad se ve condicionada también por: 1) la intensidad y clase de relación de los agentes con instituciones estatales, organizaciones políticas, grupos no organizados políticamente, la universidad, etc.; 2) el tipo y calidad de experiencias que hayan tenido al acercarse a la idea, no únicamente su educación formal o formación política, sino el tipo de acercamientos a los contextos de otras culturas; 3) la intensidad e influencia de las categorías que definen su cultura y su identidad personal, donde lo étnico solo es una movediza variable.

Interculturalidad igual presencia de diversos.

Marcelo Farfán expresa -basado en Reyes (2006: 36)- que:

La comprensión de la interculturalidad, al interior del PAC, ha ido cobrando diversos significados contruidos desde un escenario de lucha de sentidos: como identidad (dimensión étnica), localidad (dimensión política), presencia de diversos (dimensión cultural) y como alteridad (dimensión filosófica) (Farfán, 2008:286).

Sin embargo, ninguno especifica quiénes tienen qué conceptos, esas eran mis dudas al acercarme al campo, ¿Existen diferencias en la manera de entender la interculturalidad, que se puedan rastrear entre los agentes de las universidades, y de qué dependen? Una primera respuesta parecía decirme que no, pues, cada vez que conversé con estudiantes y docentes sobre las diferencias entre su universidad y las “convencionales”, la respuesta era que su universidad era intercultural por la presencia de diversas culturas.

La interculturalidad como presencia de diversos grupos en la universidad, alude a la dimensión cultural que Reyes explica así:

Al parecer es una visión que desestima el conflicto y que asume que el hecho de “estar juntos” va a permitir una relación intercultural sostenida [...] La interculturalidad no es algo fundamental, sino un algo que se le añade [...] como “un valor agregado” [...] Ésta tendencia [...] está basada en la concepción de la cultura como folklore. Pero se aumenta el supuesto de que “todo es intercultural” (Reyes, 2006: 45).

Si bien una visión folklórica de la diversidad cultural sería una concepción despolitizada que oscurecería los conflictos, cercana al multiculturalismo (Jamenson y Zizek, 1998), pienso que la primera condición para la modificación de las tradiciones de racismo y exclusión que han sufrido estos sectores, es la presencia de los diversos en espacios institucionalizados como la universidad. Si no se potencia esta presencia en las instituciones de las que han sido excluidos, se priva a los indígenas de acceder a universidades “convencionales”, pero también se priva a los no indígenas de la experiencia de un contacto que des-estigmatice sus representaciones sobre otras culturas e incluso replantee los límites entre ellas.

Esto supone un reto para las IES interculturales y/o indígenas y es que -ellas- si bien acercan la educación superior a sectores de la población que de otra manera no podrían acceder a formación universitaria; al mismo tiempo alejan a los indígenas -y a los no indígenas- de los sectores institucionalizados de contacto que se requieren para visibilizar los conflictos y desarrollar una especie de sensibilidad intercultural.

Muchas ciudades pequeñas tienen ya esta sensibilidad y requieren pasar a otros “niveles” para abordar los conflictos, mientras que espacios urbanos más grandes -como Quito- necesitan ese primer paso, la presencia significativa y sostenida, pues, si bien en la capital hay muchos indígenas, ellos están excluidos o discriminados de y en los espacios institucionalizados.

Pensé en esta cuestión cuando los egresados y graduados del PAC asistieron a la UPS para iniciar su primer encuentro, organizado por la dirección de la carrera²⁷. Los participantes llegaron al campus el Girón de la universidad -en el centro moderno de Quito- y fueron invitados a conocer su universidad.

²⁷El primer encuentro de egresados y graduados del Programa Académico Cotopaxi se realizó en el Quilotoa (Provincia de Cotopaxi) el 8 y 9 de mayo de 2009, y dio inicio en el Campus de el Girón en Quito con una charla con el Vicerrector, Máster Armando Romero.

Muchos de ellos no habían conocido la UPS durante el curso de su carrera y en ese momento paseaban por los edificios guiados por un docente, mientras se realizaba el recorrido, la extrañeza de los estudiantes y docentes regulares del Campus hizo que me orientara a preguntar a algunos de ellos ¿qué era lo que les llamaba la atención? Sus expresiones giraban en torno a que era muy extraño ver indígenas, “tantos indígenas en la universidad” (Diario de campo, 08/05/2009), sólo en algunas carreras, como desarrollo local y pedagogía, los estudiantes tenían la experiencia de compartir el aula con compañeros indígenas.

La referencia más importante de presencia indígena -para estudiantes y profesores- era el levantamiento donde fueron recibidos en el campus Girón, para los acontecimientos del 2000 que culminaron el derrocamiento del Presidente Jamil Mahuad. A parte de ese episodio no recordaban la presencia regular de una cantidad significativa de indígenas y menos aún de estudiantes indígenas, por ello esa visita no era asociada con facilidad a que, estos visitantes eran sus compañeros de universidad.

La universidad intercultural está realizando una función social que acerca la educación superior a sectores pobres, especialmente indígenas, esa es una solución que desea responder a la migración y los altos costos que implica el estudio en la ciudad, pero no está sola en este trabajo. A excepción de *Simiatug* y *Wasak-entsa*, los demás puntos focales de la Salesiana y centros del saber de la *Amawtay Wasi* no son las únicas universidades del sector y compiten con instituciones convencionales por la clientela estudiantil; “es un potencial mercado, un mercado cautivo”, me explicaba el director académico de la UINPI (Diario de Campo 22/03/2009).

Así las IESI, realizando una actividad para la que no es necesario ser intercultural, separan estudiantes urbanos de rurales, manteniendo el desconocimiento entre contextos que la idea de interculturalidad necesita eliminar. Una perspectiva predominantemente localista puede generar interculturalidad en sus pequeños espacios pero ser un freno para la interculturalización de la sociedad, aquella a la que muchos excluidos quieren pertenecer.

El vicerrector de la UPS, en sus palabras de bienvenida a los egresados, deja claro cuál es la meta de la universidad en este aspecto y lo que hace diferente a la institución:

Para nosotros, como Universidad Salesiana, es motivo de gran satisfacción que ustedes estén ya coronando la cima, [...]. Y también permite ver que aquella opción de la universidad, esa opción de los Salesianos, es realizable, ustedes son la prueba clara de otro tipo de universidad en el País, no la universidad clásica que se encierra y espera que vengan acá a la sede Quito, [...] Yo creo que ese ha sido el logro de quienes pensaron -tiempo atrás- el Programa Académico Cotopaxi, que la universidad salga al encuentro de ustedes, [...] acercarse en la medida de lo posible para que ustedes puedan estudiar [...] Qué es Otavalo, qué es Latacunga, qué es Simiatug y qué es Riobamba, son puntos focales, no son campus, [...] La universidad está presente fundamentalmente por lo que es el PAC en otras provincias. (Armando Romero, 08/05/2009)²⁸.

Por ahora destaco que en los puntos focales, especialmente los que están en ciudades pequeñas, la presencia de los diversos, moviliza las culturas y visibiliza los conflictos, cosas harán posible una interculturalidad práctica. Sin embargo es importante resaltar que no todas las diferencias o encuentros son necesariamente conflictivos.

Sentidos más allá de la presencia de diversos

Cuando aparecen las diferentes culturas se nos plantea la pregunta que nos lleva hacia otros sentidos de la interculturalidad, ¿cómo se delimitan y reconocen las culturas que están interactuando en los lugares donde ya existe su presencia significativa? Si en un principio, la dominante idea de interculturalidad como presencia de diversos parecía tal, luego se fue diversificando en la medida que se profundizó en los límites y categorías que se usan para definir las culturas inter-actuales.

Peter Wade (2000) muestra cómo las nociones raza y etnia han dependido de diferentes categorías para dar sustancia a sus estructuras clasificatorias y jerarquizantes: linaje, fenotipo, vestido, clase social, territorio y sus delimitaciones, idioma, estilos de vida, organizaciones políticas, autoridades, entre otras, han servido para “ser” y “saber” quién es indígena, mestizo, blanco, urbano, rural, kichwa, Shuar, hispano, pobre, rico, Cayambi, Pansaleo, Quitu-Cara, etc. Sin embargo, no podemos decir que existe un criterio predominante o un reemplazo de uno por otro, a través del tiempo, sino que -al menos en las universidades investigadas- la imbricación de todos o varios de esos

²⁸Tanto la comprensión de que existen potenciales estudiantes universitarios en sectores menos atendidos de este servicio, como la presencia de la universidad a través de los puntos focales, revela la lectura de la educación superior como un nicho de mercado que se puede explotar. Es ese mercado cautivo potencial, los costos no son solo asumidos por los estudiantes, sino que los proyectos sirven para la obtención de recursos del aparato del desarrollo, insertándolos en lo que Santos analiza como la globalización mercantil de la universidad (2005:30-31), este elemento es realmente influyente en las IESI y será analizado en el capítulo V.

criterios son los que hacen variar la concepción de interculturalidad, porque el termino cultura significa en función de esos criterios imbricados y legitimados.

Intentemos reconocer algunas de esas categorías en la concepción de interculturalidad que tiene un docente del PAC:

Es un compartimiento de experiencias en que no puede existir: que tú eres, que se yo, porque ya tiene una piel media rosadita o qué se yo, decir ya soy mestizo o, porque vivo en la ciudad ya soy mestizo sino seres humanos. Y que debemos respetar las diferentes formas de vivir, la forma de concebir la cultura [...]. No porque yo sea del campo o [...] porque vine con terno, pues él si es profesor. Cada uno tenemos nuestras sabidurías, nuestros conocimientos, lo que hacemos es compartir eso, todo eso es, [...], no solamente como lengua, la lengua es muy aparte [...] interculturalidad concibo que es un todo, que conozca la cultura suya, la cultura del resto, que conozca mi cultura y podamos nosotros convivir, convivir no quiere decir: bueno venga a vivir en mi comunidad. Yo he tenido una experiencia -en este caso- de los italianos [...], ellos tienen una hija, también trabajan en el sector de indígena y con el sistema intercultural, y dicen es mi hija, no porque es un centro técnico, no voy a decir bueno mi hija está aquí y tú no vas a educarte aquí sino te vas a otro establecimiento, y se educa en el mismo establecimiento, cumple los mismos deberes, tienen los mismos derechos, es decir, por más hijo de algún rector o autoridad que sea del establecimiento, no puede deslindar de sus responsabilidades que tiene [...] a eso lo veo yo como interculturalidad. Lo que no ocurre en otros lados, porque dicen: yo soy profesor y mi hijo no puede estar en una educación indígena [...] solamente ahí nosotros podemos hablar de una equidad, podemos hablar de interculturalidad. [...] Compartir tradiciones, costumbres [...], el matrimonio, el bautizo, las fiestas, una minga, [...], la lengua [...] y la vestimenta de pronto, en algunos casos si, en algunos casos no [...] Que tú te definas qué eres, te auto definas, te auto determines qué eres, eres indígena, campesino, mestizo, cholo o blanco. [...] Aquí para la universidad, para los maestros todos son iguales no hay ninguna diferencia (Entrevista Profesor PAC, 07/03/2009).

El profesor menciona insistentemente la diferencia urbano-rural como parte de la definición de la cultura, pero también, el fenotipo, vestido, estilo de vida, prácticas culturales, idioma, además coloca a la definición en dos ámbitos relacionados, la cultura (que supone colectividad) y la auto-identificación (que implica individualidad).

Las categorías que se usan y los límites que se colocan para definir las culturas son los que dan contenido a las relaciones interculturales, digamos que es diferente realizar relaciones interculturales entre culturas urbanas y rurales que entre mestizos e indígenas o entre kichwas e hispanos, lo que está en juego es diferente y, no es difícil encontrar que esas categorías no respeten nuestros esquemas conceptuales más profundos y más naturalizados. En las universidades pude chalar con personas que

resaltan elementos diferentes sobre las culturas con intensidades distintas y por ello con concepciones diferentes de interculturalidad que remiten a consecuencias heterogéneas.

Además de la multiplicidad de variables que dan contenido a la cultura, la movilidad de sus límites hace que la interculturalidad sea profundamente relativa a ellos, estos límites se colocan en función de la alteridad inmediata, no la alteridad que resaltan los textos académicos, que en la mayoría de los casos los estudiantes nunca han leído. Con esto me refiero a que la interculturalidad no necesariamente responde a las divisiones de las culturas que se hacen desde la academia, por ejemplo, casi ningún estudiante habló de la cultura andina versus la cultura occidental, más bien dividían las culturas desde criterios cotidianos, como la división política del Estado, estilos de vida o problemas locales.

Cuando los estudiantes se encontraban en su punto focal (PAC) o su centro del saber (UINPI) ellos resaltaban la interacción cultura indígena y cultura mestiza o cultura urbana y rural, pero cuando se encontraban con personas que no eran del lugar, esas diferencias culturales eran menos importantes para la interculturalidad que, por ejemplo, las culturas delimitadas por la división territorial del Estado. Participar tanto en sus clases como en el encuentro de egresados y graduados, hizo que me percatara del asunto. Una estudiante al inicio de las mesas de trabajo lo expresaba así:

En primer lugar yo quisiera pedir una explicación sobre que no estemos aquí los de Cotopaxi, yo hubiese querido -si es que vamos a hablar de la interculturalidad y, del Proyecto Académico Cotopaxi y, de cómo empezó y, de la educación bilingüe y todo eso- que estemos aquí los de la provincia, sino, solo estando los de las otras provincias no podemos, qué vamos a decir si una cultura no está, lamento mucho de que no estemos los que somos de Cotopaxi, ¿qué vamos a hacer si somos solo dos o tres? (Egresada Punto focal Latacunga, 09/05/2009).

La cultura para ese momento -en que se encontraban divisiones geográficas más amplias²⁹- estaba marcada por la procedencia, sin importar el fenotipo o el vestido, los estudiantes fenotípicamente mestizos e indígenas pertenecían a la cultura de su provincia. Los docentes, en sus exposiciones, sí destacaban la relación cultura andina (indígena)-cultura occidental (blanco-mestizo).

²⁹ Al encuentro asistieron más o menos treinta personas entre imbabureños (Otavalo), pichinchanos (Cayambe), Cotopaxenses (Latacunga) y docentes de diferentes procedencias que no se identificaban en esos términos, era como si la variable procedencia se debilitara con la autoridad.

En el siguiente capítulo se profundizará en la interacción de estas categorías, por el objetivo del presente apartado, ahora necesito llamar la atención sobre la presencia - explícita o tácita- de seis conceptos (tres dicotomías) a los que la academia ha invertido mucha tinta. Me refiero los términos individuo-colectividad, identidad-cultura y diferencia-similitud, ellos, su inestabilidad, cercanía y relatividad concede a la interculturalidad una propiedad reservada a los gases, es decir, no tiene volumen ni forma definida, a tal punto que toma la forma de su contenedor y puede reaccionar (interactuar) con otros, en este caso, contenidos discursivos incluso contradictorios.

Las culturas y las identidades implican elementos tanto individuales como colectivos, requieren de similitudes tanto como de diferencias, y es el peso específico que se da a esas categorías el que influirá para que los agentes construyan sus concepciones de la interculturalidad. Concepciones que en ese proceso, se refugian en contenidos pasados y presentes como mestizaje, indigenismo, humanismo, cristianismo, marxismo, desarrollismo, multiculturalismo, haciendo correr el riesgo de caer en contenidos poco originales a una idea tan potente, algo así como un significante vacío (Laclau, 1996:82) que se llena con las ideologías circundantes.

Para Laclau (1996) los significantes vacíos son importantes en la lucha por la hegemonía pero, precisamente, el aceptar esta disputa es lo que moviliza a los diferentes agentes -con sus respectivos capitales y significados- generando una disputa en la que, ni se parte de un equilibrio de poder ni basta con reivindicar unas características étnicas esencializadas. Hace falta comenzar “con la denuncia de este contrato tácito de adhesión al orden establecido que define la doxa originaria” (Bourdieu, 1985: 96), si dicho contrato es aceptado, implícitamente, entonces está implícito -en la aceptación- el lugar reservado (subordinado) a las diferencias.

En el relato del docente, es interesante como su argumento parte del discurso de las diferencias para recaer en el discurso de la igualdad en ante la ley (igualdad del liberalismo). Este es un tema que está presente tanto en las intervenciones cotidianas como en las publicaciones, pero no se colocan reflexiones claras, ¿desde dónde somos diferentes y hasta dónde somos iguales?

Mestizaje e indigenismo

Interculturalidad es una mezcla de culturas porque dándonos cuenta, nadie, nadie es una cultura pura, porque todos adquirimos algo de alguien, tanto en las

costumbres para hablar, en las costumbres de la alimentación, de la vestimenta (Entrevista estudiante PAC, 25/04/2009).

Yo digo que es la fusión, mas bien, la integración de varias culturas, está declarado nuestro país como pluricultural y multiétnico. Entonces hay muchas culturas aquí en nuestro país y cada vez que les vamos estudiando, cada vez que les vamos descubriendo o redescubriendo, encontramos que tenemos muchas similitudes, inclusive sabemos que parten de una sola que se fue difundiendo y se fue extendiendo, hasta que llega la invasión Inca primero y después la española que corta o detiene ese crecimiento. Bueno, decimos que por ahora la interculturalidad es esa fusión o integración de todas nuestras culturas y el regreso a entender que somos una sola (Entrevista Profesor UINPI, 03/05/2009).

La comprensión de interculturalidad como fusión de culturas no se diferencia de la ideología del mestizaje que constituyó a los estados nación latinoamericanos y no está reservada, como sostiene Walsh, a los sectores hegemónicos o Estatales (2009: 29) sino que, es la conclusión más natural de un docente de la UINPI que se acerca a un concepto nuevo, con esquemas conceptuales y contenidos discursivos -conscientes e inconscientes- alrededor de los cuales hemos sido criados (*Shème, Habitus*)³⁰.

Aunque también es posible interpretar las palabras del profesor como una propuesta indigenista porque quizá el texto apunta a la fusión de las culturas -‘nuestras culturas’- prehispánicas, en cualquiera de los dos casos se trata de una herencia de las concepciones que Wade (2000) analiza y que hemos reseñado en el Capítulo I.

No se trata del peligro de confundir interculturalidad con mestizaje o indigenismo -del que Walsh, De La Cadena y otros alertan insistentemente- sino de que el concepto está configurándose allí “abajo” -en las universidades interculturales- con algunas de esas y otras herencias, sin que dicha configuración sea objeto de suficiente atención de quienes han optado por diseñar y ejecutar esta propuesta³¹. Nuevamente en

³⁰A través de la obra de Pierre Bourdieu es posible encontrar diferentes señales sobre sus nociones (Cfr. Bourdieu, 2007). No es posible aquí discutir sus conceptos, este autor se rehusaba a dar definiciones definitivas a sus nociones y prefería la comprensión relacional y contextualizada de sus conceptos, es posible ver una discusión sobre el tema y aclaraciones de sus nociones principales en Martínez, 2007. Para este trabajo, *Shème* alude a los esquemas mentales de los agentes y sus contenidos contextualmente configurados. La noción de *habitus* está mucho más clara y difundida como “estructura estructurante” y se contextualizará con más detalle en el siguiente capítulo.

³¹Utilizo el término “abajo” relativizado, para hacer referencia a lo que plantea Walsh, pero resaltando que esté sería un abajo de abajo, pues al ser un término de referencia relativa se hace necesario, siempre que se dice abajo, decir algo más, ¿abajo de qué? o ¿de quién? y en caso de hacerlo de manera general se omiten “peldaños” (niveles) que nos dan mejor panorámica de los escenarios de poder.

este aspecto las IESI tienen la ventaja sobre las universidades convencionales, ya que a estas, no les interesa el problema.

Cristianismo

Un ejemplo que resultó interesante sobre este mismo aspecto es el del discurso religioso. Es ya bastante documentado el proceso mediante el cual la Iglesia jugó un papel en la aculturación y/o mestizaje de las poblaciones indígenas, también es conocida la inculturación del cristianismo a partir de Concilio Vaticano II y la Teología de la Liberación. El discurso cristiano es uno de los que más noté cuando los agentes hablaban de interculturalidad, incluso los de la UINPI que no es una universidad confesional.

Como nos decían en la universidad, [interculturalidad] es hacer que todos los pueblos sean hermanos, independiente seamos Pansaleos, Quitu-caras, negros, blancos, mestizos, hacer que todos hablemos un mismo idioma pero respetando sus detallitos se diría, respetando sus partecitas que son solo de un pueblo, pero hay veces en que no se logra” (Entrevistas egresada PAC, 26/04/2009).

Muy similar a lo que dice de manera más literal un estudiante de la UINPI:

[Interculturalidad] es amarnos los unos a los otros, es aprender de nuestros hermanos, es no ser envidioso, es ser justo, equitativo, compartir, así como aquí, la pamba mesa, ponemos todos y comemos” (Entrevista estudiante UINPI 1, 16/05/2009).

No se trata de tener un prejuicio u oposición -por principio- a los contenidos religiosos sino de saber que ellos están aportando contenidos a este nuevo término, y reflexionar sobre cuáles pueden o no apropiarse. Es utilizar sobre sí misma la característica que Rappaport destaca en la interculturalidad, su utilidad para apropiarse de elementos externos, modificarlos y utilizarlos (2009; 2008).

Ninguno de estos aspectos ha tenido suficiente atención en los análisis y planteamientos sobre interculturalidad, ni por parte de intelectuales orgánicos de las instituciones, ni por parte de muchos académicos de que interesan en este tema, generalmente se niegan tales relaciones. Se ha preferido destacar los aspectos que resaltan los discursos indigenistas y culturalistas que refuerzan imaginarios esencialistas o exóticos.

La interculturalidad en la universidad no se ajusta solamente a divisiones entre conservadores y progresistas o derecha e izquierda, tampoco respeta las divisiones étnicas u organizativas, tales esquemas reduccionistas resultan más ideológicos que

analíticos, crítica constantemente realizada a los estudios culturales como modelo académico (Reynoso, 2006; Follari, 2002).

El sentido más difundido

Por supuesto que todo el quehacer de los movimientos indígenas ha tenido influencia en la configuración de lo que se entiende por cultura e interculturalidad, y así lo pude notar en algunas conversaciones con estudiantes que pertenecían a alguna organización. La concepción de interculturalidad sobre la que más se escribe en los trabajos académicos es la propuesta por la CONAIE, orientada a la plurinacionalidad, que requiere de la conformación de nacionalidades y pueblos desde un criterio étnico-cultural, ha tenido impacto en las IESI, aunque probablemente no el que se imagina.

Las respuestas de algunos estudiantes de la UINPI y el PAC sobre su cultura, remitían directamente al criterio étnico-cultural planteado por la organización indígena más grande del país, aunque creo que no es suficiente para comprender la interculturalidad.

La educación intercultural, yo vengo desde mi raíz, que empecé, tenía ese sueño, desde temprana de edad conjuntamente con la organizaciones de primer grado, desde la base así las organizaciones he caminado yo [...] pertenezco a la organización COINOA, que es de la organización indígena de Olmedo, mi identidad cultural es, yo pertenezco a la nacionalidad Kichwa de Cayambi [...]. La interculturalidad es el intercambio de las culturas respetando de unos a otros [...] cómo aprendí mi concepto, es de tener que relacionarse de unos a otros, a mí me aprendió por las organizaciones que caminé, entonces encontraba con varias gentes, con varias culturas, con varias personas y ahí tenía que comunicar de unos a otros, y la interculturalidad es la comunicación también, porque desde ahí empieza ya a ver, a conocer qué cultura, de dónde, cómo, eso me ha gustado a mí [...] Yo he conocido tanto del Cayambe, los Caranquis, los Otavalos, he conocido los Chibuleos, los del oriente, Cofanes, Secoyas, entonces eso yo he encontrado bastantísimas y, tanto de los occidentales, los occidentales es mestizos, blancos y afros ecuatorianos todos ellos [...] (Entrevista Egresada PAC, 09/05/2009).

La egresada del PAC y una estudiante de la UINPI me planteaban que su concepto fue adquirido, no por la educación en la universidad, sino por su formación y relación con las organizaciones, de ahí surgió la duda de saber, ¿qué tan común es esa concepción de interculturalidad y cuántas aprendieron esto en las organizaciones? Apliqué una

encuesta en el PAC³², y pregunté de manera abierta: para usted ¿Qué es la interculturalidad?, y, ¿Cómo aprendió ese concepto? De 295 encuestados de todos los puntos focales -excepto *Wasak-entsa*- 11 personas (3,7%) respondieron con alusiones directas a la agenda de la CONAIE como compartir el poder, desarrollar el potencialidad de las nacionalidades, unidad en la diversidad, etc.; mientras que 16 personas (5,4 %) dijeron que lo aprendieron en las organizaciones, frente a 149 (50,5 %) que dijeron que aprendieron su concepto en la universidad. La educación formal siempre ha sido estratégica.

Sentidos contradictorios

Otro elemento mencionado inicialmente, es que los sentidos de la interculturalidad tienen que ver con el tipo y calidad de experiencias que los agentes hayan tenido al acercarse a la idea, no únicamente su educación formal o formación política, sino el tipo de acercamientos a los contextos de otras culturas.

Se viene planteando que, las categorías que se usan y el límite que se coloca para marcar las diferencias entre culturas, influyen en la noción y práctica de la interculturalidad, pero ellos -categorías y límites- están colocados desde las estructuras mentales (Van Dijk, 2007) de los agentes que se encuentran cargadas de elementos que no se han tomado en cuenta suficientemente en los análisis.

En la práctica de las relaciones interculturales estas cargas podrían ser expresamente contradictorias a lo que la interculturalidad desea sustentar o erradicar como el respeto a la diferencia, el racismo, la homogeneización o las actitudes paternalistas, exotizantes y/o esencialistas.

Joanne Rappaport destaca distancias entre los diferentes actores de las actividades de CRIC en Colombia (2008: 25)³³. Yo pude ver diferencias y distancias similares entre los agentes de las IESI, ellas hacen que las relaciones interculturales se realicen desde las representaciones prejuiciadas sobre lo que es el otro, incluidos los docentes indígenas urbanos cuando se relacionan con sus estudiantes rurales.

³²La encuesta fue elaborada, validada y aplicada a mitad de la investigación únicamente en el PAC, debido a que, en la *Amawtay Wasi*, la cantidad de estudiantes es muy pequeña y pude conversar directamente con todos los estudiantes. En los anexos se encuentra el modelo de encuesta aplicada y otros datos relevantes.

³³Rappaport coloca los diferentes agentes de la educación intercultural en Colombia, por ejemplo, los indígenas de frontera, los indígenas del interior, los misioneros, etc., cada uno con posiciones sobre lo indígena y la interculturalidad que varía y disputa un lugar al interior de las actividades del movimiento.

La composición de los cuerpos docentes de las universidades es mayoritariamente mestizo y urbano, en la gran mayoría de los casos, los docentes radican desde hace mucho en Quito -incluidos los indígenas- y se movilizan a las otras ciudades para realizar sus actividades, esa distancia contextual, aunque cercanía ideológica o fenotípica, marcan las relaciones interculturales. Una clase de corrientes filosóficas en el punto focal Cayambe (Diario de Campo, 28/03/2009) servirá como ejemplo.

Durante la clase, el profesor (auto-identificado como mestizo) hablaba sobre los filósofos griegos de la naturaleza y su comprensión del cosmos (cosmovisión); para relacionar el tema con su auditorio, puso varios ejemplos sobre la cosmovisión andina en relación con la occidental (los ejemplos andinos fueron la relación del hombre con la naturaleza y la concepción de tiempo, extraídos del libro *Filosofía Andina* (Estermann, 1998)). A los estudiantes vestidos con trajes tradicionales, el docente les planteaba preguntas que implicaban aseveraciones sobre la cultura andina, preguntas a las que los estudiantes asentían, ya que el profesor -por ser tal y por citar el texto de Estermann- tenía las razones para asegurar quién era indígena y cómo es.

Los estudiantes en sus conversaciones más privadas, en la misma clase, disentían de lo que decían los ejemplos sobre la relación ritual del hombre andino con la naturaleza y la concepción cíclica del tiempo. Sin embargo, luego de que el profesor y otros estudiantes exaltaran algunos valores ecológicos de esta relación -que los filósofos griegos también tenían- al menos en la clase y para el cierre del debate, los participantes -tanto indígenas como mestizos- concluyeron que ellos poseían esa relación ritual con la naturaleza y aquella concepción cíclica del tiempo.

En la materia de corrientes filosóficas se relacionaban conocimientos occidentales con conocimientos andinos (que es uno de los objetivos de las IESI), sin embargo, la perspectiva con que esto se llevaba a cabo, tenía implícita varias cuestiones francamente contradictorias a la interculturalidad. Se presentaba una imagen atemporal de la cultura, como si la cultura andina no hubiera cambiado y fuese análoga a la cosmovisión griega antigua (los indígenas como pasado o como a-históricos); los

interlocutores sobre la cultura eran quienes estaban vestidos como indígenas³⁴ y; se terminaba por definir al otro y hacer que dicha definición sea aceptada por los propietarios de la cultura, todo ello con ejemplos que el docente planteaba desde sus representaciones sobre la vida rural, que en algunos puntos no concordaban con las experiencias de los estudiantes.

No se pretende juzgar al docente ni calificar su clase, no queda la menor duda del compromiso que los y las docentes tienen al integrarse en un proyecto original que ayuda a sectores sub-alternos. Lo que se pretende es llamar la atención sobre la cuestión de que la interculturalidad practicada en las IESI, pero no solamente en ellas, puede -sin ningún afán malicioso- caer en prácticas racistas, esencialistas y discriminatorias cuando lo que pretende es justamente erradicarlas.

Heterogeneizando al otro

Un elemento final sobre estas condiciones y tipo de experiencias según las cuales se conocen las otras culturas, me lo planteó el relato de una estudiante mestiza del PAC que ingresó al punto focal Otavalo (Sierra norte del Ecuador) y luego se cambió a Latacunga (Sierra centro del país). Pues resulta interesante sobre las diferencias culturales y, cómo solo la relación en esos ambientes permite la toma de conciencia de las diferencias, conflictos y representaciones homogeneizadas que nos hacemos bajo el título indígena o cualquier otro término.

La universidad es diferente, porque allá [en Otavalo] prácticamente hay colegios donde van la mayoría de indígenas y también hay solo de mestizos, en cambio en la universidad -tal vez- hay más indígenas que mestizos y yo, como que me dejé subestimar por eso, dije de pronto yo no me voy a poder incluir, va a ser difícil para mí incorporarme a los indígenas de lleno [...] mi cuñada me ayudó bastantísimo y de ahí me metí [...] yo sufría por el kichwa y ella me decía: si es como cualquier idioma, tú aprendes desde las bases y ya [...] Y yo feliz de la vida desde el inicio todo, con los compañeros indígenas, [...] aparte de que ellos también son bien abiertos. Mejor es, ellos como que de pronto te ven así un poco extraña [...] como que no es familiar para ellos que un mestizo se mescle con ellos [...], por eso fue el impacto de venir acá a Latacunga, yo me imaginé que era igual, el hecho de que eran indígenas yo me supuse de que eran iguales, yo me dije no va a pasar nada, voy a estar en el mismo ambiente y no fue así, me di un portazo como quien dice, me costó bastante incorporarme, muchísimo, muchísimo” (Entrevista Estudiante PAC, 14/03/2009).

³⁴Cuando la misma persona no estaba con esa ropa, en otras clases del mismo docente, ésta no era considerada como indígena y, por tanto, no se le hacían preguntas sobre la cultura andina, y se buscaba a un estudiante que respondiera al esquema conceptual del docente.

Solo la experiencia del contacto de ésta estudiante mestiza con dos grupos indígenas universitarios -de los puntos focales de Otavalo y Latacunga- le permitieron poner en evidencia que se homogenizaba a los indígenas y ver cómo, en un caso resultó sencilla la integración y en el otro no, además pudo notar que a los indígenas les parece extraño que un mestizo quiera “mezclarse con ellos”.

Las universidades interculturales han dado un paso por delante de las convencionales, ya que en ellas conviven los diversos de manera significativa y sostenida, sin embargo, esto plantea retos que las universidades convencionales -que son la mayoría y las más influyentes- no imaginan. Ahora menciono dos: 1) una vez visibilizados los conflictos cotidianos de las relaciones inter-étnicas, cuál es la manera en que la institucionalidad universitaria los va abordar y 2) cómo propiciar al mismo tiempo la posibilidad de acceso e interacción de las diferentes culturas si se actúa, como si los indígenas fueran esencialmente rurales y no deberían migrar.

Esos retos que se presentan en las IESI no son menores pues, si no se da respuesta al primero se corre el riesgo de reproducir tanto las estructuras mentales como las formas externas de relación inter-étnica que quieren evitar, es decir, se corre el riesgo de que las universidades interculturales sean espacios institucionales de reproducción del racismo, así lo trataré de exponer en el capítulo IV. Por otro lado, si no se analiza el segundo reto, e inventan respuestas creativas que abandonen ideas estereotipadas sobre los indígenas sólo como campesinos, agricultores o rurales, los objetivos de los líderes y autoridades de las universidades se verán en contradicción con las metas que los estudiantes y los profesores tienen respecto de su participación en las IES, sean o no interculturales.

Conocimientos indígenas y sus posibilidades.

La universidad es originariamente una institución occidental y las propuestas indígenas -por todo el continente- apuntan a desarrollar proyectos de hagan que esta institución pase, de ser mono-cultural a ser inter-cultural, es decir, que la universidad se vea modificada de tal manera que los conocimientos y la organización no sean solo occidentales, sino que tomen en cuenta los conocimientos indígenas, se los desarrolle, se los produzca y reproduzca.

En este aspecto se pueden distinguir tres posturas: 1) universidades -como la San Francisco de Quito- que no se plantean la posibilidad y apuntan a que los estudiantes

indígenas tengan las facilidades y seguimiento necesarios, para que puedan iniciar y finalizar sus estudios superiores convencionales; 2) instituciones como la UPS, se colocan en una posición que podríamos llamar aditiva, en la que, a la estructura curricular convencional se adhieren temas o materias que hacen alusión a conocimientos indígenas específicos y son tratados como contenidos curriculares y; 3) la posición más original, representada por la *Amawtay Wasi* que podemos llamar generativa, hace lo mismo que las otras, pero también apunta a desarrollar conocimientos ancestrales desde una epistemología no occidental.

Como dice su proyecto:

La Universidad Intercultural *Amawtay Wasi* tiene como tarea fundamental responder desde la epistemología, la ética y la política a la descolonización del conocimiento [...] considerando que las nacionalidades y pueblos tienen sus propios saberes y que la responsabilidad [...] con esta tarea es investigar, revalorizar y potenciar los saberes locales y de construir las ciencias del conocimiento [...] para trabajar [...] desde la propuesta construida sobre la base de principios filosóficos [...] (UIAW, 2004:164-165) del paradigma Abya Yala.

La iniciativa generativa (UINPI) -aunque también la aditiva (PAC)- supone retos para sus defensores y ejecutores, ninguna busca una confrontación radical con los conocimientos occidentales, sino lo que Santos llama “ecología de saberes” (2006: 68), pero la UINPI si sostiene que su propuesta -desde el eje “vertebrador” de la interculturalidad- apunta a, “aceptar las diferencias radicales y construir un mundo más justo, equitativo y tolerante” (ICCI, 2000:56; UIAW, 2004:164).

Un ejemplo de la complejidad y riesgos de la relación entre conocimientos occidentales -entiéndase científicos- y conocimientos indígenas fue brevemente relatado en las páginas anteriores cuando un docente enseñaba corrientes filosóficas (occidentales) y las relacionaba con la cosmovisión andina. En esta parte se desarrolla mejor el tema, poniendo más atención a lo que la UINPI viene ejecutando en materias tan llamativas como arquitectura ancestral y matemática andina. Antes dedicaremos unas líneas a reflexionar sobre las implicaciones epistemológicas de estos proyectos.

¿Qué es conocimiento y quién lo define?

El objeto de estudio de la epistemología es un tema de gran debate para la filosofía occidental, institucionalizada en las facultades desinadas a este fin, en el debate se pueden ver posiciones que comprenden a la epistemología como la parte de la filosofía que estudia el conocimiento, siendo el autentico conocimiento el científico (Dancy,

1993: 266), desde esa perspectiva, cualquier reflexión alrededor de los saberes no científicos serían todo menos epistemología e incluso, los saberes, no serían conocimiento, simplemente creencias.

Otra posición menos tajante, amplía su espectro y se preocupa de la validez y justificación de las creencias en el marco de comunidades epistémicas pertinentes (Villoro, 1982); sin embargo, solo una posición abierta a un pluralismo epistemológico (Olivé; 2009) estaría en condiciones de aceptar que unos conocimientos -no científicos y no occidentales- puedan ser válidos al punto de hacerlos dialogar con los hegemónicos.

Eso nos coloca en el marco de una lucha política por el posicionamiento de los conocimientos no occidentales y no científicos. En esta disputa han aparecido varias alternativas y muchos problemas, aquí describiré solo las que tienen relación con esta investigación, para usarlas como guía frente a lo que observé en la universidades.

El tipo de inclusión a que se apunta es una que coloque a los conocimientos no occidentales o no científicos en el mismo nivel de los desarrollados por la ciencia occidental. El riesgo es la inclusión subordinada, es decir, que en un acto de aparente apertura se incluyan conocimientos indígenas, pero solo estén presentes de manera tangencial o infravalorada (Jamenson y Zizek, 1998):

- a) La literatura advierte al menos dos formas de realizar esta manera de inclusión:
 - 1) colocar los conocimientos indígenas, ancestrales u originarios como conocimientos locales, que deben ser respetados pero que necesitan legitimarse a la luz de los “auténticos” conocimientos universales (los conocimientos científicos), ante este peligro autores como Marisol de la Cadena (2008) o Arturo Escobar (2008) proponen “provincializar el conocimiento europeo”, lo que implica advertir que los conocimientos científicos también son temporal y espacialmente determinados y; 2) colocar a los conocimientos indígenas como saberes o creencias, lo que implica establecer una jerarquización que siguiendo la tradición colonial, coloque lo europeo (o lo del norte geopolítico), por encima de lo indio o la negro, reflejado a través de los nombres.
- b) La forma de producir, desarrollar y difundir los conocimientos indígenas necesita respetar sus métodos y ser reconocida por el resto de la sociedad, especialmente por las diferentes disciplinas académicas y/o científicas. Al

respecto se corre el riesgo de: 1) alienar los conocimientos indígenas, por medio de su “traducción” al lenguaje académico-científico dominante, que logre fortalecer las reglas del juego en lo que a producción de conocimiento legítimo se refiere (Bourdieu, 2008: 44; Mato, 2005; Santos, 1996; 2006) o; 2) integrarlos de manera instrumentalizada para que sean, por ejemplo, funcionales a las tendencias actuales de investigación mercantilizada -como en el caso de la biotecnología- haciendo que los propietarios pierdan el control sobre los mismos.

- c) La definición de las metas a las que apunta el desarrollo y uso de estos nuevos o recuperados conocimientos implica la intervención de varios agentes, no solo académicos o económicos, sino principalmente los agentes individuales o colectivos que los generan o conservan. En este punto -como en general en el proyecto de interculturalidad- el riesgo que más puedo notar, es una tendencia esquizoide, es decir, el deseo de alcanzar metas contradictorias o, que las metas de los agentes puedan resultar distanciadas por los lugares sociales o ubicación que ocupan en los campos.

Las IESI se han mostrado dispuestas responder a los retos corriendo esos y seguramente otros riesgos, más que otras instituciones acomodadas en la tradición monocultural, por tanto, ninguno de los temas mencionados aquí implican un rechazo a la propuesta, sino un intento de análisis sobre los puntos que requieren atención. Puntos sobre los que varios intelectuales y académicos ya han advertido, y que este trabajo quiere aportar con información etnográfica.

Gracias a la apertura de estudiantes, docentes y autoridades de la UINPI pude participar de las clases de matemática andina y arquitectura ancestral que forman parte del tronco común del centro de saber *Munay Ruray* (Tabacundo). Ahora voy a analizar la primera materia para destacar sus presupuestos y las condiciones de posibilidad, en el próximo capítulo me preocuparé de la enseñanza y el aprendizaje (los métodos).

Matemática Andina

El profesor Marcos Guerrero, mestizo, urbano, matemático, estuvo relacionado laboralmente con la agricultura como profesional de la estadística y es creador-

descubridor de la Matemática Andina, cuenta cómo llegó a la formulación de su teoría³⁵:

Me di cuenta de que el hombre andino debía haber tenido un pensamiento diferente del que posee el mundo occidental, por la sencilla razón de que los conceptos de espacio y de tiempo eran diferentes, el espacio agrícola -aquí- estaba distribuido altitudinalmente, mientras que para el hombre occidental y el hombre asiático, el clima estaba distribuido latitudinalmente, ósea, planamente, en plano y no en alto, por lo tanto debía tener una concepción del mundo diferente, no podía ser igual, [...], el espacio determinaba que pensara diferente, espacio y tiempo entonces -las categorías principales del pensamiento- eran diferentes [...], necesariamente debió haber desarrollado unas matemáticas diferentes, esa era la hipótesis, pero no teníamos ni señas, ni huella alguna de estas matemáticas [...] ¿Poseyeron los hombres andinos unas matemáticas? Si, necesariamente, si no, cómo pudo haber organizado una civilización [...], sin una referencia espacial absoluta como son las matemáticas [...]. -Eso tienen de particular las matemáticas con respecto al resto de ciencias [...] la matemática permanece intacta- por eso es necesaria para poder construir una civilización, es decir, una organización compleja, estable en el tiempo, es necesario una referencia absoluta, esa referencia absoluta únicamente lo da las matemáticas -nadie puede discutir que uno más uno son dos, [...], los hombres están obligados a estar de acuerdo [...]-. Debieron haber tenido una matemática, solamente había que encontrarla, entonces me dispuse a encontrarla fusionando mi pensamiento, mi investigación hasta que ya era hora de hacer un primer libro [*La verdadera historia del tiempo*, (Murgueytio y Guerrero, 1997)] [...] aquí en el mundo andino manejábamos dos clases de tiempo, tiempo cuantitativo, matemático que era idéntico al de todo pensador occidental [...] tiempo llamado astronómico o tiempo calendárico [...], mientras que acá -en los Andes- se manejaba además de este, un tiempo climático, porque el tiempo climático era variable, era distinto del tiempo astronómico, porque las estaciones no coincidían con el calendario [...] esa era la diferencia entre el pensamiento andino y el pensamiento occidental, el espacio estaba temporalizado [...]. Dos clases de tiempo, dos modos de ver el mundo, así que el trabajo: *La verdadera historia* recorre por estas diferencias [...] primero un anticipo, no estaba listo, no estaba concebido el sistema matemático como tal, pero estaba intuido, le podía ver, pero tal era la premura que se nos iba a escapar Hawking a consagrarse con su *Historia del tiempo* [(Stephen Hawking, 1988)], fue elaborado conjuntamente con un compañero [sociólogo] [...]. En los próximos años, finalmente, pude descubrir las matemáticas, se me revelaron, y pude escribir el libro *Los Dos Máximos Sistemas Del Mundo* [(Guerrero, 2003)] [...], pero no era todavía un libro científico en que se exponía el sistema matemático simplemente, [...], ese libro todavía lo tengo que escribir, espero que la universidad me financie el libro del sistema matemático como tal, lo que estoy exponiendo a los estudiantes eso es, como texto no, como ese texto que vio de teoría de conjuntos así, con ejercicios, con todo. Este libro correspondería al libro que elaboró René Descartes en

³⁵Reproduzco en extenso la entrevista realizada al docente porque cada parte resulta importante para el análisis de algunos de los temas que la propuesta de educación superior intercultural nos plantean.

occidente, es el equivalente en otro espacio de representación [...] A la *Amawtay Wasi* llegué porque me conocieron en las diferentes conferencias que dicté, entonces me invitaron a que finalmente diera clases (Entrevista Marcos Guerrero profesor UINPI, 03/05/2009).

La condición de posibilidad

La extensa e interesante exposición del docente nos ayudará a destacar que la condición de posibilidad de la matemática andina es la matemática occidental por las razones que desarrollo a continuación: (1) la formación necesaria para desarrollarla y aprenderla, (2) las referencias teórico-conceptuales en que se fundamenta, (3) la motivación que hace que aparezca y, (4) sus presupuestos más implícitos.

La formación necesaria y las referencias teóricas

Si las universidades interculturales, o investigadores no asociados a ellas, ejecutan alguna línea de investigación en cualquier disciplina, inter-disciplina o in-disciplina (Walsh, 2002: 13), el punto de partida es el desarrollo disciplinar contemporáneo, a pesar de que en los discursos políticos parezca exaltarse una especie de pureza del conocimiento indígena que simplemente exalta un esencialismo insostenible. El profesor es un matemático occidental que crea-descubre -a quién le es revelada- la matemática andina, lo que presupone el dominio de los conceptos y métodos de esta disciplina para poder generar teorías que incluso lleguen a contradecirla.

De la misma manera que ha ocurrido con la consecución de otras metas históricas de los movimientos indígenas, hace falta -para el logro de esta nueva meta- que más miembros dominen las disciplinas convencionales. El acceso a educación básica, la creación de un sistema de educación intercultural bilingüe, su dirección autónoma por parte de las nacionalidades (a pesar de que actualmente se ha perdido), se lograron, a más de la movilización y organización política, por el acceso de militantes de los movimientos a la educación convencional (Bretón y Del Olmo. 2001: 102). Esto es algo que a los padres de estudiantes indígenas les motiva para hacer que sus hijos estudien en instituciones hispanas (convencionales) más que en el sistema intercultural y la situación en la universidad aumenta.

No solo por las exigencias legales que -mediante el análisis para la aprobación de las carreras en las universidades- colocan lo que se debe enseñar al menos nominalmente como materia en cada carrera o; por la estructuración convencional de los conocimientos que necesitan dominar los profesionales en las carreras, para una práctica

aceptable, sino también; por los requisitos cognitivos que algunos conocimientos indígenas exigen. Quienes quieren desarrollar o aprender esos conocimientos indígenas, necesitan dominar los contenidos occidentales, es decir, necesitan hacer un doble esfuerzo en menos de la mitad del tiempo, aprender tanto matemática occidental, como matemática andina, con una formación anterior bastante deficiente.

Los conceptos a los que hace referencia la matemática andina como: espacio, tiempo, sistema de representación cartesiano, matemática como sistema absoluto, principio de relatividad, etc., son nociones que -como en toda disciplina- cuesta aprender y a las que hace falta dedicar mucho tiempo de estudio. Tiempo que los estudiantes de las instituciones interculturales, por sus condiciones socio-económicas, no han podido dedicar y tampoco dedican ahora, la mayoría de estudiantes han trabajado desde muy jóvenes y siguen trabajando mientras estudian, el tiempo que dedican a la universidad es el fin de semana.

En el lenguaje de los estudios culturales (Walsh, 2005; Mignolo, 2005), pareciera que los subalternos deben tener primero colonizadas sus mentes, para que luego se puedan descolonizar y, la calidad de la descolonización depende de la calidad con que hayan sido colonizados, no existe un solo nivel de colonización cognitiva. Las IESI podrían ser -sin quererlo- un elemento subalternizante.

Presupuestos y motivaciones

Tratando de ser más fino en el análisis de lo que explica el profesor de matemática andina, quiero interpretar algunos de los presupuestos en los que se asienta su relato. 1) Al colocar como razón principal de las diferencias -en cuanto a cosmovisión y racionalidad- entre hombre andino y hombre occidental se recurre a un determinismo naturalista, el clima y las montañas (tiempo y espacio) “determinaban que pensara diferente”; 2) la formación profesional no se pone en duda, “las matemáticas son un sistema absoluto e invariante” y; 3) el camino de las civilizaciones parece ser lineal debiendo seguir los pasos análogos aunque después de varios siglos del desarrollo europeo, “este libro correspondería al libro que elaboró René Descartes en occidente, es el equivalente en otro espacio de representación”.

1) Los determinismos han sido analizados como una mala aplicación del darwinismo a lo social y a pesar de los análisis que los desmienten o relativizan, estos son aún muy influyentes no solo en la generación de conocimiento sino en las relaciones

cotidianas; 2) la filosofía e historia de la matemática tiene muchos trabajos alrededor de sus cambios y problemas no resueltos, uno de ellos, por ejemplo, el infinito, que para algunas concepciones matemáticas indígenas no existe; 3) la ordenación temporal es la principal manera de subordinación, el atraso y adelanto, los indígenas como pasado y lo europeo como futuro, ha sido profundamente estudiado y criticado por la antropología del desarrollo.

Este no es el espacio para rebatir o apoyar la teoría de la matemática andina, lo que se quiere resaltar es que estos conocimientos deben ser analizados desde todos los aspectos posibles, principalmente el del dominio correspondiente, ya que no se trata de un contenido neutral, valorativamente hablando -como no lo es ningún conocimiento-, ni libre de cargas ideológicas que se escapan a nuestra conciencia o, “bueno” y válido en sí mismo, por ser parte de un proyecto nuevo o de los movimientos indígenas.

Existe un riesgo al proponer que estas teorías sean analizadas por los dominios correspondientes, ya que, estos son los dominios occidentales legitimados (la matemática). Este riesgo consiste en creer que dicho análisis es el que legitimará a los conocimientos indígenas, como si fuese a dar una sentencia sobre su validez. No es eso a lo que intento referirme sino a que, los conocimientos indígenas serán más legítimos y se verán más legitimados, si dialogan con los conocimientos occidentales, escuchan sus críticas y les dan respuestas.

Las motivaciones de un investigador son las de competir en el juego que se disputa en el campo académico, a veces en un lugar tangencial porque el núcleo del campo es muy cerrado. El profesor Guerrero contaba que, hasta ahora solo ha podido presentar su teoría a auditorios de las ciencias sociales o a los movimientos indígenas, pero que matemáticos de las universidades no habían podido discutir sus planteamientos (Diario de Campo, 16/05/2009), es como si se le presentara una teoría antropológica a un grupo de matemáticos, no van poder discutir la teoría con el capital cultural y académico que la disciplina ha acumulado. Si se acepta, será con menos debate -por menos conocimiento del auditorio- y posiblemente será aceptado como dato cultural.

Las motivaciones de los estudiantes son las de acceder a una profesión o un lugar superior en la escala social. Al menos en pregrado -que es la oferta que tienen las universidades estudiadas-, los estudiantes no están interesados en tener una posición en el campo académico, esto coloca en una disyuntiva a la universidad: ¿cómo puede

satisfacer, al mismo tiempo, las expectativas de los estudiantes y las metas académicas y políticas de sus líderes académicos?, si cuenta con recursos (económicos, materiales, tiempo, bibliográficos, etc.) escasos para ambos objetivos.

El problema no es solo económico sino también de objetivos de las IESI, según será analizado en el último capítulo, por ahora, solo se dirá que la universidad intercultural -como cualquier otra universidad- necesita buscar el acercamiento y desarrollo -más o menos equilibrado- entre docencia e investigación que satisfaga necesidades tanto políticas, académicas, sociales como instrumentales de los agentes.

La manera cómo se desarrolla la matemática andina, que nos ha servido de ejemplo aquí, no es la única forma de generación de conocimientos indígenas, algunos trabajos de los estudiantes consisten en recopilar datos de las diferentes temáticas para que luego sean sistematizados, ahí -cómo habíamos señalado antes- el asunto está en ver si la manera de sistematizar no implica esa forma de traducción de conocimientos indígenas al lenguaje científico -en muchos casos el lenguaje de la antropología- que termine por subordinarlos como conocimiento folklórico o dato cultural-religioso (ritual), en lugar de posicionarlo legítimo conocimiento de uso cotidiano.

Lo indígena de los conocimientos indígenas

La propiedad de los conocimientos es compleja, en el caso de la matemática andina una pregunta que me brotaba mientras escuchaba a su autor, era ¿por qué matemática andina era indígena?, ¿por qué era un conocimiento indígena? Por la etnia de su autor no, él se considera mestizo urbano, “pertenezco a las dos cultura” me decía; por las referencias teóricas no es posible, porque se parte de la matemática convencional, el sistema de representación cartesiano, la teoría de conjuntos, etc.; porque fue desarrollada en el sur geopolítico es demasiado extenso debido a que, otros conocimientos generados en el sur no necesariamente son indígenas; porque es ancestral no, ya que requeriría que las civilizaciones prehispánicas hubieran conocido unos conocimientos que llegaron aquí luego de la conquista, entonces por qué.

La única respuesta que pude encontrar era que ese conocimiento era indígena por la apropiación, en este momento de los líderes indígenas que están al frente de la universidad, “A la *Amawtay Wasi* llegué porque me conocieron en las diferentes conferencias que dicté, entonces me invitaron a que finalmente diera clases” (Entrevista profesor UINPI, 03/05/2009), decía el profesor. La apropiación de esta teoría -o de otros

originales conocimientos- por parte de los estudiantes indígenas y no indígenas está en proceso pero dependerá, cómo veremos más adelante, de que satisfaga tanto lo que la teoría se propone como las expectativas de los estudiantes.

Conocimientos del pasado, del presente o del futuro

Me resultó gran problema saber dónde estaba un conocimiento indígena respecto de su dimensión temporal y los términos que se usan no me ayudaban para nada. Por un lado la palabra indígena me remitía a dimensiones étnicas que esos conocimientos no respetaban, según se explicó antes y, por otro lado, el término ancestral me ponía muchos más problemas.

Cuando se usa el término ancestral, se está queriendo hacer alusión a conocimientos generalmente prehispánicos, conocimientos del pasado que hay que recuperar, sin embargo, la matemática andina se basa en teorías actuales, muy actuales, incluso muchas de ellas consideradas futuristas, como la teoría cuántica o la misma teoría de la relatividad. Aún más, los conocimientos indígenas son conocimientos presentes, métodos, formas de producir y plantear problemas que se practican en la actualidad, por personas vivas, no sus antepasados prehispánicos.

Luego de reflexionar en esto me percaté que yo estaba leyendo esos conocimientos, con “ayuda” de estos confusos términos con prejuicios racistas, lo ancestral, aunque etimológicamente remita al pasado es presente; los conocimientos indígenas son, en muchos sentidos, de avanzada, futuristas y estas dos tensiones puede hacernos perder de vista que, las personas presentes, los indígenas actuales vivos, tienen conocimientos a los que hace falta poner atención haciendo el esfuerzo de quitarse prejuicios. La misma lectura que hacía yo, era la que se exaltaba -incluso tergiversando los textos- en algunas clases (lo indígena es pasado, casi prehistoria) como trataré de mostrar en el siguiente apartado, es posible participar de un proyecto nuevo con los esquemas mentales viejos y dañinos.

El uso del término ancestral es más bien estratégico, para el campo político, similar al uso del lenguaje ecológico, busca expresar la apropiación, una apropiación que en los estudiantes está en proceso, que no es pre-existente. Ahí está un rol fundamental de las instituciones educativas, rol que necesita ser reflexionado antes de aplicar integrando al debate las finalidades de todos los actores en juego sin olvidar las diferencias de poder.

Conocimientos instrumentales o culturales

En relación con las dos ideas anteriores me surge esta última reflexión, cuando estamos tratando de posicionar los conocimientos indígenas frente a los dominantes, los pretendemos incluir como contenido que puede ser susceptible de uso real, cotidiano, aplicable o solamente se los incluye como dato cultural sobre el otro. La reacción de los estudiantes frente a la clase de matemática andina y sus exigencias -a una teoría nueva- me hicieron pensar en esto.

Durante la exposición del docente sobre el funcionamiento de la matemática andina, contaba a sus estudiantes cómo los indígenas (Incas prehispánicos) usaban esta matemática -según su interpretación- y les decía que los indígenas escribían en los tejidos y que el sistema de representación que les había enseñado era la matriz para esa escritura, que con ella, habían podido medir los terrenos para sembrar, etc. Entonces, los estudiantes le preguntaban cómo se usa ese sistema de medida para su terreno, para la construcción de una casa, es decir, para usos cotidianos y prácticos, ante esto, el profesor si bien trataba de explicarles, no lograba dejar satisfecha a su audiencia, la matemática andina no satisfacía -en ese momento- las exigencias instrumentales de los estudiantes.

Creo que es necesario discutir esta cuestión, por un lado no resulta muy alentador, ni deseable, pensar que los conocimientos indígenas deben hacer lo mismo que los conocimientos occidentales y; por otro lado, ellos necesitan tener un valor de uso reconocido por la sociedad -indígenas para su apropiación o reapropiación y, no indígenas para su posicionamiento y legitimación-. Si este reconocimiento se da simplemente como dato cultural sobre la forma de vida del otro -que se representa como prehistoria-, solamente se conseguirá exotizar al indígena presente.

Si los conocimientos occidentales son conocimientos locales universalizables y universalizados, por qué los conocimientos indígenas deben ser condenados al encierro en una localidad (comunidad, pueblo, etc.), y no susceptibles de producción y reproducción en otros contextos, simplemente por una cuestión de diferencias de fuerzas y de objetivos. Si los conocimientos indígenas demuestran que logran lo que dicen lograr -no lo que les pide la mentalidad occidental- y ese conocimiento es beneficioso para la humanidad, es más probable que sean legitimados, valorados y utilizados como auténtico conocimiento.

Creo que sobre esto, las propuestas se encierran y encierran los conocimientos indígenas en una localidad subordinante, debido a que se acepta implícitamente el lugar que en este momento se tiene reservado a los saberes. Algunos de los conocimientos indígenas pueden ser generalizables y hace falta mucho trabajo para saber cuáles y para qué serán usados, inmensa tarea para las IESI.

Epistemología y metodología

El tema de la epistemología está conectado con la metodología, por ello haré algunas observaciones sobre la manera como se enseña la materia a los estudiantes. Habíamos destacado elementos que consideramos condiciones de posibilidad para el surgimiento de este conocimiento y nos habíamos preguntado sobre la razón por la que la matemática andina, creada-descubierta por un mestizo, urbano, matemático convencional, sería un conocimiento indígena. Dijimos que la apropiación del mismo era la alternativa para tal pertenencia y que, por ahora este contenido había sido apropiado por los líderes que dirigen la UINPI y por eso querían que se enseñara en su universidad.

Los estudiantes -tanto indígenas como no indígenas, rurales como urbanos- reciben estos contenidos y, aunque el recibirlos no supone apropiarlos, es claro que este proceso es el que difundirá la matemática andina, la apropiación dependerá de otros factores no solamente cognitivos sino prácticos, afectivos y de otra índole.

Para que el profesor Guerrero pueda enseñar la matemática andina, se dedicó varias clases a teoría de conjuntos y vectores. Las operaciones básicas de la lógica matemática y la teoría de conjuntos (intersección, unión, implicación, etc.) suponían un reto casi incomprensible para estudiantes que vienen de una educación anterior muy deficiente. No me estoy refiriendo solo al sistema de educación intercultural bilingüe - como veremos en el siguiente capítulo, los estudiantes de estas IESI no vienen de allí principalmente- sino al sistema hispano.

Las IESI tienen ante sí, muchos problemas estructurales que no son exógenos al campo educativo y que, afectan directamente su tarea -tanto al enseñar contenidos convencionales como indígenas- por el capital cultural occidental de sus estudiantes, haciendo correr el riesgo de convertirlas en un escalón más que dirige a la subordinación en el ámbito social amplio. Los estudiantes de las universidades interculturales están en desventaja, más aún si cuando salen de la universidad van a

encontrarse con profesionales con títulos análogos pero conocimientos distintos, que la sociedad aún no valora.

La estructura curricular de la *Amawtay Wasi* contempla tres ciclos del conocimiento que son: *Runa Yachay* o ciclo del conocimiento ancestral (semestres 1, 2 y 3), *Shuktak Yachay* o ciclo del conocimiento de los otros (conocimiento occidental) (semestres 4, 5 y 6) y, *Yachay Pura* o ciclo del conocimiento intercultural (semestres 7, 8, 9 y 10), estos ciclos corresponden a los periodos de formación y al orden en que se siguen. La clase de matemática andina se inscribe en el ciclo del conocimiento ancestral, pero se requiere del conocimiento occidental, ciclo del conocimiento de los otros, para aprenderla, es decir, el conocimiento previo requerido, se encuentra después de que se usa y necesita.

Los estudiantes están profundamente interesados en aprender esos conocimientos de los otros, justamente en la clase sobre teoría de conjuntos, luego de realizar y no comprender varios ejercicios. El coordinador del centro del saber, que era estudiante en esa clase, tomó la palabra para decir:

Cómo hago para graficar, cómo hacer todo eso, yo a lo menos aspiro cuando sea profesional, poder presentar proyectos por mi propia cuenta, [...], quiero hacer yo, entonces en ese sentido, yo al menos de mi parte, yo profesor, si es que yo tengo que pagarle algo para que usted me dé un poquito, me adentre un poquito más, llegamos a un acuerdo y me nivela, me ayuda, porque yo si estoy perdido (Matemática Andina, 16/05/2009).

El resto de estudiantes estaba de acuerdo y pedían clases extras, el docente estaba abierto a hacer más clases, pero al final no se pudo llegar a un acuerdo por el tiempo y las distancias. Una educación subordinada y subordinante.

Conclusiones

En las IESI investigadas coexisten varios sentidos de la interculturalidad, la noción dominante, que la entiende como presencia de diversos, se diversifica por la intensidad y tipo de variables que definen la cultura e identidad de los agentes inter-actuales. Además los esquemas mentales, formación y representaciones de los agentes llenan de significados, a veces no tomados en cuenta o negados, a la interculturalidad y en unos casos la conceptualización y la práctica puede estar cargada de contenidos contradictorios con los objetivos de la interculturalidad.

Es posible que la primera condición de posibilidad, para la emergencia de los conocimientos indígenas, sea el dominio y uso de los conocimientos occidentales. Cuando: se vaya a desarrollar una nueva teoría indígena, se vaya a recuperar unos conocimientos “olvidados”, se vayan a legitimar unos conocimientos subordinados, se quiera enseñar nuevos conocimientos indígenas o, cualquier otro fin respecto de la producción y reproducción de los conocimientos indígenas, se hace necesario tener en cuenta varias cuestiones.

1. El tipo de relación que se establezca con los conocimientos científicos requiere de mucha reflexividad, evitando la tentación de colocar a estos como jueces supra epistémicos de la definición de lo que es un legítimo conocimiento, pero dialogando con ellos. Posiblemente esta sea una vía para alcanzar conocimientos interculturales.
2. El tipo de legitimidad que se decida perseguir, es decir, que triunfe y se imponga al interior del sub-campo, necesita estar consciente del tipo de inclusión y lugar que va a ocupar los conocimientos indígenas o interculturales. Por ejemplo, si el tipo de inclusión se realiza, posicionando los conocimientos indígenas como conocimientos folklóricos, tiene como consecuencia las críticas al multiculturalismo neoliberal.
3. Si bien una vía académica que está en camino es la provincialización del conocimiento europeo (De la Cadena, 2008), es necesario no condenar a los conocimientos a las localidades, y darles la oportunidad de trascenderlas. Si algunos conocimientos europeos han trascendido y han sido útiles para otras localidades, porque no podría suceder algo similar con conocimientos indígenas o interculturales.

Boaventura de Sousa Santos aclara que

El círculo hermenéutico se realiza deconstruyendo uno a uno los diferentes objetos teóricos que la ciencia construyó sobre sí misma y, con ello, a las diferentes imágenes que ofrece de sí a fin de hacer comprensible las razones por las cuales fueron construidos esos objetos y no otros, esas imágenes y no otras (Santos, 1996:15).

Recomendación que podría ser aplicada tanto a la ciencia como a otras formas de conocimiento, no para deslegitimarlos sino para comprenderlos.

CAPITULO IV METODOLOGÍAS DE PRODUCCIÓN Y REPRODUCCIÓN

Si la interculturalidad se comprende desde diferentes categorías, dependiendo de las estructuras y contenidos mentales -conscientes e inconscientes- de los agentes; si los conocimientos indígenas requieren apropiación por parte de los estudiantes y; si las IESI buscan tanto fortalecer la cultura como posicionar los conocimientos indígenas, salta la pregunta ¿Cómo se producen y reproducen esos conocimientos? y ¿cómo se desarrolla la producción y reproducción social en términos de interculturalidad?

Siguiendo la línea de esta tesis, se van proporcionar elementos etnográficos a la segunda pregunta de Walter Mignolo: “¿Qué, métodos/teorías son relevantes para el conocimiento/comprensión que queremos/necesitamos producir y transmitir?” (2002:39), en iniciativas que buscan ofrecer alternativas epistémicas y sociales desde la subalternidad geopolítica o la diferencia colonial (Walsh, 2005; Macas, 2001).

Mignolo coloca a la *Amawtay Wasi* como el ejemplo más radical (2002: 40) de intentos de esa producción de conocimientos, y en general las universidades interculturales tienen este objetivo. En esa línea, las instituciones del sub-campo universitario intercultural participan -a diferentes niveles- en más de una disputa en el camino de su posicionamiento y legitimación ante diversos sectores de la sociedad.

Una universidad de este estilo, por un lado requiere legitimarse como institución de educación superior en un contexto en el que ocupa un lugar subordinado y corre el riesgo de desaparecer³⁶. Por otro lado quiere participar y ser reconocida como intercultural, por parte de las organizaciones sociales, políticas, académicas y económicas que han puesto en ellas gran parte de sus esperanzas en el avance de alternativas político-académicas³⁷.

El proceso de pertenecer a estos dos -o más- *campos*, produce a las instituciones interculturales, tensiones y decisiones, cuya operatividad nos ayudará a resaltar temas sobre la relación educación superior-interculturalidad. Las formas de responder a cada

³⁶Así lo hemos podido ver, luego de la publicación de los Informes del CONESUP (2009) y CONEA (2009) sobre la calidad de la Educación Superior en el Ecuador, donde la UINPI es una de las universidades que se recomienda depurar, mientras que el PAC requiere ajustes para validarlo.

³⁷Un editorial del ICCI nos deja claro que así como la formación de la CONAIE fue decisiva para los intereses de las luchas indígenas. Hoy, la UINPI es un nuevo espacio, “de carácter distinto a aquel que se creó [por parte del movimiento indígena] a mediados de los ochenta [la CONAIE], el espacio de la investigación científica, la docencia académica y la preparación técnica” (ICCI, 2000:54).

actividad del quehacer universitario no están libres de herencias materiales y simbólicas, esas cargas son -según trataremos de sostener en este capítulo- componentes de los *campos* a los que se debe, haciendo que los correspondientes *habitus* se reproduzcan.

El texto tiene cuatro partes: una para establecer un marco de referencia más detallado sobre las IESI y sus agentes; una para las cuestiones del campo educativo (Bourdieu, 2001), principalmente el aspecto de enseñanza y aprendizaje de conocimientos convencionales o indígenas para estudiantes heterogéneamente caracterizados; la tercera con el objetivo de revisar aspectos sobre las diferencias interpersonales e inter-grupales en el ámbito del campo social global (Martínez, 2007), donde me interesan las relaciones de poder expresadas en la diferenciación étnico-social y sus métodos y; la última para reflexiones finales que relacionen este capítulo con los otros.

¿Cómo están las universidades interculturales y quienes van a ellas?

La mayoría de estudiantes del PAC y la UINPI no estudiaron en la EIB sino en colegios hispanos convencionales de sus localidades -en buena parte de los casos colegios urbanos-, en la encuesta que apliqué en el PAC, de 295 encuestados, el 32 % (94 personas) se habían graduado en colegios de la DINEIB, el 59 % (174 personas) estudiaron en colegios convencionales³⁸. Una de las razones por las que estas instituciones fueron creadas era que el sistema “debe ser integral y su organización debe responder a las exigencias de todos los niveles, desde el nivel pre-primario hasta el superior” (UIAW, 2004:160) (Cfr. Macas, 2001:108; PAC, 1995:52), sin embargo, los estudiantes graduados de los colegios de la DINEB no están accediendo en su mayoría a las universidades interculturales³⁹.

Se pueden dar muchas explicaciones al respecto, por ejemplo, que es posible que vayan a otras universidades interculturales, que no todos los estudiantes que se gradúan vayan a la universidad o, que existen pocos colegios de la DINEIB, pero es significativo

³⁸El 9% de los encuestados (27 personas) no respondieron a la pregunta, ver el cuadro correspondiente en los anexos. La encuesta fue aplicada de manera colectiva y expliqué cada pregunta para cerciorarme de que no haya confusiones, lo que pude ver -sobre esta pregunta- es que muchos no la respondieron porque no sabían si sus colegios pertenecían o no a la DINEIB, es decir, si eran interculturales.

³⁹Si bien existen Institutos superiores pedagógicos de la DINEIB y se quisiera argumentar que el sistema educativo intercultural no es tan grande, al ver los datos, la pregunta sobre a dónde se van estos estudiantes queda justificada (véase información estadística de la DINEIB en la web).

debido a que si se piensa el sistema intercultural como un proceso integral, entonces, los estudiantes no lo están cursando completamente.

Más allá de que los estudiantes de las IESI sean o no de la EIB, vale destacar que ellos no acceden a la universidad inmediatamente, el promedio de edad de ingreso de los estudiantes al PAC es 26 años, mientras el de graduación del colegio es de 21, es decir, hay una diferencia de 4 y 9 años respectivamente, entre la edad de graduación esperada para el colegio y la edad de ingreso a la universidad. Los estudiantes de las universidades interculturales, tienen desventajas estructurales respecto de algunos estudiantes de universidades convencionales.

La universidad intercultural no es la primera opción de sus estudiantes, tanto en el PAC como en la UINPI, muchos habían intentado ingresar o ingresado a universidades convencionales, en algunos casos culminaron sus estudios, en otros intentaban convalidar los que habían realizado en esas instituciones. En el PAC la tercera parte de los estudiantes (108, 36%) estaban en la situación descrita, en la *Amawtay Wasi*, al tener pocos estudiantes no se justificaba establecer esta relación matemática, pero tanto el promedio de edad como el ingreso a universidades convencionales era similar al PAC, solo los estudiantes que venían de lugares muy apartados no lo habían intentado.

El motivo para esto era principalmente el económico, 88% de los estudiantes también trabajan y escogen estas universidades porque las actividades son los fines de semana, no consume el tiempo laboral. Sus trabajos en 119 casos (33% de 363 respuestas debido a que tienen más de un trabajo) tenían que ver con la carrera que estudian, es decir, educación. En otros casos la razón era la discriminación que sentían en las universidades convencionales y, a veces, los estudiantes insinuaban que era más fácil estudiar en la universidad intercultural que en la convencional.

Creo que el nivel de consciencia de este y otros datos, es ambivalente entre autoridades y docentes, algunos están conscientes de la cuestión y tratan de realizar su trabajo en esas condiciones adversas:

Como es semi-presencial más es trabajo de lectura, únicamente uno se explica algo, lo que se puede, de ahí, de dar una hora clase como en las presenciales es bastante difícil, lo que aquí ha ocurrido es mandar más lectura” (Entrevista Profesor PAC, 07/03/2009). Pero incluso las capacidades de lectura de los estudiantes son deficientes,

presentan problemas incluso en su ejecución fonética, entonces, ¿Cómo esta educación puede sacar de la subalternidad a personas y conocimientos indígenas?⁴⁰

Otros tienen imágenes idealizadas de su institución y estudiantes, una conclusión que se sacó de una investigación anterior realizada al PAC, nos puede ayudar a verlo⁴¹:

El programa de Educación Intercultural Bilingüe responde parcialmente a los intereses y características de la población indígena. La propuesta actual está más preocupada por la formación técnico-pedagógica y, por lo tanto, no da mucha importancia a las particularidades culturales de los educandos. Posiblemente, esta situación se debe a que en los últimos años, el programa se ha distanciado de las comunidades y las organizaciones, y, más bien, ha entrado en un proceso de institucionalización universitaria. (Martínez y Granda, 2007: 20).

En general esta conclusión expresa lo que pude ver durante el trabajo de campo de esta investigación, sin embargo, hay un par de cuestiones que revelan que se ha dado poca importancia a: las variadas motivaciones por las que los estudiantes ingresan al PAC y, su heterogénea diferenciación en términos étnico-sociales.

Una vez que el PAC pasa de Zumbahua a Latacunga y se abre la oferta en los otros puntos focales, según se presentó en el capítulo II, las características culturales pasan tener mayores heterogeneidades, desde los diferentes criterios que hemos presentado en el capítulo anterior. Esas diferencias contextuales hacen que, por ejemplo, solo el 33% de los estudiantes sean docentes de EIB, al contrario de lo que considera la UPS. (Cfr. PAC, 1995; Martínez y Granda, 2007; Reyes, 2006; Farfán, 2008), la mayoría tienen expectativas de ejercerla, pero no tiene experiencia docente y ese es un presupuesto que definitivamente influirá en la educación.

Cuando el PAC inició, sus estudiantes eran principalmente indígenas rurales y kichwa hablantes, para el año 2009 esa composición ha cambiado de manera disímil en cada punto focal⁴², en Cayambe, por ejemplo, de 71 encuestados, 35 (49%) vivían en parroquias urbanas y 28 (40%) en parroquias rurales, (8 no respondieron); mientras que

⁴⁰En este punto la universidad intercultural tiene el mismo problema que la universidad convencional ecuatoriana pero, cómo veremos, esto en ella puede llegar a ser más influyente, porque la deficiencia en capital cultural occidental será un obstáculo para la asimilación del nuevo capital cultural indígena, si ambos se toman como contenidos educativos.

⁴¹La investigación se realizó como paso previo a la planificación del Curso de formación ciudadanía intercultural en el programa de Educación intercultural bilingüe, análisis y retos, llevada a cabo por la unidad de Posgrado de la UPS, coordinada por Alexandra Martínez y Sebastián Granda, que contó con la colaboración de Dr. José Yáñez del Pozo que elaboró un informe de investigación (2006).

⁴²Por razones de espacio no coloco aquí el desagregado de cada punto focal, en la sección de anexos se puede ver esa información y contrastarla con la información que presenta Marcelo Farfán (2008).

45 personas (63%) tienen como lengua materna el español y 23 (33%) kichwa, (3 no respondieron).

A pesar de los problemas que presenta la auto-identificación, es el criterio más aceptado para reconocer la adscripción étnico-cultural, en ese caso, 37 estudiantes (52%) de Cayambe se consideran indígenas, 31 (44%) mestizos y 2 (3%) afrodescendientes (1 no responde)⁴³. De donde se necesita concluir que, la población estudiantil del PAC ya no es la misma de sus inicios, por tanto, haría falta ver si el proyecto se ha ajustado a la nueva constitución poblacional.

En el caso de la *Amawtay Wasi* la situación no es diferente (Cfr. Sarango, 2008: 269; 2009: 193), sin embargo, no se consideró necesario realizar una encuesta porque en el centro de saber de Tabacundo, que es donde principalmente se realizó la investigación, asistían regularmente 19 estudiantes a las dos clases que se dictaron ese semestre. No logré hacer el mismo trabajo respecto de los docentes, ya que no fue posible conversar con todos, y menos aplicar una encuesta, sin embargo, existen datos en la bibliografía interna o externa, que citaremos ahora.

En la UINPI existen un total de 34 docentes de los que el 60% son indígenas (Sarango, 2009: 193), mientras que en el PAC trabajan 31 docentes de los que 9 (29%) son indígenas (Farfán, 2008: 285 y 291), la mayoría vive en Quito, solo algunos viven en las capitales de las provincias donde funcionan los puntos focales. Según el CONEA el 87,5 % de los docentes de la UINPI tiene título de tercer nivel y el restante (12,5 %) posee maestrías; mientras el 60,3% de profesores de la UPS tiene instrucción de tercer nivel y, el restante (39,7%) se distribuye entre docentes con títulos de maestría, especialistas y doctorado en ese orden (2009: 47)⁴⁴.

En la *Amawtay Wasi* el 100% de los docentes está contratado por horas y en la UPS el 24,4 % está contratado a tiempo completo, el 75,6% restante se distribuye entre modalidades de contratación parcial y por horas en ese orden. El promedio de ingreso de los docentes es de 750 y 450 dólares mensuales en la UPS y la UINPI respectivamente (CONEA, 2009: 52 y 66).

⁴³Este dato es muy interesante ya que Marcelo Farfán considera que “los estudiantes no indígenas pertenecen sobre todo a Cayambe y Otavalo” (2008: 285), cuando en Cayambe la mayoría se auto-identifica como indígena.

⁴⁴Debe tenerse en cuenta que la UPS es una institución muy grande, donde el PAC es solo una carrera, por tanto estos datos son simplemente referenciales, ya que el informe del CONEA no desagrega sus datos por carreras.

Según el informe del CONEA (2009: 6-7), la Universidad Politécnica Salesiana se encuentra en el grupo correspondiente a la categoría B, que implica el nivel académico de la planta docente y su modalidad de dedicación, están por debajo de las exigencias de la Ley de Educación Superior; los deberes y derechos de los docentes, no son aplicados en su plenitud o tienden a ser practicados de manera discrecional. El nivel de desempeño respecto de estudiantes y entorno de aprendizaje se acerca al de las universidades de la categoría A, es decir, es satisfactorio; son universidades que realizan poca investigación y de manera no adecuada; universidades que publican poco académicamente.

Sin embargo, el PAC no funciona en campus oficiales de la universidad (a excepción de Cayambe) y entraría en lo que el informe llama extensiones universitarias o centros de apoyo, que en muchos casos se encuentran en condiciones de precariedad académica y de infraestructura adecuada por lo que recomienda “la supresión gradual de las extensiones universitarias en un periodo adecuado de tiempo. Salvo casos muy especiales” (CONEA, 2009: 21-22). Como se dijo en el capítulo II, los puntos focales funcionan en locales rentados, generalmente colegios de la misma comunidad salesiana o, aulas de otras instituciones, durante el semestre de la investigación debido a la verificación tanto del CONESUP como del CONEA, las matrículas a primer semestre se suspendieron y hubo problemas sobre la validez de los títulos.

El informe citado, coloca a la UINPI en la categoría E y con ello está diciendo que: son instituciones que definitivamente, no prestan las condiciones que exige el funcionamiento de una institución universitaria y en las que se evidencia las deficiencias y problemas que afectan a la universidad ecuatoriana; es decir, no cuentan con planta docente estable y preparada, el desempeño y medios de aprendizaje es precario, la investigación es inexistente y la gestión deja qué desear (Cfr. CONEA, 2009: 10-11).

Frente a la categoría E del informe, en la que están incluidas 25 instituciones convencionales -estatales, privadas o cofinanciadas- a más de la UINPI, el CONEA recomienda: “depurar el sistema universitario de este grupo de universidades, [...], precautelando los derechos de las y los estudiantes” (CONEA, 2009: 19). El CONESUP realizó un informe técnico sobre el trabajo del CONEA, donde critica que “no es una evaluación prospectiva y peor retrospectiva [...] en él no se introduce la variable histórica” (CONESUP, s/f: 7) y esto es un problema porque “no es lo mismo medir

calidad en una escuela de ingeniería de una universidad pública de hace más de 100 años, que en una escuela de medicina de una universidad particular de hace 10 años” (s/f: 5).

Esta crítica es relativamente pertinente porque las instituciones investigadas son nuevas, el PAC tiene 15 años (igual que la UPS) y la *Amawtay Wasi* tiene 6 años de aprobación legal y, 2 años y medio de funcionamiento de la parte formal (pregrado) (Cfr. Sarango, 2008: 269). Sin embargo, la UPS como universidad está en la categoría B, mientras la UINPI se clasificó como E. Cuando el CONESUP presentó su informe (2009), elaboró un desagregado de cada universidad pero aclara que en los informes individuales no consta el de la *Amawtay Wasi*.

En razón de que esta universidad no puede ser evaluada con similares parámetros a los aplicados para las otras entidades de este tipo; por su cosmovisión del mundo y del desarrollo que corresponde al propio de las nacionalidades indígenas del Ecuador (CONESUP, s/f: 1).

Lo anterior es interesante porque muestra la ambivalencia de las instituciones legitimadoras de la educación superior sobre estas IESI ya que, como se mostró en el capítulo II, el CONESUP exigió a la UINPI modificar su proyecto para ser aprobada como universidad, pero ahora dice que, no se pueden aplicar sus mismos parámetros⁴⁵.

Si se desarrolla una universidad, es necesario discutir qué aspectos deberá caracterizarla más allá de que sea o no intercultural o, decidir que se trata de instituciones de producción y reproducción de conocimientos legítimos pero que no son universidades. Ello nos coloca en la situación de decidir qué se quiere más: pertenecer a una institucionalidad ya creada u ofrecer una alternativa diferente, esas son opciones, en principio, son incompatibles.

El campo educativo.

Las universidades interculturales tienen una dimensión educativa doble, necesitan responder a la educación convencional e intercultural, en cuestiones como contenidos, idioma, estructura curricular, títulos, etc.

La materia-dictada por el profesor Fernando Yacela tecnólogo en construcciones civiles con estudios de informática- pertenece al tronco común de la traza (carrera) de

⁴⁵Es necesario ver este debate en el marco de la crítica que significó el informe del CONEA al sistema de educación superior del país y, a la creación y regulación realizada por el CONESUP de nuevas universidades que son las que más conforman la categoría E del informe del CONEA.

arquitectura en el centro del saber *Munay Ruyay* (Tabacundo) de la UINPI, servirá ahora como ejemplo de otros aspectos de la producción y reproducción de conocimiento indígenas.

La clase consistía principalmente en la presentación de los aspectos técnicos de las construcciones realizadas en los Andes por las diferentes civilizaciones prehispánicas con su respectiva interpretación social. En las clases a las que asistí, se trabajó sobre la arquitectura de las pirámides de Cochasquí, se analizaban el punto de vista técnico y la perspectiva filosófico-antropológica en base a la interpretación que Josef Estermann (1998) hace del hombre andino.

El proyecto de *Amawtay Wasi* se basa en buena parte en el trabajo de Josef Estermann⁴⁶, quien claramente dice:

Yo no soy un hombre andino, y por lo tanto nunca puedo (ni lo pretendo) ser sujeto de este pensamiento filosófico, sino a lo mejor su intérprete (Hermes) y portavoz. Sin embargo, por mi situación de haber vivido en la condición de ‘otro’ por años en el seno de la cultura andina, [...] también formo parte del punto de vista ‘endógeno’ de esta filosofía (1998: 10).

Más allá de plantearse la pregunta sobre ¿Quién define lo indígena? (Martínez Novo, 2006) o ¿Por qué un conocimiento es indígena?, planteado anteriormente, me interesa ahora lo problemática que resulta la utilización de los conocimientos de las ciencias humanas y sociales. Obras como *Filosofía Andina* (Estermann, 1998), a más de servir para diseñar la propuesta, son también libros de texto para enseñar la cultura a sus dueños o “antiguos” poseedores.

En el PAC y la UINPI los docentes, citaban a Estermann para sus clases, nuestro ejemplo será Arquitectura Andina, pero pude observar lo mismo en otras materias. Se lee una cita -generalmente indirecta y descontextualizada- del libro *Filosofía Andina* y se piden ejemplos que corroboren lo expresado por ella. Normalmente se exaltan los valores ecológicos, socialistas, creativos, ceremoniales y simbólicos de los Incas y se intenta una apropiación de esos valores, reconociéndose como herederos de los mismos, más allá de considerarse o no indígenas. Este es un fragmento del texto leído en clase:

Para la filosofía andina, la ‘realidad’ está presente (o se presenta) en forma simbólica, y no tanto representativa o conceptual. El primer afán del runa andino

⁴⁶Él pertenece a un proyecto intelectual y político llamado filosofía intercultural junto con Enrique Dussel, Raúl Fornet-Betancourt (2003) entre otros destacados filósofos, que han sido realmente influyentes e influidos en y por las ideas de los movimientos indígenas.

no es la adquisición de un conocimiento teórico y abstractivo del mundo que le rodea, sino la ‘inserción mítica’ y la (re) presentación cültica y ceremonial simbólica de la misma. La realidad se ‘revela’ en la celebración de la misma, que es más una re-producción que una re-presentación, más un ‘re-crear’ que un ‘re-pensar’. [...] El símbolo es la presentación de la realidad en forma muy densa, eficaz y hasta sagrada; no es una mera representación (*Abbild*) cognoscitiva, sino una presencia vivencial en forma simbólica (Estermann, 1998:92; Clase Arquitectura Andina, 02/05/2009).

Durante los comentarios -y porque la cita no tuvo ninguna contextualización sobre el objetivo del autor- lamentablemente, se referían al texto como si se tratara “del recuerdo de una realidad pasada que podemos tratar de recuperar y hasta restaurar, pero que ya no vive y que ya no se vive en forma directa y coetánea” (Estermann, 1998: 60), cuando la obra pretende “hablar sin mayores problemas de una mentalidad andina actual, porque lo ‘andino’ sigue existiendo como una realidad vivida contemporánea” (Ídem.).

Además, la comprensión de los términos fuera del contexto que coloca el autor, hace que se exotice a los indígenas, “el indígena siente más que pensar”, “para ellos todo era fiesta, celebración”, “ellos adoraban a las cosas, ellos respetaban a la Pachamama” (Diario de Campo, 02/05/2009), reproduciendo y reforzando la imagen del buen salvaje. Cuando el trabajo de Estermann pretende lo contrario, trata de justificar otras formas de racionalidad contemporáneas, no una suerte de irracionalidad prehispánica.

Un docente formado en construcciones civiles no es el más apto para enseñar contenidos filosóficos o antropológicos, de la misma manera que un antropólogo es poco indicado para enseñar aspectos técnicos de las construcciones, aunque sean de otras culturas. Los docentes de estas instituciones requieren no solo de la misma formación que los de universidades convencionales, sino de más formación académica y contextual de las culturas en contacto, porque de lo contrario se colaborará en el mantenimiento de aquello que se quiere erradicar.

El profesor usaba el texto para ejercer una función psicológica, que se reconoce en la EIB, elevar el autoestima de los estudiantes con intención de provocar cierta indianización -su auto-reconocimiento como indígenas- a través de la exaltación de lo que ha sido desvalorizado. Sin embargo, con esa manera de aplicar los conocimientos indígenas, occidentales e incluso interculturales, como receta o como libro de pre-historia, no sólo se los tergiversa, sino que se logra reforzar la subalternización de los

indígenas como pasado (Wade, 2000: 49; Meek, 1981), e intenta una indianización idealizada, sublimada, como estrategia de adhesión política⁴⁷.

El libro del que estamos hablando, y en general el trabajo de Estermann, ha sido muy influyente, incluso algunos profesores de las IESI recibieron clases con él, en el Centro Bartolomé de las Casas en Cuzco Perú, dejando notar la influencia que han tenido los centros de investigación en la generación de estos proyectos (García, 2005:134) al nivel de líderes.

El caso de los estudiantes de las universidades es diferente, ellos solo tienen acceso indirecto al texto a través de las citas que dan los docentes o de copias de fragmentos de textos, esa era mi sorpresa y por eso, decidí colocar las tres últimas preguntas de la encuesta del PAC y las entrevistas de la UINPI sobre ese texto u otros sobre interculturalidad.

En la UINPI ningún estudiante sabía de la existencia del libro o de su autor, en el PAC de 295 encuestados, 239 (81%) no conocían el libro ni el autor, 25 (8%) conocían alguno de los dos y 31 (11%) no respondieron, cuando pregunté sobre los temas del libro solo 11 (de las 31 personas que respondieron) hicieron referencias exactas al texto.

Cuando pregunté si conocían otros libros o autores, 131 estudiantes respondieron con títulos pedagógicos como los kukayos de la DINEIB y 4 personas mencionaron publicaciones o folletos políticos de la CONAIE o de Lourdes Tibán (Líder indígena), ningún texto o autor de los que he citado a través de este trabajo es conocido por los estudiantes, incluso aquellos que hablan sobre sus universidades. Me cuestionaba mucho que, cada fin de semana que asistí a clases con los estudiantes, ellos me preguntaban sobre lo que estaba leyendo⁴⁸, y les contaba sobre el texto, por ejemplo, de Sánchez Parga, *Educación Indígena en Cotopaxi* (2005) o, de Catherine Walsh,

⁴⁷ "Debe considerarse como sublimación el proceso por el cual un instinto abandona su objetivo original, pues, por el principio de la realidad, la satisfacción podría originar un displacer (castigo). De esta manera el instinto elige un nuevo fin, en relación con otro objeto, sea persona o sea cosa que concilie las exigencias del principio de realidad y del superyó y que tenga además un sentido plenamente aceptado por la sociedad" (Tallaferró, 2001, 109). He citado lo anterior del psicoanálisis, con la intención de destacar que es más permitido el indígena en el pasado que el indígena contemporáneo y que ese contenido no necesariamente está solo en los dominadores sino también en los dominados. Bourdieu usa y reflexiona sobre el término sublimación -en su concepción freudiana- en las ciencias sociales y Rappaport (2008), entre otros, alude a lo que quiero significar con él, sin utilizar el término.

⁴⁸ Como los puntos focales y centros del saber están fuera de Quito, cada día llevaba un libro sobre el tema para adelantar mis lecturas.

Interculturalidad, Estado y Sociedad (2009), ninguno conocía el texto y estaban muy interesados al punto que, al salir para almorzar dejábamos el libro en la copiadora.

La producción académica sobre interculturalidad no es conocida por los estudiantes de las IESI y esto no es porque ellos no estén interesados, en muchos casos los docentes no conocían -o no habían leído- los textos, ni aquellos que hablaban sobre sus universidades. Además creo que cuando se publica en la academia, se escribe sobre una población para otra población, sobre un campo -el de las luchas sociales de las élites de los subalternos- para otro campo -el campo académico-.

Salvo algunos docentes como Luis Montaluisa o Alberto Conejo, las personas que publican sobre interculturalidad no son docentes en las universidades interculturales, así es comprensible que la interculturalidad -y la cultura- tenga diferentes interpretaciones, unas sofisticadas y cosmopolitas en el campo académico-político y otras cotidianas, llenas de conocimientos indígenas y llenas de herencias contradictorias, entre los agentes de estas universidades.

Cómo me identifico, ¿en cuánto a la nacionalidad?, como nacionalidad estamos dentro del grupo de los kichwa hablantes, como pueblos yo creo que cada cantón tenemos un pueblo definido, por ejemplo, nosotros estamos dentro del pueblo Cochasquí del cantón Pedro Moncayo, bueno últimamente han dicho de acuerdo a las investigaciones que pertenecemos al pueblo Cayambi, pero no es tan así porque hay mucha diferencia [...] por ejemplo, en el mismo hecho del vestido, el idioma es kichwa pero la pronunciación es distinta (Entrevista Estudiante PAC, 14/03/2009).

Conocer “la propia cultura” de forma indirecta y sin tener la oportunidad de posicionarse sobre ella es -al menos según creo ahora- una forma de violencia simbólica que se ejerce desde las élites de los movimientos que llevan a cabo estos proyectos. Si esa violencia funciona, hará cambiar a indígenas -y no indígenas-, de sus formas culturales cotidianas a discursos académicos instrumentalizados como una receta. Filosofía Andina (1998) es un texto muy interesante y serio, sin embargo, es un trabajo de hace 12 años realizado en Puno-Perú y, el mismo autor no acepta una visión trans-temporal y trans-espacial de la cultural (1998: 283), ninguna cultura cabe en un libro por más bueno y serio que sea y, es más difícil tomar posición respecto de lo que se dice sobre uno, si uno no tiene acceso a aquello se dice.

¿Ciencias y/o etno-ciencias?

Para finalizar esta segunda parte, solo quiero mencionar que las universidades son los espacios pertinentes para investigaciones y debates profundos sobre la aplicación de la variable étnica y su alcance en la producción del conocimiento, la psicología en el PAC será mi ejemplo.

Un argumento que ha movido las luchas indígenas ha sido la diferencia étnica y una inclusión que tome en cuenta esas diferencias, existen otras posiciones más indigenistas que proponen autonomía en base a ellas. En el ámbito que nos ocupa, una propuesta es el desarrollo de otras ciencias desde la variable étnica, ya que, por ejemplo, los indígenas tendrían una psicología diferente, una manera de pensar diferente (Cfr. Estermann, 1998: 85, 102 y 213).

Las propuestas se ‘resuelven’ de manera simple: 1) tales diferencias no existen o son mínimas y por tanto existen conocimientos que son universales, en los que la variable étnica no tiene importancia y; 2) tales diferencias son determinantes y por tanto está justificada y es necesario el desarrollo de otras ciencias unas ciencias étnicas.⁴⁹ El problema es epistemológico y metodológico, ¿el conocimiento científico es universal, supra-cultural o transcultural? ¿Es posible responder a la pregunta de manera general o, hay que diferenciar cada teoría o cada disciplina científica para responderla?

La enseñanza-aprendizaje de la psicología del desarrollo en los niños rurales *vs* los niños urbanos, indígenas *vs* no indígenas, kichwas *vs* hispanos, plantea el problema en el PAC, y se resuelve con la universalización de las teorías de Piaget y Vygotsky. Según el argumento de la variable étnica habría diferencias no solo en el desarrollo de los niños según esas categorías sino en las categorías para definirlo, la psicología, la salud mental, la racionalidad, serían diferentes según la pertenencia étnica.

Aplicado el argumento de la diferencia étnica a aspectos tan estructurados como la psicología con propuestas como la de las etno-psicologías, se nos colocan en la disyuntiva de responder -de manera científica, no política- a ¿desde dónde somos diferentes o hasta dónde somos iguales?

Si por un lado decimos que somos diferentes, asegurando que el conocimiento psicológico no es universal, a juicio de un psicólogo profesor del PAC, estamos

⁴⁹Este es un tema muy amplio, que excede las pretensiones de este trabajo pero hay mucha literatura analiza el problema, véase por ejemplo, Olivé (2009), Mato (2005), Santos (1996).

llegando al racismo (Diario de campo, 20/06/2009); mientras que, si aceptamos que somos iguales en las categorías del desarrollo, estamos aceptando la universalidad de algunos postulados científicos, lo que contradice el argumento de la diferencia epistémica de las universidades interculturales.

Esta tesis no pretende dar una respuesta a esa pregunta, solo quiere mencionar que esa respuesta no es fácil, tiene implicaciones políticas, pero su análisis debe alejarse de la defensa de una agenda culturalista y generar investigaciones interculturales sobre el tema. La universidad intercultural sería el espacio llamado para esto, no solo porque en ellas ya están las personas diferentes, sino porque es el espacio de la investigación, pero para ello hay más de un problema institucional.

En la universidad ecuatoriana no existe -o al menos es muy deficiente- una cultura investigativa (Cfr. CONEA, 2009) y en las universidades investigadas esto se debe a que: 1) la investigación es un ejercicio pedagógico con miras a cumplir un requisito de graduación, las tesis y los trabajos están realizados para evaluar aspectos metodológicos o sintácticos, no para debatir las conclusiones conseguidas, por más modestas que estas sean en vista de ser trabajos de pregrado; 2) los docentes no tienen tiempo ni estímulos para hacer investigaciones propias, en el PAC-UPS, por ejemplo, la universidad hace firmar un documento en el cual los docentes ceden a la institución sus investigaciones, esto llevó a una profesora a no firmarlo para poder publicar su trabajo pedagógico con otras editoriales (Diario de Campo, 27/04/2009); 3) el factor económico es sin duda el mayor problema, pero también la formación -conocimiento y práctica- de los docentes que se dedican más a la docencia que a la investigación.

La propiedad intelectual es un tema realmente importante, porque los conocimientos ancestrales son colectivos; se sistematizan en universidades que se apropian de los productos por ellos patrocinados y publicados; son elaborados por investigadores que tienen derechos sobre su trabajo y; son financiados por instituciones -la mayoría de veces el aparato del desarrollo internacional- que no regalan el dinero. La propiedad del conocimiento es el objeto de la disputa, sobre esto nunca escuché nada en las universidades, los agentes no se lo planteaban, cuando realizaba preguntas al

respecto no obtenida información relevante, o más bien, lo relevante era la inexistencia⁵⁰.

Bourdieu se negaba a dar una definición escolástica de su noción de *habitus* y decía que ella era contextual, que se definían en función del *campo*. Arriesgándome a proponer una hipótesis yo diría que: existe un *habitus* universitario -que para el Ecuador está muy condicionado por la tradición escolar-, es decir, a pesar de que se quieran organizar otras formas de aprendizaje al final, lo que se hace en los espacios de aprendizaje -sean o no aulas- es todo aquello que se critica como educación tradicional, occidental o bancaria, con el problema adicional, de que resulta muy descontextualizado en vista de la heterogeneidad de los agentes y sus imágenes estereotipadas de los otros⁵¹.

El campo social global y la diferenciación de las personas

“Aquí para la universidad, para los maestros, todos son iguales no hay ninguna diferencia” (Entrevista Profesor PAC, 07/03/2009), estas palabras hicieron que me pregunte sobre el peso de las diferencias étnicas-culturales, ya no en los contenidos de las clases sino en las relaciones sociales, al interior de las universidades, ¿Cómo se produce y reproduce la diferenciación étnico-cultural en las IESI?, ¿dónde y cuánto es tomada en cuenta esa diferencia?

La EIB fue creada para que se realice una educación que tome en cuenta las diferencias -radicales según algunos (ICCI, 2000)- pero las diferencias no están dadas, no son objetos de la naturaleza, sino relaciones -en muchos casos de jerarquización- realizadas entre y para seres humanos, mediante un proceso de identificación con un grupo y exclusión de otro, desde categorías que ya hemos especificado.

Preguntaba a las autoridades, docentes y estudiantes, sobre la población que estudiaba en la universidad, a pesar de que existen referencias bibliográficas (Farfán, 2008; Sarango, 2008; 2009), precisamente porque quería ver las diferencias. Lo primero que vi es que no existe un registro sobre ellas -y si existe no se usa, no se conoce o no se

⁵⁰El tema no es menor y hay textos que lo abordan de manera profunda, véase por ejemplo: Lander (2002), Palermo (2002).

⁵¹Al predicar la existencia de un *habitus universitario para el campo universitario ecuatoriano*, no me estoy refiriendo a un compromiso ontológico, ello contradiría las reflexiones filosóficas que Bourdieu realiza sobre los conceptos teóricos y cómo ellos no existen en la realidad sino en las teorías. Por tanto, a lo que me estoy refiriendo es, simplemente, a una cuestión útil en términos epistémicos y metodológicos.

cita- por ejemplo, cuando pregunté a las autoridades del PAC cómo saben la cantidad de indígenas que hay, la directora me respondió “es que se les ve” (Diario de Campo, 14/03/2009), es decir, el criterio era el fenotipo o la vestimenta, con otras preguntas me cercioré que se trataba de una conjunción de ambas, pero esta forma de diferenciar es congruente con la auto-identificación solo en los casos más evidentes, en los casos donde el límite es menos notorio esos criterios están errados.

En la encuesta pregunté sobre criterios como autodefinición, lengua materna, lugar de vivienda, etc., y el resultado era que 72 personas (24,4 %) podían ser indígenas si se los catalogaba por auto-identificación y mestizos si era por el idioma o, 55 personas (18,6 %) podrían ser no indígenas por no ser rurales pero indígenas por su auto-identificación. Se podría establecer esta diferencia también entre apellido (linaje) y fenotipo y las variaciones son muy interesantes o, existen otras formas de auto-identificación que no toman en cuenta las categorías que se usan para definir lo étnico.

Al punto al que quiero ir es que, “no es correcto asumir que los significantes raciales son completamente fijos sólo por ser corporales” (Wade, 2000:49) o externos como la vestimenta. Los estudiantes comprenden y usan esto mejor que los docentes, ellos mencionaron que había concesiones a los indígenas -lo que puede ser entendido como un ejercicio de acción afirmativa- y es aprovechado para hacer menos esfuerzos o rebasar mecanismos institucionales. Algunos no visten regularmente, ni tienen, ropas tradicionales porque son muy costosas o porque no se consideran indígenas, pero “hay un lugar donde se puede alquilar cuando se necesita” (Diario de campo, 21/03/2009) y así lo hacen.

“Aquí [Tabacundo] son descendientes de indígenas pero están mentalmente mestizados, son mestizos fundamentalmente” (Entrevista profesor UINPI, 03/05/2009), me decía un profesor de la UINPI, mientras el rector considera que en Tabacundo la mayoría de estudiantes son indígenas (Cfr. Sarango, 2008:269). Un estudiante decía que ahí “todos son mestizos” (Entrevista estudiante UINPI3, 16/05/2009).

No se está proponiendo definir una sola y objetiva característica que marque la esencia de lo indígena, blanco, mestizo, etc., los enfoques posmodernistas y deconstruccionistas han ayudado a entender que:

No es aceptable que una persona o grupo dado tenga una identidad básica que podría caracterizarse en términos de una esencia básica y definitoria; [pues] los

grupos, y en realidad, las personas, están ‘descentrados’; no tienen una identidad única” (Wade, 2000:99).

Posiblemente sea mejor creer que la identidad está compuesta por distintas variables que interactúan, juegan, aparecen y desaparecen, consciente o inconscientemente, en función de relaciones sociales cercanas y donde las convicciones políticas son solo una variable y no necesariamente la más importante.

Las relaciones no son neutrales, “la cultura no define las fronteras étnicas, [...], más bien las diferencias de poder definen esa frontera” (Wade, 2000:75) y en el caso de las IESI estudiadas es posible ver cómo se habla de las diferencias étnicas en tercera persona del singular o plural (él/ella, ellos, ellas), pero el poder, en general, se reproduce como por herencia en primera o segunda persona (yo, tu, nosotros, ustedes). Los mestizos poseen más capital cultural dominante (simbólico), en la mayor parte de los casos poseen más capital escolar, en definitiva más poder, en el caso de los docentes más poder por ser autoridad pedagógica (Bourdieu, 2001; 1985).

Un trabajo en grupo organizado en una clase del PAC y un par de momentos de descanso en la UINPI fueron los que me permitieron notar que, a pesar de que se resalta con admiración lo indígena en el pasado -como se explicó en la parte anterior- las relaciones de poder estaban intactas en el presente, al igual que el uso de las categorías de clasificación.

En el trabajo en grupo se solicitó la realización de una tarea que implicaba sintetizar unos registros de casos psicopedagógicos, al momento de organizar el trabajo grupal una estudiante mestiza asumió la coordinación, distribuyendo las responsabilidades y resolviendo la tarea, mientras lo hacía, se burlaba -vehementemente- de la lentitud o “incompetencia” de los otros estudiantes del grupo, la mayoría fenotípicamente indígenas. Una de ellas intentaba corregir las indicaciones y respuestas que daba la coordinadora mestiza pero ésta, simplemente no tomaba en cuenta esas opiniones pidiendo que los miembros del grupo hagan lo que ella decía. En realidad, la estudiante indígena estaba en lo correcto respecto de la realización del trabajo y eso quedó en evidencia cuando el profesor aclaró y resolvió la tarea, sin embargo, la fuerza de poder que poseía la estudiante mestiza, era mayor que la fuerza de la razón de la estudiante indígena (Diario de campo, 25/04/2009).

Quiero llamar la atención sobre los supuestos con que funcionamos más allá de los objetivos e ideas conscientes que se pueda tener sobre las relaciones inter-étnicas⁵². No basta con exaltar lo indígena del pasado sino que es necesario discutir el racismo cotidiano tanto discursivo como práctico, en las relaciones entre personas que ostentan o sufren situaciones de élite o subordinación (Van Dijk, 2007).

Ese es un reto que las IESI necesitan afrontar, es una función no solo pedagógica -en el sentido de dar una clase sobre el respeto y el racismo- sino también psicológica, de las que la EIB ha aceptado solo parcialmente. La dimensión pedagógica ya se ejerce.

Yo veo que los docentes de la universidad nos hacen énfasis en lo que es el respeto, por ejemplo, a mi me llama mucho la atención de antropología, ahí donde se habla de toda la historia de cómo se formó el hombre, de cómo nosotros tenemos considerarnos desde el punto de vista humano (Entrevista Estudiante PAC, 08/03/2009).

Estoy proponiendo la existencia de un segundo tipo de contenidos del *habitus* que los agentes de las universidades ponen en juego en las relaciones inter-étnicas dentro de las universidades, es el que hemos aprendido como parte de las jerarquías que se generan por el fenotipo, la vestimenta, el idioma y demás manifestaciones materiales y externas de la cultura, dejando notar que incluso, y quizá, hasta de manera más efectiva, en las universidades interculturales se pueden reproducir las relaciones que subalternizan a los indígenas en relación a los blanco-mestizos.

Cuando le expresé esta idea al Rector de la *Amawtay Wasi*, él comprendió que le estaba haciendo una crítica sobre una especie de racismo indígena (Diario de Campo, 09/02/2010),

Como un revanchismo, a veces ellos hacen sentir, ósea los compañeros indígenas les siento como que ellos quieren desquitarse de lo que ellos sufrieron y que el otro sepa lo que se siente que le discriminan (Egresada PAC, 26/04/2009).

Pero a pesar de que esto puede pasar, no lo vi tan frecuentemente. Yo me estaba refiriendo a que la universidad interculturalidad puede ser un espacio institucionalizado de reproducción de un *habitus* racista hacia los indígenas.⁵³

⁵² Se dijo ya, que la gran mayoría de estudiantes y docentes coinciden en que una condición básica de la interculturalidad es el respeto a la diferencia y la relación de aprendizaje entre las culturas.

⁵³ A veces las críticas son comprendidas como ataques cuando lo que pretenden es ayudar, ese ha sido un miedo con el que he tenido que lidiar durante la redacción de este trabajo.

Función psicológica de la educación intercultural

El máster Conejo siempre ha estado hablando de que nosotros desde el campo debemos impulsar todo, tratar de recuperar todo lo que es bueno y, tratar desde ahí apoyar al desarrollo del país, entonces yo creo que es una manera. Acá en la universidad es una manera de elevarnos nuestra autoestima, nos están apoyando en trabajar responsablemente, en apoyar a los demás en todo lo que nosotros podamos [...] y es bonito me gusta bastante participar acá en la universidad por el hecho mismo de que, tenemos buenos profesores y ellos nos están ayudando para que nosotros también seamos mejores, eso es lo que veo (Egresada PAC, 26/04/2009).

Se viene diciendo que la EIB tiene esta función que apunta a elevar el autoestima de los estudiantes con intención de provocar cierta indianización -su auto-reconocimiento como indígenas- a través de la exaltación de lo que ha sido desvalorizado.

Bueno en el transcurso del tiempo fuimos conociendo a los profesores que en si fueron súper diferentes, el programa de educación es súper diferente a lo que se trabaja en educación hispana, [...] en ser más humanos, por ejemplo, yo encontré ahí [en el PAC] lo que en los otros lugares que estudié yo nunca encontré, esa sinceridad, [...], de mis compañeros todos hemos sido súper, súper amigos con todos, a pesar de tener nuestras diferencias del lugar de origen porque después, poco a poco me fueron haciendo darme cuenta de que yo también era una indígena, [...antes me consideraba] mestiza, ahora me considero indígena porque me hicieron darme cuenta de muchas cosas, como por ejemplo que yo tenía raíces, que no era simplemente de que porque sí había aparecido, que mi apellido tenía mucho valor, porque en esa parte te diré que en el colegio siempre hay esa discriminación, en los colegios hispanos, porque suponte por el apellido, [...], entonces yo sentí ese cambio, en educación bilingüe fue más humano, mi preparación ahí fue más humana, mis compañeros fueron más humanos y los profesores igual, la gran diferencia es, por ejemplo, en los profesores en educación hispana se acostumbra a decirles licenciado, doctor, magister, ingeniero, se le acostumbra a tratar por los títulos, en educación bilingüe me dejaron la gran lección de que no, el título no va, el título -como alguien me dijo- el título sirve para conseguir trabajito, pero lo que más vale es lo que tú eres como persona y eso nos enseñaron en el PAC los profesores, les podíamos decir a ellos compañeros o mashi, y eso hace que haya confianza entre el maestro y el alumno y, se humanice la parte educativa (Egresada PAC, 26/04/2009).

Lo interesante de esta función es que no logra solamente la indianización sino una movilización de las identidades que hace jugar y da pesos relativos a las categorías de las que venimos hablando. Porque “indio es una categoría definida por significantes culturales (vestido, lengua, lugar de residencia, etc.) y la frontera entre indígena y mestizo se puede traspasar al manipular esos significantes” (Wade, 2000:48).

Para mi educación bilingüe me hizo descubrirme como ser humano [...] Por casualidades de la vida mi hermana se retiró [...] ella se considera mestiza, toda mi familia se considera mestiza a excepción de mi papá, que fue quien más impulsó eso. [...] Yo desde que era pequeña anhelaba saber de dónde vengo, porque les veía a todas las personas que decían que tienen su árbol genealógico, por ejemplo, los Álvarez, los Molinas, ellos se dicen blancos entonces, un poquito en mi caso al ser nieta de esas personas e hija de un indígena siempre había esa situación que mi abuelito me decía: eres hija del logo Pulloquina [...] Era mi curiosidad saber de dónde vengo, quién mismo soy yo, si la india que decía mi abuelito a ratos -claro que no era despectivo era con cariño- pero él me decía es que voz eres india o, mi mamá que decía no pues, voz eres Álvarez como nosotros, entonces yo creo que esa aspiración que yo tenía [...] de saber de dónde venía, se cumplió ahí [en el PAC] y es por eso que yo me identifico como indígena, entonces para mí no me avergüenza decir que soy indígena, igual ahora en los lugares en donde yo me presente, o donde yo acceda a trabajar, yo les digo soy indígena. (Egresada PAC, 26/04/2009).

Esta estudiante se auto-identificaba como mestiza por la forma de vestir, por la presión social de la discriminación, porque venía del campo, etc. Luego de la universidad, pasó a auto-identificarse como indígena dándole un peso mayor al fenotipo y al linaje siguiendo la línea del padre, más que la de la madre o el resto de su familia que se considera mestiza. Ahora está casada con un docente indígena, ambos urbanos que trabajan en escuelas de la DINEIB y tienen un hijo indígena urbano.

Otras direcciones de la movilización de las identidades

Yo pertenezco a la cultura Cayambi, yo me he criado ahí y a nosotros nos gusta identificarnos así porque eso es lo que somos, ósea, no podemos decir que somos otra cosa cuando no somos, esa es nuestra cultura, así nos hemos formado, así nos hemos seguido enriqueciendo y, así lo queremos hacer con nuestros niños también, que ellos se reconozcan y acepten lo que son porque no es nada malo [...] Como el pueblo Cayambi, como la comunidad Cayambi, [...] Todos somos interculturales, no hay cultura innata que no haya tenido un aporte de afuera, entonces, las personas que viven en la zona rural en las comunidades no son solamente ellos interculturales sino somos todos [...] Pero igual uno por ser mestizo urbano no tienen porque negarnos el ingreso [al PAC]. (Egresada PAC Cayambe, 09/05/2009).

La conversación con esta egresada del PAC me impactó pues es una mujer de 40 años, fenotípicamente mestiza; sus apellidos (Sánchez Rodríguez) no remiten directamente a un linaje indígena; vive y se crió en la ciudad, es urbana; es hispano hablante. Sin embargo, durante su estancia en la universidad se identificó como parte de la cultura y el pueblo Kichwa Cayambi, porque le dio más peso a las tradiciones locales y a las relaciones sociales que al fenotipo, el vestido, el linaje, etc.

El ejemplo que más produjo cuestionamientos fue el relato de un estudiante de la *Amawtay Wasi*, quién ante mi pregunta sobre ¿cómo se consideraba en términos étnicos?, me contó lo siguiente:

Yo me considero aquí mestizo, o sea, con él [un antropólogo graduado en la UPS y profesor de la UINPI] tratábamos de, yo definirme, él me decía: no tienes ni tu vestimenta, pero yo le decía por mi apellido [Simbaña Cusco] yo soy indígena, entonces, si me dejó en claro eso que, o sea, para ser bien indígena tiene que tener tu propio idioma, su vestimenta, entonces, aquí nadie es indígena (Entrevista Estudiante UINPI 3, 16/05/2009).

Su auto-identificación tenía el peso principal en el linaje, sus apellidos son Simbaña Cusco y eso le daba identidad, pero luego de tener clases con un antropólogo donde hablaron sobre la cultura, ese peso pasó a la vestimenta y al idioma. Esto, al estudiante le llevó a decir que en la universidad se considera mestizo y una de las frases que más escuché, “yo no tengo cultura porque soy mestizo” (Entrevista Estudiante UINPI 3, 16/05/2009).

Dos puntos que me parecen de suma importancia: 1) la función psicológica que ejercen las instituciones de educación intercultural, siendo conscientemente ejecutada, no tiene en cuenta las posibles consecuencias adicionales, la indianización puede llegar a ser tan violenta como el blanqueamiento, al punto de colocar a las personas en una especie de vacío cultural y; 2) a pesar de que no es objeto de la tesis, no pude dejar de pensar en que, si el proceso social, psicológico y pedagógico de las IESI produce tal movilización de las identidades y sus categorías definitorias en estudiantes adultos, ¿qué hará el mismo proceso en los niños y adolescentes que se desenvuelven en la DINEIB, cuando están en un momento tan decisivo en la configuración de su identidad?, ¿qué problemas puede causar y si se están o no abordando?

Más allá de la sublimación del indígena ancestral y la indianización

En las partes anteriores se habló de la función psicológica de la educación intercultural y se dijo que ella ha aceptado solo parcialmente este reto, la parte asumida es la de la indianización y valoración de lo indígena a través de una sublimación de lo ancestral. La parte que no se ha tomado en cuenta es la de las otras culturas, principalmente la mestiza.

La posición de lo mestizo queda como una hoja llevada por el viento, flotando y posándose en las concepciones revisadas en el primer capítulo. Mientras que lo indígena

está sublimado; en lo mestizo se resaltan las partes ‘buenas’ de lo indígena y se tiende a una idea de raza mejorada o; se puede dar el caso que vimos hace poco, de concepción de lo mestizo como raza impura, sin cultura; asimilar lo mestizo como lo blanco u occidental es lo más común y; lo que menos observé, es que lo mestizo sea concebido como cultura legítima, como una cultura entre las culturas.

Posicionar lo mestizo como una cultura es importante porque de otra manera la interculturalidad queda como relación entre culturas, donde las culturas inter-actuales son solo las indígenas, mientras lo mestizo, lo blanco, lo europeo, lo urbano, lo occidental, etc., queda como observador supra cultural o como dueño del patrimonio viviente que son “nuestras culturas ecuatorianas”.

La interculturalidad, yo veras ahorita, más que todo con lo que yo he vivido, yo me doy cuenta que por más interculturalidad que exista en nuestro país, ósea el hecho de juntarse las culturas en sí, es bien complicado, es bien complejo. **Si nosotros como mestizos sabemos la diversidad de culturas que hay y es difícil integrarnos, siendo mestizos y peor aún entre culturas.** Yo ahora que estoy aquí en Otavalo, y que estoy aquí en la Latacunga, **yo le veo bien difícil que se integren**, que mantengan una especie de amistad, de dialogo, son costumbres totalmente diferentes, yo me baso en esas dos culturas [Otavalo y Latacunga] (Entrevista Estudiante PAC, 14/03/2009).

Las palabras de esta estudiante, y especialmente las que he resaltado con negrita, dejan notar como ella se coloca en una posición superior respecto de la relación entre culturas, lo mestizo es efectivamente una cultura supra-ordinada con más poder, mientras las culturas indígenas son las que necesitan “dialogar en una amistad”, las subordinadas. He aquí otra dimensión de la función psicológica que no asume la EIB en general y las IESI en particular. Muchas autoridades por estar inmersas en ese lado de frontera étnico-cultural, es decir, por ser o no ser mestizas, han naturalizado la distancia, la diferencia y la posición, las usan, es parte del sentido común.

Jorge García es un arquitecto mestizo (vicerrector de la UINPI) que decía, cuando le pregunté sobre la difusión de la propuesta hacia los mestizos y su aprendizaje del paradigma *Abya Yala*, “uno no tiene porqué cambiar a los otros, pero si a la gente que está metida dentro de las comunidades y todo”. Es decir, que ¿la violencia simbólica se tiene que ejercer sobre los indígenas pero no sobre los mestizos?, creo que esa es una forma de colonialismo que ahora apunta al indigenismo. Se debe recordar la conceptualización que realizara Carlos Hasenbalg al decir que “la raza, en cuanto

atributo socialmente elaborado pudiera conceptualizarse como relacionada principalmente con el aspecto subordinado de la reproducción de las clases sociales” (1985:27, citado por Wade, 2000:86).

Esa función dentro de la reproducción social no deja de ejecutarse por entrar en una institución intercultural o, ejecuta materias sobre el tema indígena y, tampoco porque la universidad esté más cerca de las comunidades, sino que se requiere abordar el tema a varios niveles, ser consciente de las distancias y disputar la posición de las diferencias e igualdades. Lo mestizo debe ser posicionado, colocado como legítimo, no como superior, intocable o peor como impuro y vacío, sino como una de las culturas en la relación intercultural que se pretende construir, para ello se requiere, asumir también una función psicológica sobre esa identidad. Un nuevo reto para las IESI, que a veces no toman porque creen que de esa manera se debilita la dimensión reivindicativa indigenista de la noción de interculturalidad.

Distancias, diferencias y posiciones.

Si por un lado existe un *habitus* universitario intercultural marcado por la tradición escolar y, por otro existe un *habitus* de las relaciones inter-étnicas con características racistas hacia los indígenas, que se manifiestan dentro y fuera de las universidades interculturales, en el campo social global. Dichas manifestaciones tienen expresiones en todos los niveles y desde o hacia todos los agentes en las IESI.

Las instituciones del sub-campo universitario intercultural conviven con un ambiente de diferenciación y distanciamiento que en unas ocasiones han buscado y en otras deben soportar. Las universidades interculturales investigadas se reivindican diferentes pero las distancias físicas y mentales les atribuyen diferencias que no quisieran, por ejemplo, el acceso a tecnología, logística u oferta académica del mismo tipo que en la ciudad.

En las visitas de las autoridades -a inicios del semestre- a los puntos focales y en el encuentro de egresados y graduados de PAC, varios estudiantes tomaron la palabra para solicitar lo siguiente: 1) la apertura de carreras que no tengan que ver con agricultura o educación; 2) la apertura de oferta académica de posgrado; 3) la resolución de problemas como la validez de los títulos al interior de la DINEIB y fuera de ella; 4) la mejora de infraestructura o acceso a recursos bibliográficos, materiales y tecnológicos

en los puntos focales. Esas peticiones, aquí se interpretarán como expresión de las diferencias internas y distancias entre el resto de la UPS y el PAC.

En la UINPI, cuando los estudiantes hablaban con el rector -o el coordinador académico- hacían solicitudes similares, comparando su universidad con otras instituciones convencionales.

Se había destacado -en el segundo capítulo- que muchos estudiantes estimaban que las cosas de la ciudad eran mejores que las del campo y, en el caso específico de la educación superior, es así, sin embargo, los estudiantes no buscan educación superior urbana para migrar a las ciudades -al menos no principalmente-, más bien saben que esas universidades tienen mayor oferta académica, mayores recursos, mejores instalaciones, en definitiva mayores oportunidades para su formación. Por ello quieren acceder a universidades convencionales o que el PAC y la UINPI tengan y ofrezcan lo mismo que ellas, con el respeto y cercanía que las caracteriza. Los estudiantes a veces son más ambiciosos que las autoridades o los docentes, buscando acceder a ciertos aspectos de los estilos de vida urbanos en el campo, más no pretendiendo urbanizarlo, que a veces se comprende como sinónimo de occidentalizarlo.

Los estudiantes pedían carreras de administración, comercio, turismo y estaban interesados en prepararse para hacer empresas en sus localidades no solamente agropecuarias, sin embargo, la oferta académica está marcada por la agenda del aparato del desarrollo o tiene que ver con la formación profesional de los impulsores del proyecto. Aquellos que no pueden o no quieren estudiar en Quito, deben aceptar la oferta que tienen disponible, varias veces sus relatos, al preguntarles la razón por la que estudian en esa universidad o carrera, comenzaban así: “yo al principio quería..., pero como no hay, me metí a educación” (Diario de Campo).

Los estudiantes solicitaban que el trato hacia ellos sea igual al que tienen los estudiantes de la UPS que funciona en Quito. Cuando el vicerrector visitó el punto focal Riobamba, el presidente del curso -uno de los dos afro-descendientes que estudiaba en el PAC- transmitió un deseo de sus compañeros. Éste consistía en que su foto salga en la página web de la universidad, tal y como salen las fotos de todos los estudiantes de la UPS, a lo que el vicerrector sonrió y dijo que iba a hacer lo posible (Diario de Campo, 15/03/2009).

Si bien esta petición parecería simple y poco relevante para la educación superior, ella expresa una diferencia en el trato que no se tomó en cuenta por parte de las autoridades, el vicerrector no sabía que eso pasaba. Diferencia que para los estudiantes expresa su pertenencia a una institución grande en las mismas condiciones que los de la ciudad.

Una pregunta que hizo el mismo estudiante me planteó un tema de suma importancia dentro del sub-campo universitario intercultural, él estaba preocupado por la validez de los títulos ante la DINEIB y contó como antecedente: que una persona del PAC había ido a pedir trabajo en la DIPEIB (Dirección Provincial de Educación Intercultural Bilingüe) de Chimborazo y le habían dicho que los títulos válidos son solo los de la universidad de Cuenca, que los del PAC no eran válidos (Diario de Campo, 15/03/2009).

La presencia de varias universidades en provincias, muchas de ellas con carreras de educación intercultural bilingüe, ha creado un campo de competencia por ese potencial alumnado, al igual que por ese mercado laboral que es la DINEIB y la docencia universitaria en esas carreras. Ese campo de competencia lleva a utilizar cualquier tipo de estrategias para ganar el espacio, los estudiantes y los recursos.

Luego de la intervención del estudiante al respecto de la validez de los títulos de la universidad de Cuenca y la invalidez de los del PAC, otros estudiantes dijeron que lo que pasaba era que existía un convenio entre la DINEIB y la universidad de Cuenca y que, a través de él, se aseguraban que el estudiante tenga trabajo, esa parte del convenio no está escrita ni se aplica en todas las DIPEIB, depende de la vinculación personal de agentes de las universidades con autoridades de las DIPEIB, pero excluye de oportunidades laborales a unos estudiantes dependiendo de la institución en que se gradúan, es un campo en el que a mayor autonomía y poder, mayor será la disputa.

La discriminación por el vestido o el uso del idioma es otra forma de “ganar” en estos espacios. El relato de una egresada del PAC nos dará una idea de cómo funciona:

Justo cuando pedíamos las bonificaciones nos fuimos con los compañeros de acá de la escuela, con el apoyo de los padres de familia [...] Entonces las mamitas se organizaron y le habían pedido al señor director que, pidamos la bonificación para la compañera [...] a la dirección provincial de aquí de Pichincha [DIPEIB] [...] El señor director dijo: no hay problema [...] Llegamos a Cayambe, estuvo la directora provincial, una compañerita [...] se levantó del escritorio y le dijo: un ratito compañero si usted quiere hablar conmigo a mí se dirige en kichwa

toda la conversación [...] Al ver que ninguno de los padres de familia le pudieron decir nada, empezó hablar en español [...] De ahí algunos compañeros kichwa hablantes de la escuela que le dijeron para qué habíamos venido, de ahí le hablaron en kichwa [...] Cuando me dijo a ver, la compañera que quiere la bonificación, y se volvió a poner en la misma situación, y me dijo: compañerita si quiere la bonificación desde ahorita empezamos a hablar en kichwa, [...] y venga con la ropa del pueblo a donde usted pertenece y yo ahorita le doy la bonificación [...] y dijo: que si no sabía kichwa no me iba a dar la bonificación. Entonces lo que yo le manifesté a la señora era que bueno, que ni modo, que en realidad yo era indígena, que pertenecía a una comunidad, que tenía mis costumbres, mis tradiciones, mi territorio, pero lo que había perdido era el idioma [...] Le dije que le agradecía mucho. Y me dijo bien compañerita porque no le voy a dar la bonificación, mientras no hable kichwa y no venga con la ropa de su pueblo no hay bonificación (Egresada PAC, 26/04/2009).

El proceso de indianización puede ser tan violento como el de mestizaje, éste se puede producir a través de colocar a la persona en un vacío cultural y ante la fuerza social en un ambiente donde, por razones históricas comprensibles pero no justificables, se deslegitima a lo blanco occidental como cultura “pura” ilegítima y se exalta lo indígena como cultural “pura” legítima, una persona que se identifica como mestiza debe -al menos hacia fuera- adscribirse a la categoría dominante en el momento, recordemos el ejemplo del estudiante Simbaña Cusco en la UINPI. La colonización no fue mala por la influencia cultural o la mezcla de características, sino por la violencia e imposiciones que subordinaron unas características a otras, desde ese punto de vista, tan colonizador resulta el mestizaje como la indianización si se ejerce violencia simbólica, física, económica, psicológica, etc., y se subordinan unas características culturales sobre otras.

Esas distancias y diferencias como vemos no se dan solamente entre mestizos e indígenas, sino entre indígenas dependiendo de otras cuestiones como la posición de poder, la posición social o el estilo de vida, que a veces están juntas pero no implican lo mismo. Una clase de kichwa dictada por una profesora indígena fue muy interesante para ver cómo la autoridad se ejerce como se aprendió, indistintamente de que la ejerza un indígena o no, ni a quienes se la aplique.

En esa clase la docente usaba un lenguaje agresivo o paternalista, similar al que se observa en las escuelas fiscales. Cuando se dirigía a los estudiantes indígenas podía usar las dos formas de trato, a veces era paternalista usando términos como “hijito” o “guambras”, mientras que otras veces -cuando necesitaba ejercer su autoridad- usaba términos y tonos más agresivos frente a las mismas personas, sin embargo, cuando tenía

que lidiar con estudiantes mestizos urbanos con mayor capital simbólico su postura era más sumisa. Paulo Freire, que inspiró teóricamente al PAC e incluso sigue estando en el discurso de algunas autoridades, advierte sobre esto:

Los oprimidos, en vez de buscar la liberación en la lucha y a través de ella, tienden a ser opresores también o subopresores [...] Su ideal es, realmente, ser hombres, pero para ellos, ser hombres, en la *contradicción* en que siempre estuvieron y cuya superación no tienen clara, equivale a ser opresores (Freire, 2006:43).

Con esta cita quiero expresar que si la función psicológica de la que hemos venido hablando, no se ejerce también sobre el personal docente -indígena o no- en las aulas se va a transmitir un discurso de respeto e inclusión pero se va a reproducir tanto el *habitus* escolar como el de las relaciones inter-étnicas racistas, sin importar la identificación étnica de los inter-actuales.

Digresión

A propósito del kichwa, permítaseme una corta digresión, la enseñanza de este idioma es una de las principales características que diferencia una universidad intercultural de otra convencional e implica una continuidad de los problemas que a su alrededor se generan en las instituciones de educación básica de la DINEIB.

Esto es lo que comentaba un estudiante respecto de la diferencia entre el PAC y la Universidad Técnica de Cotopaxi que fue su anterior institución educativa: “Tiene mucha diferencia [...] allá no nos daban kichwa [...], ósea, metodología, la malla curricular casi son lo mismo” (Entrevista Estudiante PAC, 29/03/2009).

Mientras una egresada pensaba sobre el PAC, que:

La mayor deficiencia es de que no nos aplican el idioma dentro del pensum de estudios, por ejemplo, parece que el PAC estuvo proyectado al inicio a ser para personas kichwa hablantes, pero al bajarse a Latacunga, el problema que se viene a dar es que en Latacunga ingresamos a la universidad personas monolingües, entonces ellas vinieron con el pensum de arriba de que era toditos hablaban kichwa y que no era necesario mucho profundizar el idioma, pero acá para nosotros para los monolingües si nos hace falta y nos hace bastantísima falta (Egresada PAC, 26/04/2009).

Se trata del mismo problema que se ha resaltado en escuelas de la DINEIB, es decir, que se reivindica la educación intercultural como educación en el propio idioma y cultura pero en la práctica ese idioma no es utilizado en las clases (Cfr. Martínez Novo, 2009).

Las escuelas casi funcionan en español, igualito que las hispanas sino que el nombre no mas cambia [...], pero dar todas las áreas en kichwa no se puede. Eso doy y, de paso también doy inglés, por eso mi sueño es quiero terminar esto y quiero dominar kichwa, kichwa e inglés quiero dominar, porque eso también duro es [...] con los de séptimo pasé el primer año y yo no di inglés, y ellos se fueron al colegio y viene la mamá y me reclama diciendo mi hija se va a jalarse el año por usted, porqué le digo, no le ha dado inglés a mi hija y por esa razón se va a jalarse el año, pero los funcionarios ellos no dicen eso, dicen que el kichwa es muy importante” (Entrevista Estudiante PAC, 18/04/2009).

Tanto en el PAC como en la UINPI se exalta el kichwa, incluso la idea de la UINPI es que los títulos sean expedidos en ese idioma, pero en las clases no se usa, incluso las clases de kichwa son dictadas en español, es decir, el idioma es un contenido no una lengua que se usa, un dato cultural que puede servir para hacer traducciones de los contenidos occidentales a la lengua indígena, no un idioma legitimado al interior de estas IESI. A veces el idioma es el instrumento de discriminación o exclusión de los estudiantes kichwa hablantes frente a los hispanos, o el idioma en el que se colocan los nombres de los lugares, pero nada más.

Regreso

Regresando al tema central de esta parte, se estaba planteando que la cercanía étnica es menos importante que la distancia contextual, ideológica, formativa, o que la distancia de poder y situación social cuando de relaciones interculturales se trata. La relación entre docentes indígenas y estudiantes hizo que reflexione un poco sobre esto.

El doctor Luis Montaluisa es un dirigente histórico del movimiento indígena y profesor de varias materias en el PAC, por ello me interesó participar en la clase que dictó ese semestre, “Historia del movimiento indígena” en el punto focal Cayambe. Durante las clases, los estudiantes se mostraban poco interesados y hasta aburridos por las cosas que el profesor les contaba sobre la historia de las luchas indígenas, pero especialmente atentos cuando hablaba de la coyuntura nacional, sobre los problemas del poder actual, por ejemplo, la disputa de la dirección de la DINEIB cuya modalidad de nombramiento se estaba cambiando ya que era designado por la CONAIE y ahora pasó a ser nombrado por una comisión, que al final significa por el ejecutivo.

Cuando hablaba con los estudiantes, después de clases, me decían que era aburrido y que algunas de esas cosas que decía ya no eran importantes, sino lo que pasa ahora en las comunidades, en las escuelas o en el país. No entendí bien lo que estaban

queriendo decir con ello, así que traté de entrevistar a más personas sobre el profesor y su clase. Lo que saque como conclusión es que existe una diferencia entre, las lecturas, los diagnósticos, la agenda, los problemas y las soluciones de los profesores o dirigentes y las de los estudiantes, a pesar de la cercanía étnica y debido a las distancias o nuevas formas de relación entre ellos.

El tema del cambio del director de la DINEIB fue un buen ejemplo de eso, por un lado el profesor Montaluisa (al igual que varios dirigentes y algunos profesores) estaba en contra del decreto que cambiaba la forma de nombrar al director de la DINEIB, pero en los trabajos en grupo, el encuentro de egresados y en un foro realizado con ese tema, resultaba que los estudiantes estaban de acuerdo con la decisión gubernamental, aunque eso suponía la pérdida de la posibilidad nombrar el director y ser autónomos (Diario de campo y grabaciones 04/09/2009, 18/04/2009)⁵⁴.

Lo que hay bastante, sinceramente, lo que vale ahí [en la DINEIB] es los familiares y de quién eres familia, o de quién eres recomendado [...] para mi si se me hizo difícil, [...] se tuvo que esperar al cambio de ella [la directora provincial de la DIPEIB de Pichincha] para que haya una persona cercana a mí, para que pueda haber esa bonificación, hay bastante nepotismo, suponte todos ahí, la mayoría están hijos, tíos, esos les traten a los sobrinos, entonces ese era el problema de entrar a educación bilingüe (Entrevista egresada PAC, 26/04/2009).

El profesor Montaluisa reivindica el derecho de los pueblos indígenas a equivocarse (Entrevista, Luis Montaluisa, 04/04/2009), con ello no niega los problemas sino que deja claro que el cambio de autoridades no asegura la inexistencia de errores. Sin embargo, los estudiantes veían que los problemas, como el relatado por la egresada del PAC, eran más importantes que, quién nombraba el director o quién realiza las evaluaciones docentes.

Esas diferencias de criterios se daban también en las soluciones, o acciones que se veía importante para mejorar la EIB, los egresados pedían que se realice evaluaciones institucionales y docentes a las escuelas de la DINEIB, como se estaba dando con el sistema hispano. Estaban de acuerdo con la idea de hacer que exista un solo sistema intercultural para todos, es decir, que no haya la división entre sistema bilingüe e hispano. Por otra parte los docentes en su mayoría sostenían que esa división era

⁵⁴Decreto 1585, firmado por el presidente Rafael Correa el 18 de febrero de 2009, y el acuerdo ministerial 066-9 firmado por el ministro de educación, cambiaron entre otras cosas al director nacional de educación intercultural bilingüe DINEIB, lo que supuso un distanciamiento con las organizaciones indígenas, principalmente la CONAIE.

importante y que no se debía perder lo alcanzado, la autonomía, la posibilidad de decidir sobre aspectos pedagógicos y administrativos, etc.

No deseo plantear que todos los estudiantes estaban en contra lo que opinaban los profesores o dirigentes políticos, sino que sus posiciones sobre las problemáticas no tenían que ver con lo étnico sino con la posición que ocupaban dentro de campo educativo. El profesor Montaluiza es un ejemplo de líder histórico que propuso e inició la DINEIB, su espacio de lucha está en las instancias altas de ese espacio indígena generado históricamente, donde se disputa los lugares con otros agentes, también indígenas. Donde no solo está disputándose un puesto administrativo, sino principalmente unas perspectivas sobre la EIB, esas perspectivas se podrían resumir en una posición de interculturalidad como reivindicación indigenista e interculturalidad como interrelación de culturas con equidad (interculturalidad para todos).

Los estudiantes se podían adscribir a cualquiera de las dos perspectivas, generalmente en función de sus afinidades políticas con unos u otros docentes o dirigentes, pero sin duda su espacio de disputa es diferente. Ellos están preocupados por temas donde ven posibilidades de participación, su escuela, sus estudiantes, en el caso de los que son docentes, el potencial espacio laboral en la mayoría de los casos, por ello, veían conveniente que las DIPEIB dejen de estar dirigidas con nepotismo en cada una de las jurisdicciones provinciales para que puedan tener oportunidades de acceso. Por eso su preocupación sobre la validez de los títulos y por eso también, su preocupación por aprender la lengua kichwa.

La distancia y diferencia de posición entre los agentes, especialmente entre profesores o dirigentes y estudiantes⁵⁵ es bidireccional, no se trata solamente de que los agentes que ocupan lugares sociales “altos” se alejan de las bases, incluso geográficamente, porque se van a vivir en la ciudad, porque trabajan en ámbitos urbanos o de mayor prestigio, sino también de que aquellos que ocupan lugares sociales “bajos” se distancian de ellos, o se relacionan de diferente manera.

⁵⁵Planteo esta dicotomía porque el componente político no es absoluto entre los agentes de las IESI investigadas, no todos los estudiantes ni todos los docentes pertenecen a organizaciones indígenas, la mayoría, a pesar de haber tenido propuestas electorales o de militancia política, simplemente ha preferido participar en actividades educativas, comunitarias o barriales que no tengan relación con los partidos políticos. Esto puede cambiar en función del punto focal, o el lugar de procedencia, de los estudiantes, por ejemplo, en Latacunga es muy fuerte la participación y organización política, mucho más que en otros puntos focales. En la UINPI la mayoría de estudiantes no pertenecía a ningún partido, aunque algunos participaban de los procesos de las organizaciones indígenas locales.

El profesor Montaluisa es indígena de la provincia de Cotopaxi y una egresada del PAC que fue su alumna y también es familiar lejano del profesor me ayudó a ver el tipo de distancias y diferencias bidireccionales. Ella me contaba que “no conocí[ó] a Don Luis Montaluisa hasta la universidad a pesar de ser medio familiar” (Entrevista egresada PAC, 26/04/2009) y me decía:

La historia que yo conozco de él, no te podría decir mayor cosa que la que mi papá me cuenta, porque cuando él ha salido de la comunidad yo era todavía pequeña. Él ha salido a partir de la guerra de Paquisha en el 81, entonces, lo que yo sé es de que él fue presidente la comuna, [...], mi papá me cuenta más que él ha salido porque se ha ido a estudiar en la universidad católica [...] que da clases en la universidad católica, que no sé, pero de eso no sé. Yo sé que es un gran dirigente a nivel nacional ahora, pero es muy poco en regreso de él a la comunidad, él casi no regresa, en lo que le hayamos visto en la comunidad, tal vez unas tres o cuatro veces [...]. Y de ahí como quién dice al pleno de la sesión de la comuna no ha regresado más desde el 81. En la universidad fue mi profesor [...] como persona es excelente y era mi gran inquietud en la universidad, porque mi papi habla maravillas de él, para mi papi, es un referente de la comunidad y siempre decía, es que Luis Montaluisa se fue de aquí y se fue a estudiar en la católica, como te contaba de que mi papi siempre impulsaba que tenemos que recuperar el ser indígena, decía: siempre tienes que ser como Luis Montaluisa, mira de donde salió el Luis Montaluisa, salió de la comunidad, estudió aquí [estudió en la escuela de los Hermanos Cristianos en Latacunga], como criaron junto con mi papá [...] todo contaba la historia de Don Luis [...]. Y bueno mi inquietud era quién será el señor, como será el señor, será un señor alto, guapísimo, blanco, yo me imaginaba así [...] entonces me fui y me presenté, y le dije yo soy hija de tal persona y me dijo mucho gusto, y ahí se satisficó mi curiosidad de saber quién era Luis Montaluisa. Al verle se me bajó de una lo que yo creía de él físicamente y después le dije a mi mami, y me dice: qué tal está, ya está viejo, y le digo no sé, pero se parece a mi tío Enrique y está igual que el tío Enrique. (Entrevista egresada PAC, 26/04/2009).

El profesor salió de la comunidad, realizó estudios convencionales en instituciones tradicionales como un estudiante destacado y su relación con lo indígena cambió, él no es un indígena de comunidad, hace mucho que no participa de la dinámica cotidiana de ese contexto, lo que no significa que sea opuesto, simplemente que es un indígena diferente por su formación, sus relaciones sociales, su posición social, su lugar de residencia, etc. En la comunidad es un ejemplo, ya no es uno más, es un referente, en muchos sentidos un mito para los que no lo conocieron, al punto de imaginarlo físicamente blanco, por lo que ha alcanzado: salir, estudiar, etc., y seguir siendo indígena. Cuando los estudiantes o las bases se relacionan con él, no se están relacionando con uno de ellos sino con alguien diferente, no opuesto, pero distinto, y

cuando él se relaciona con ellos no se está relacionando con iguales de hecho es posible que se relacione en base a sus recuerdos de lo que era la comunidad.

Joanne Rappaport (2008) ha analizado estas distancias y deja notar como el juego entre ellas, hacen posible la ejecución de los proyectos interculturales, pero también hacen posibles las disputas entre los sectores por las lecturas diferentes en función de la perspectiva. Creo que al ver una propuesta intercultural o indígena, no podemos creer que estamos viendo la propuesta, la lectura o el concepto, sino una dentro del campo, que tiene unas preocupaciones, que se inscriben en unas disputas, por ciertos espacios, etc., de ahí que considero que la separación que hace Catherine Walsh (2009: 204), entre interculturalidad desde arriba o desde abajo-refiriéndose al poder del estado y el de los movimientos indígenas respectivamente- resulta reduccionista porque convierte en una sola a posiciones diferentes, tanto por contenido como por poder.

“Abajo” es un término de referencia relativo, por tanto, necesita expresar siempre relativo a qué o quién, el abajo para el poder del estado nación puede ser tranquilamente el arriba para las comunidades. Las propuestas de interculturalidad que circulan en la academia responden a ese “abajo”, el de las élites indígenas, que son sin duda subalternos respecto de las élites nacionales, pero que si las tomamos como el único “abajo”, se obscurece las lecturas de otros “abajo” que quizá sean “más abajo”.

Basta con pensar que los estudiantes universitarios de la IESI están ya en una posición distinta que la mayoría indígena o pobre del país, pagan una pensión que no se puede comparar con las de las universidades privadas de las élites ecuatorianas, pero implica la posesión de unos recursos que viéndolos “más abajo” son grandes.

Reflexiones finales

Este largo capítulo ha pretendido problematizar algunas formas en que se realizan las actividades en las universidades interculturales, no solamente métodos educativos formales sino prácticas y concepciones de las relaciones inter-étnicas que suponen retos para estos originales proyectos, que considero indispensables de abordar, ya que afecta directamente sus objetivos. En esta última parte simplemente trataré de expresarlos de manera resumida y relacionarlos con los otros capítulos de este trabajo.

Institucionalización versus interculturalización

Me interesa plantear que la interculturalidad es inversamente proporcional a la institucionalidad -al menos a la presente institucionalidad- debido a que ella contiene

dentro de sí y ha inoculado en los agentes, incluso en los de las universidades interculturales las reglas del juego del campo de la educación superior convencional. En la medida que los líderes quieran ser más universidad será menos intercultural y, en la medida en que ellos opten por construir una institución más intercultural tendrán que aceptar que van a ser menos universidad convencional, y por tanto, menos legítimas al menos al principio.

La escuela de agroecología de la UINPI es un ejemplo muy interesante de ello, y las palabras del coordinador de Tabacundo nos darán una idea de cuán informal, no legitimada e intercultural es la iniciativa.

Quisiera darles la bienvenida a nombre la junta de agua de la Esperanza en este espacio que ustedes ya estuvieron hace un rato, la universidad intercultural *Amawtay Wasi*, en conjunto con la comunidad de aquí, [...], este es un centro de aprendizaje continuo, ósea no es solamente el hecho de que la universidad esté acá, quiere decir que solamente los que han pasado ya el colegio o los estudios superiores están, sino que de esto se trata el sistema de aprendizaje nuestro no, tenemos las comunidades de aprendizaje donde, desde una persona que no sepa ni leer ni escribir puede venir a aprender el sistema de agro-ecología (Palabras de Mariano Morocho Coordinador Tabacundo al iniciar la sesión de la comunidad de aprendizaje, 02/05/2009).

La educación ejecutada en las comunidades de aprendizaje no será legitimada como educación superior, la universidad no puede dar títulos por ella, solo certificados de promotores, sin embargo, es intercultural como se presentó en el segundo capítulo. Al contrastar la malla curricular de la traza (carrera) de agro-ecología y la organización de la comunidad de aprendizaje se puede ver como son diferentes pero suponen una opción para las autoridades que dirigen las IESI.

Opción que al parecer, por sus decisiones, apuntan más a la institucionalización universitaria convencional que la interculturalización de nuevos espacios institucionales. La UINPI ve las comunidades de aprendizaje como el inicio, como la manera de mantener el interés hasta poder hacer la parte formal (Sarango, 2008; 2009; Entrevista Jorge García, 23/04/2009), mientras que el PAC está orientándose hacia una institucionalidad universitaria (Farfán, 2008; Martínez y Granda, 2007: 20), que ha reducido el componente político y lo ha alejado la institución de las organizaciones (Reyes, 2006; Farfán, 2008; Martínez y Granda, 2007: 20).

Conflicto de intereses

La decisión entre ser diferentes y ser incluidos en la sociedad nacional, se expresa en la opción entre ser más reconocidos como universidad o ser más reconocidos como intercultural, las perspectivas de interculturalidad como reivindicación indigenista o dialogo de culturas con respeto también expresa este conflicto, que no es entre grupos, sino al interior de las personas que lideran los proyectos, son conflictos personales.

Las autoridades o líderes indígenas de los proyectos se encuentran en la mitad, son un abajo de un grupo dominante y un arriba de otro grupo mucho más dominado. Están en la posición de poder decidir y luchar por ser incluidos y poner ciertas condiciones, tiene la formación, la posición social, el capital cultural dominante, y tienen las legítimas aspiraciones de participar de instancias de poder para ejecutar sus ideas.

En el capítulo siguiente trataré de mostrar cómo sus aspiraciones expresan estos conflictos de intereses, por ahora simplemente quiero resaltar que están en un campo en el que participan de la *illusio* (creencia en el juego), por tanto aspiran a ocupar lugares altos en el campo de la educación superior y el campo político, pero al mismo tiempo desean separarse de esos espacios a los que aspiran. Una y otra aspiración es legítimamente fuerte, y la triunfadora en este dilema psicológico será la que marque hacia dónde se dirijan las IESI.

Las fuentes y los condicionamientos

Estos proyectos han nacido con las herencias tanto del indigenismo como del mestizaje y esas fuentes manifiestan: en oposición o cercanía a qué, quisieran ejecutarse estos proyectos. El pasado es la fuente y el principal condicionamiento para las universidades interculturales.

La imagen indigenista inspiraba las primeras ideas: “Lo que se necesita es una escuela distinta, donde fundamentalmente se cuente con las participación de la comunidad, una pedagogía que practicaron nuestros viejos, El eje central de un proceso social es la comuna o son “ayllus”” (Macas, 2001:108). Y, la herencia de educación convencional modela las ideas hasta convertirlas en lo que ya está naturalizado, pero también las distancias entre los líderes y los estudiantes hace que ya no se lea igual la realidad que miran unos y otros, los estudiantes ya no ven como el eje central de un proceso social a los ayllus.

Otra fuente que inspiraba el proyecto de la UINPI era la oposición a lo occidental y la reivindicación de lo indígena:

En cuanto a la modalidad de la universidad, no es que tenemos un edificio enorme, grande para que la gente venga acá [...] En cambio, nuestro lema y nuestra práctica va a ser la universidad hacia el campo y no la comunidad hacia la universidad; vamos a trabajar con el sistema de universidad abierta y sobre todo con el sistema de universidad a distancia; vamos a hacer una serie de talleres tanto con la ayuda de la gente de fuera como de nuestro país (Macas, 2001:108).

Sin embargo, los estudiantes no creen en eso, quieren universidad en el campo solo en la medida en que sea -y ofrezca- lo mismo que las de la ciudad, con la cercanía y respeto que caracteriza a las instituciones interculturales. Quieren universidad a distancia solo en la medida que tenga los beneficios que las otras tienen.

En ocasiones la oposición a lo occidental pretende convertir una insuficiencia de recursos en virtud, como por ejemplo cuando se resaltaba que “Otra diferencia de la propuesta es que no tenemos en la mano bibliotecas sobre nuestros conocimientos y valores, por lo tanto, las asignaturas están basadas fundamentalmente en la investigación” (Macas, 2001:108), pero los estudiantes quieren estar en igualdad de condiciones materiales, tener el edificio grande, disponer de tecnologías y bibliotecas, etc.

Funciones psicológicas

Como buena parte de los proyectos de ESI se orientan al fortalecimiento de la cultura indígena, apuntan a modificar la identidad de los indígenas mestizados desde criterios fenotípicos o de linaje para que “vuelvan” a ser indígenas por el vestido, el idioma o la organización política. Esa función es incompleta y peligrosa si solo toma como fuente el indigenismo, el culturalismo y los fines partidistas.

Por un lado puede dejar a los seres humanos en un vacío cultural o ponerlos en un conflicto étnico intra-familiar, ya que implícitamente ve a la cultura como estática, cosificada y esencial, colocando a los agentes (profesores y estudiantes) en la necesidad de elegir a veces: entre buenos y malos, entre puros e impuros, entre traidores y fieles, condicionados por presiones sociales, económicas y psicológicas. Y, por otro lado, deja sin abordar el lugar de la cultura mestiza, que necesita “bajarse” del pedestal supra cultural y ubicarse en un lugar diferente de lo blanco, lo indio y lo negro, un lugar que no es antagónico pero tampoco superior o inferior.

No se podrá establecer relaciones personales, de conocimiento o, culturales, entre las diversas culturas si se olvida el poder en las relaciones cotidianas, el poder de lo mestizo, que está inculcado en los agentes. Tampoco se podrá satisfacer los objetivos de las instituciones si no se tiene en cuenta las metas y motivaciones que tiene cada agente al participar en estos proyectos, ese es el tema que cerrará este trabajo.

CAPÍTULO V ¿UTOPIÁS EN ARMONÍA O DISPUTA?

Los grupos humanos no evaden el tema del futuro, no todos lo comprenderán desde una imagen lineal, unidireccional, progresiva, cuantificable y/o acumulativa del tiempo como caracterizaría a las culturas occidentales modernas (Estermann, 1998:179-189). Sin embargo, todas elaboran su historia, interpretación y continuación, buscando la reproducción de sus condiciones biológicas, materiales y simbólicas de existencia (Eliade 2007, Marrow y Torres, 2002), sin que ello signifique una inmutabilidad de la cultura, aunque se use esta idea como argumento estratégico de lucha (Walsh, 2002:178-179).

El tema del futuro, sus imágenes y las acciones para “forjarlo”, motiva el capítulo final de este trabajo, ¿para qué las universidades interculturales?, ¿para qué se ingresa en ellas?, ¿para qué los conocimientos que producen y reproducen? Como en los anteriores capítulos, éste trata de aportar a las preguntas de Walter Mignolo (2002:39).

Uso el término teleología en su significado etimológico⁵⁶, como reflexión sobre los fines, tratando de no ver únicamente las finalidades manifiestas de las IESI, sino las motivaciones de sus agentes. Con esto planteo que: a pesar de que los proyectos de ESI se presenten como unitarios y con fines claros, los agentes participan de dichos proyectos con las más variadas motivaciones, haciendo que las universidades no sólo, y no siempre, logren “sus” objetivos sino las diferentes metas de los agentes en juego, debido a que los objetivos de las instituciones son los objetivos de los dominantes dentro del sub-campo o de la institución.

La utopía desarrollista es la forma dominante como se imagina el futuro (Rist, 2002) y “La Educación Superior debe jugar un papel estratégico en los procesos de desarrollo sustentable” (CRES, 2008:1). Así, la cercanía o distancia de las IESI con respecto al desarrollo convencionalmente entendido nos dará datos sobre las direcciones en las que apuntan. Por ello me pregunto: 1) qué relación existe entre las propuestas de

⁵⁶Habría un problema en la utilización de este término, pues, según algunos autores, las lógicas y racionalidades no-occidentales no buscarían un *telos* (fin, primeras causas y últimas consecuencias, alpha y omega) de la historia, en el mismo sentido en que lo ha hecho la racionalidad occidental desde “el impacto de la tradición semita (judío-cristiana)” (Estermann, 1998:180). Sin embargo, se lo acoge justamente para sostener que los proyectos político-académicos de las organizaciones y las motivaciones de los agentes, si se basan en una imagen lineal moderna del futuro, sea una utopía andina, una re-significación de antiguos modelos del desarrollo o, su mixtura.

las IESI y los diferentes modelos de desarrollo que se han tratado y tratan de aplicar en América Latina y/o, 2) qué alternativa al desarrollo proponen estas, ya que la interculturalidad y el desarrollo constituyen un tema al que se da importancia incluso mundial⁵⁷.

Las Universidades interculturales y el aparato del desarrollo.

Se planteó -en el capítulo II- que una característica de las IESI en el país era su vinculación directa con el aparato del desarrollo, sin querer satanizar esta relación, se necesita analizar sus características. Intentaré hacer más explícitos los nexos que tienen PAC y *Amawtay Wasi* con los diferentes proyectos e instituciones que tratan de cooperar desde hace tiempo, distribuyendo recursos según el criterio étnico.

El PAC ha sido posible en la mayoría de puntos focales (Zumbahua, Cayambe, *Simiatug* y *Wasak-entsa*) debido a que primero, se implementan actividades de desarrollo económico-productivo y luego aparecen iniciativas educativas básicas, de salud, etc., sólo varios años después se busca acceder a IES para asegurar las primeras.

En el año ochenta y nueve, el Padre me llamó a colaborar acá con el proyecto de la casa campesina Cayambe que es un proyecto de desarrollo, que está vinculado a todo lo que es el trabajo de desarrollo con las comunidades, es una propuesta de desarrollo integral, entonces, dentro de la propuesta de la casa campesina está todo lo que es el fortalecimiento de las capacidades [...] No es que la universidad dijo: aquí vamos a abrir el punto, sino que más bien la cuestión ha sido, desde la necesidad de la gente vinculada al proyecto de desarrollo [...] Porque la formación es para potenciar el desarrollo local, entonces, esa también es la propuesta en la casa campesina, en el fondo financiero también [...]" (Entrevista Luis Peña, 08/03/2009).

Las palabras del coordinador del punto focal Cayambe forman parte del discurso que justificaba la acción de Misión Andina en las décadas del cincuenta y sesenta, es decir:

Promover el desarrollo de las comunidades indígenas a base de introducir innovaciones tecnológicas y nuevas formas de organización de la producción, la comercialización y los servicios [...] con el paso del tiempo, el desarrollo comunitario se fue recubriendo de los atributos de *integralidad* propios de los paradigmas de moda hasta los setenta (Bretón, 2001:62-63).

La UINPI, por su parte, cree justo mencionar:

⁵⁷Por ejemplo, UNESCO-IESALC patrocina el proyecto "Diversidad Cultural e Interculturalidad en Educación Superior en América Latina y el Caribe" coordinado por Daniel Mato, cuya tercera publicación es "Educación Superior Colaboración Intercultural y Desarrollo Sostenible/Buen Vivir. Experiencias en América Latina" (2009).

El apoyo brindado, incluso desde antes de la legalización de la universidad, por parte de PROGRESSIO antes Cooperación Internacional para el desarrollo (CID) de Inglaterra, de la Cooperación Suiza (SWISSAID) de Suiza, Fundación Ecologistas (ECOLNET) de Italia, CARE internacional sede Ecuador, Proyecto HEIFFER del Ecuador, [...] entre otros” (Sarango, 2008:269).

Ese apoyo, ha decir de Jorge García “es lo que ha sostenido [...] y, nos ayudado sobre todo para sostener las comunidades de aprendizaje” (Entrevista, 23/04/2009), Fernando Sarango ofrece más detalles sobre la adjudicación y uso de este financiamiento:

En tanto esas ONG, estuvieron trabajando con las organizaciones de base, dieron su apoyo financiero para desarrollar los cursos de comunidades de aprendizaje en Agroecología y Liderazgo, actividad que en la práctica permitió el inicio del funcionamiento de la universidad (Sarango, 2008:272).

Pero, como se dijo, esa es la parte informal de la UINPI.

Qué condicionantes imponen las relaciones universidad-mercado (el aparato del desarrollo es un gran mercado) respecto de los fines que persiguen tanto éste como las universidades, sean o no interculturales. A pesar de que los condicionantes no sean explícitos y las autoridades indígenas -y no-indígenas- no se prestasen a condiciones que contradigan sus proyectos, los recursos se adjudican para desarrollar un tipo de carreras, una clase de actividades, en ciertos sectores y, los agentes van naturalizando esto, al momento de pensar en sus acciones y buscar financiamiento.

Resultó interesante la visita de inicio de semestre del vicerrector y la directora de la carrera al punto focal *Simiatug* -a la que me permitieron acompañarlos- y su conversación con el Padre Sandro, párroco de la población. El escenario era el nuevo hotel construido por los Salesianos con cooperación canadiense e italiana, al que UPS-PAC renta un aula. Lo llamativo fue que el padre, al presentarnos la construcción casi terminada, decía al vicerrector, mostrándole el paisaje, que había que abrir una carrera de turismo comunitario o ecoturismo, así se podrían hacer paseos a caballo por la zona, cosas que los turistas extranjeros harían encantados y que los compañeros indígenas podrían manejar (Diario de Campo, 14/03/2009)⁵⁸.

Ello hizo que me pregunte ¿quién colocó la agenda desde la que se decide qué carreras abrir?, por supuesto, que la manera de abrir una carrera no es tan informal

⁵⁸El Padre hizo un breve recorrido con nosotros por el centro del pueblo, eso bastó para ver cómo una parroquia rural del cantón Guaranda, pequeña y alejada, es objeto de la intervención de infinidad de instituciones del aparato del desarrollo, en la misma calle se encuentran al menos siete oficinas de ONGs con diversas acciones emprendidas.

como en una cordial conversación de amigos, pero fue el mismo padre quién solicitó la presencia del PAC en *Simiatug*. Cuando entrevisté al Padre Sandro sobre los objetivos de la intervención en la zona, decía:

Se vino, nosotros salesianos, así acompañando a los voluntarios [de la fundación Mato grosso] [...] nos hemos integrado aquí [...] yo llegué en el 80 [...] *Simiatug* decidió meterse en la educación, defender su cultura, mientras el padre Antonio que estaba aquí, se fue a Salinas [provincia de Bolívar] y empezó para mejorar la vida, con las queseras y después el desarrollo de Salinas [...] Por dónde va [a futuro], mejorando la vida de la gente, capacitando, preparando siempre más a la gente a asumir cargos y bueno, vamos hacia una nueva evangelización, mostrando lo que Dios ha hecho, por ejemplo, esta naturaleza maravillosa que Dios nos ha dado, que no es de dañar [...] es de defender, entonces, defender la naturaleza en el mundo indígena quería decir, en estos páramos, forestación y, hemos sembrado más de 3'800.000 plantas [...] para conservar el suelo, evitar la erosión y para dar leña para cocinar, porque estaban cortando toda la paja, todas las chuquiraguas [...] mientras ahora con los bosques que tenemos [...] Claro, nos han acusado de solo forestar con pinos, eucaliptos, cipreses [...] ahora estamos sembrando [...] plantas nativas, pero, hay que reconocer que en poco tiempo, en pocos años, un pino crece y te da tablas para hacer muebles y te da leña para calentarte y te crea un micro sistema a su alrededor que te produce hongos, que son comestibles y que se pueden comercializar, entonces, se está vendiendo hongos secos [...] enormes ventajas” (Entrevista Padre Sandro, 20/06/2009).

Se puede notar una coexistencia de varias finalidades entrelazadas, objetivos en varios casos coincidentes, que parten de lenguajes elaborados por diferentes actores y que se encuentran introyectados en los agentes. En la misma persona está: 1) la referencia cristiana que coloca al hombre como cuidador de mundo, 2) la cosmovisión andina que liga al runa como parte de mundo, 3) las nuevas tendencias del desarrollo sustentable, 4) el discurso del desarrollo como crecimiento económico a través de la integración productiva al mercado. En ese trajín de referencias es claro que, varias cosas se van a cumplir como objetivo: 1) la nueva evangelización, 2) la protección de la naturaleza, 3) la articulación de un pequeño paraíso natural y sus productos al mercado internacional.

Nada de eso pone en riesgo el vestido, el idioma, algunas formas rurales de vida, de hecho, evitaría la migración porque hay trabajo, “reforzaría” la cultura porque la mantiene para que sea observada por los foráneos, etc., una coexistencia beneficiosa para todos. Bastó con que dentro de cada uno (*shème*) estén entrelazados armónicamente los objetivos y que se manifiesten en las decisiones/acciones (*habitus*): sembrar tanto pinos como chuquiraguas; ofrecer educación bilingüe y ecoturismo;

proteger el páramo -como pachamama o creación de Dios-; comercializar hongos, muebles, artesanías, vestidos tradicionales; y realizar misas y ceremonias indígenas.

Lo que en el campo político (Macas, 2001; Santos, 2007) y académico (Walsh, 2009; Santos, 2005) se presenta como una contradicción, en las prácticas cotidianas de interculturalidad simplemente funciona, sin importar que la entendamos como convivencia de diferentes, como compartir el poder o, como transformación de las estructuras, pues las tres cosas pueden cumplirse. En *Simiatug*: 1) conviven indígenas, mestizos, blancos y otras etnias-culturas, 2) se está “preparando siempre más a la gente a asumir cargos” y, 3) las estructuras, en su diferencia colonial, se están cambiando pues, “los compañeros indígenas podrían manejar” y de hecho manejan muchas actividades. ¿La utopía andina y la utopía del desarrollo en armonía?

Interculturalidad crítica desde abajo.

Se puede argumentar que esto sucede así, porque el PAC es una iniciativa desde un paradigma occidental, empujada desde el interior de las fronteras occidentales, capitalistas, blanca-mestizas y modernas (Walsh, Mignolo, Quijano) y, de lo que se trata es de que, la alternativa al desarrollo está en el otro lado de esas fronteras, en el diálogo o la ecología de saberes (Escobar, 2008, Santos, 2005), en la provincialización del conocimiento occidental-europeo (De la Cadena, 2008), en la lucha decolonial (Walsh, 2005, Macas, 2001) que representan las auténticas iniciativas interculturales críticas desde abajo.

Hasta que no hubo la universidad *Amawtay Wasi* las otras universidades hacían cosas para las nacionalidades, la universidad es desde las nacionalidades, hay una diferencia enorme, se ha mantenido que algunas universidades continúen haciendo apoyos y demás, pero, es muy complicado que tú formes docentes para una nacionalidad desde acá [refiriéndose al paradigma occidental], porque ya los sacas de su cosmovisión, de su paradigma, [...], ósea, ya le metes en otro paradigma y viene acá y comienzan a cambiar [...] Por ejemplo, la DINEIB tiene esa cosa, que es muy permeada por el paradigma occidental, eso es, lo que yo digo, que ha perjudicado en gran medida a lo que es toda la formación de la educación intercultural bilingüe, porque no ha logrado realmente reconstruir desde su propio paradigma, siempre desde una cosa prestada [...] La Universidad Salesiana es igual, todas estas universidades son desde otro paradigma y eso es lo que ha primado y, así se han formado la mayor parte de docentes, indígenas incluso, entonces cómo cambiar la cabeza, recuperando el paradigma, no es fácil, es un proceso” (Entrevista Jorge García, 23/04/2009).

La idea de que una propuesta es diferente por la diferencia étnica de quienes la postulan, en este caso las nacionalidades, y de que esa diferencia llevaría a la consecución de otros fines, es una pretensión esencializada. Ella supone que las alternativas están en la diferencia étnica por ser tal, pero hemos visto que las fronteras étnicas no son estáticas ni unidireccionales y, en casos como éste, forman parte de un proyecto en construcción, no de una cultura pre-existente.

Si se analiza el relato de cómo se forjó la Universidad Intercultural *Amawtay Wasi*, podemos ver que inicialmente se había sondeado y decidido “trabajar sobre pedagogía, técnicas de producción, [...], agroecología y derecho indígena” (Macas, 2001:107) pero, lo que en la práctica permitió el inicio del funcionamiento de la universidad es el apoyo financiero para los cursos de comunidades de aprendizaje en agroecología y Liderazgo (Sarango, 2008:272), porque el dinero llegó de las ONGs para apoyar a esas iniciativas debido a que: 1) los recursos se daban en tanto esas ONG estuvieron trabajando con las organizaciones de base (Ídem.) y, 2) la formulación de los objetivos coincide con las metas del aparato del desarrollo, la ejecución de la educación superior depende de otros ámbitos de la sociedad, en muchos casos, de la agenda de este aparato.

Sectores académicos guiados por referencias teóricas diferentes, han coincidido en encontrar que la asignación de recursos por parte del aparato del desarrollo y organismos multilaterales, respondiendo a un criterio étnico, pueden estar orientados a conseguir la desmovilización de las organizaciones indígenas. Esto contribuiría a generar una forma de interculturalidad funcional al sistema económico (Walsh, 2008:73; Bretón, 2005; 2009; Jamenson y Zizek, 1998).

A pesar de que se esté proponiendo ESI desde otro paradigma, el dinero para hacerlo realidad llega si -y solo si- cumple, al menos en parte, con los objetivos que, desde el paradigma dominante se ve como desarrollo o calidad de vida. Pues este, domina tanto el capital económico, como el capital simbólico para legitimar lo que es -y no es- educación superior pertinente, a través de sus instituciones económicas, políticas y sociales, sin que sea contradictorio con los postulados de una plataforma política culturalista. “El paradigma de intervención representado por el modelo de las ONG es, paradójicamente, una suerte de [...] no paradigma” (Bretón, 2009:93) que se adapta a los existentes.

Cuando la UINPI dice que “el nuevo proceso de aprendizaje propuesto [...] es un camino abierto [...] interrelacionado con el contexto intercultural, social y empresarial local, nacional e internacional, ligado al ámbito del desarrollo humano ambientalmente sustentable” (UIAW, 2004:187), usa el mismo discurso de las propuestas de desarrollo sustentable y capital social de los organismos multilaterales, ya que “tras la reforma agraria, más esfuerzos se hicieron por impulsar proyectos que permitieran viabilizar las unidades indígena-campesinas en el contexto de una economía nacional cada vez más interconectada y abierta” (Bretón, 2009:107).

Estos datos nos deberían llevar a reducir esperanzas idealizadas y esencializadas, que desde el campo académico se ven en las iniciativas indígenas en materia de desarrollo (Walsh, 2009; Mignolo; 2005; Santos, 2006). No porque sean indígenas, sino porque no resulta fácil salir de la seductora y utópica *episteme* desarrollista, menos aún cuando hay tantos condicionantes que presionan, mueven e institucionalizan iniciativas que quieren, al mismo tiempo, estar “dentro” y “fuera” del sistema económico, social y político. Si lo anterior es así, sin que necesariamente sea opuesto al desarrollo de una utopía andina, entonces estas dos utopías no se encuentran en disputa sino que buscan armonía.

Para cerrar este apartado me pregunto, en qué medida los fines propuestos por las IESI han reciclado las visiones funcionalistas de los estudios antropológicos y del desarrollo en América Latina recogiendo, por ejemplo, la idea de que “el desarrollo económico debería planificarse de tal modo que lo permitiera, sin imponer una asimilación cultural total” (Wade, 2000:55). Ahí, cabe interrogar: qué partes de la cultura serían las que no se asimilen, quiénes las deciden y en función de qué razones.

Fines institucionales expresos y sus ambivalencias.

Se analizó en el capítulo III uno de los objetivos de la *Amawtay Wasi*, el que tenía que ver con la producción y legitimación de los conocimientos indígenas, ahora analizaremos otra meta de la universidad:

Contribuir en la formación de talentos humanos que prioricen una relación armónica entre la Madre Naturaleza y el Ser Humano sustentándose en el buen vivir comunitario como fundamento de la construcción del Estado Plurinacional y la Sociedad Intercultural” (Sarango, 2008:267).

Tanto el objetivo analizado anteriormente, como el que citamos ahora, apuntan a la etnitización, en la que la universidad asume una función psicológica que influye en la

autodefinición de las estudiantes en relación al proyecto político de la CONAIE, proceso que fue descrito y problematizado en el capítulo II. A más de eso en el presente objetivo, se puede vislumbrar una propuesta de desarrollo, ya que “su misión y su trabajo apunta a contribuir al mejoramiento del país y sociedad nacional formando talentos humanos, no necesariamente para el mercado” (Sarango, 2008:267).

Josef Estermann -que inspira buena parte de los principios filosóficos de *Amawtay Wasi*- plantea que la característica de la ciclicidad del tiempo del runa andino lo lleva a no ver el mundo, y la historia, como progreso lineal, entonces ¿A qué se están refiriendo el rector de la universidad cuando su objetivo es mejorar el país y formar talentos humanos?, ¿No ha sido permeabilizada la formulación de este objetivo, por los discursos desarrollistas dominantes?, de ser así, no se está acercando -al menos en el discurso- la idea de desarrollo convencionalmente entendido con la idea de *ñaupa* que según Walsh “no podría estar más lejos de las nociones lineales del progreso y del bienestar individual que han venido orientando y moldeando el Estado (neo)liberal y sus regímenes de desarrollo” (2009: 231).

Vinculado con lo anterior pregunto, ¿En qué medida en la formulación de estos objetivos se han asimilado los términos de moda, talento humano, desarrollo sustentable, etc.?, proceso que, si bien puede entenderse como un ejercicio de apropiación para la resistencia que permitiría la misma noción de interculturalidad, según lo explica Rappaport (2008:12), no debe agotarse en la sola adquisición de los términos. Dicha asimilación también se puede explicar desde dos argumentos relacionados:

- 1) Tenemos el condicionamiento de que los intelectuales que pensaron la iniciativa no son principalmente indígenas de las comunidades que “poseían” el paradigma Abya-Yala, aunque sea de manera inconsciente -como dice Estermann (1998)-, sino que han sido formados y se desenvuelven en ambientes occidentales relacionados con la academia, el mercado, las ONGs, los organismos multilaterales, etc., Participando en redes que influyen en la producción de representaciones sobre la sociedad -como analiza Daniel Mato (2004: 89)-, ideas que en muchos casos “aseguran una cierta convergencia en las maneras de ver el mundo” ya que estas redes están financiadas, dirigidas y controladas por el Banco Mundial, por ejemplo y;

- 2) El hecho de que la estructuración del *shème* y *habitus*, estén condicionados por el paradigma dominante y su influencia asegure la convergencia hacia la creencia (*illusio*) en la participación de la utopía de desarrollo, aunque tenga un matiz de sustentabilidad que supone cierta paradoja como muestra Latouche (2007:59-63). Romper esta situación de doble condicionamiento supone una ruptura cognitiva (Bourdieu, 1985), no solo un reemplazo de dicotomías sino la crítica a la estructuración dicotómica, crítica que será sin duda herética.

Por otra parte, el PAC expresa sus fines y objetivos en estos términos:

Fines: 1) Ofrecer, preferentemente a la población indígena de la provincia y región un servicio educativo de excelencia a nivel superior. Este [...] estará orientado al fortalecimiento de la identidad cultural, construcción de la interculturalidad y consolidar un orden social respetuoso, participativo, equitativo y solidario; 2) Promover la investigación científica y tecnológica en función del desarrollo integral, especialmente del sector rural.

Objetivos generales: 1) Formar, capacitar, profesionalizar docentes identificados con la realidad socioeconómica, política y cultural de las nacionalidades indígenas, que dominen los conocimientos y técnicas en los campos educativo y productivo del proyecto histórico de los pueblos, especialmente indígena; 2) Sistematizar, dinamizar y actualizar la sabiduría, la ciencia y la tecnología en función de la dignificación del hombre, especialmente de las nacionalidades indígenas; 3) Desarrollar un proceso educativo para-escolar a nivel superior que esté al servicio de las comunidades, organizaciones, instituciones y dirigentes y que se caracterice por responder permanente, sistemática y progresivamente a los requerimientos de formación socio-política de la población indígena.

Objetivos específicos: 1) Formar, capacitar y profesionalizar, preferentemente, al personal docente que presta servicios en las jurisdicciones de Educación Intercultural Bilingüe, en las siguientes especialidades: docencia parvularia, docencia básica, docencia media y docencia para el desarrollo comunitario; 2) Realizar investigaciones de carácter social y tecnológico en función del desarrollo, especialmente del sector rural; 3) Desarrollar un proceso de capacitación y actualización para dirigentes, comuneros, moradores de barrios populares, acerca de aspectos socio-organizativos, educación política, administración comunitaria y gerencial, y otros temas que los beneficiarios demandaren (PAC, 1995:51-52).

También aquí aparecen los temas del desarrollo, identidad, recuperación-actualización de saberes ancestrales, formación política y profesionalización, sin embargo, quiero plantear que en la medida que algunos fines institucionales expresos se “bajan” a niveles más operativos y se “mueven” a modalidades más institucionalizadas, estos toman formas funcionales al estado de cosas contra el que se revelan. Por ejemplo, cuando se “aterriza” en la elaboración de: 1) diagnósticos, 2) oferta académica, 3)

mallas curriculares, 4) perfiles profesionales y, 5) en el caso de la UINPI, en el proceso de traducción del sistema pensado desde el paradigma Abya-Yala al paradigma occidental, que es el legítimo, legitimado y legitimador. Así lo trataré sustentar a continuación.

PAC comienza por un diagnóstico de la realidad indígena de la zona del Quilotoa en Cotopaxi⁵⁹, partiendo de los aspectos socio-económicos donde se destaca la dicotomía agropecuario - no agropecuario así: “La agricultura ha constituido, desde tiempos ancestrales, la principal actividad productiva, pero está sufriendo cambios” (PAC, 1995: 9). Recordemos las concepciones del desarrollo compuestas por etapas secuenciales al estilo de Foster (1989) o Rostow (1961) donde se colocaba a las sociedades “tradicionales” y/o “agricultoras” como anteriores a las modernas e industriales, más aún cuando el texto de PAC recalca que esa condición “está sufriendo cambios” y que, “A nivel no agropecuario puede darse un trabajo por cuenta propia (artesanía, comercio) o como asalariado local (industria, pueblos)” (PAC, 1995:10).

Si bien la actividad más importante para la subsistencia del medio rural ha sido la agricultura, eso no significa que las formas de integración, o no, de ella al resto del sistema hayan sido siempre iguales. Por ejemplo, que haya sido desde tiempos ancestrales una actividad productiva es una generalización de la lógica occidental de la economía (Polanyi, 1976:239-315) y; que lo que se entiende por desarrollo rural en muchos casos signifique integración de la actividad agropecuaria al mercado, es asumir como determinante, un modelo histórico, espacio y temporalmente determinado.

Tengamos en cuenta ahora la idea del desarrollo como proceso evolutivo más o menos ordenado que va de un estado simple y atrasado a otro más complejo y avanzado -teorías de la modernización- como proponía Lewis diciendo: “Una vez que los agricultores empiezan a desear el progreso, casi todas las dificultades pueden vencerse” (1965:138). Compárese lo anterior con esta expresión que concluye el análisis socio-económico del PAC: “podemos afirmar que la población de la provincia de Cotopaxi, es

⁵⁹Otro nexo con los modelos de desarrollo rural: “Hay que empezar con pequeñas regiones, estimular a la población a concentrarse en ellas, y ensanchar los dominios sólo cuando sea necesario” (Lewis: 1965, 143). Esta es una característica bastante antigua que acoge el “proyectismo” del aparato del Desarrollo. Es posible que sea un elemento aprendido o una búsqueda de nuevos objetivos para la carrera. Pero Eduardo Delgado (Ex-Director de PAC) coloca como una de las razones para el traslado a Latacunga, la disminución de la demanda, (el hecho de que los estudiantes no se concentran en Zumbahua) y continúa: “Si no nos ampliamos a otros sectores y no abrimos la oferta, simplemente la carrera muere” (Delgado, en Reyes, 2006:22).

aún predominantemente rural, indígena y pobre con todas las implicaciones que conllevan estas categorías”⁶⁰ (PAC, 1995:11), pero no se especifican cuáles son esas implicaciones, se las da por obvias. Es posible presumir que lo que “debería ser” se nos revela en el uso de éste **aún** en la conclusión, es decir, la población de Cotopaxi todavía es rural, indígena y pobre.

Por el tiempo, y las ideas hoy circulantes, no es aceptable -por ser políticamente incorrecto- privilegiar explícitamente el modelo de vida urbano al rural, lo no-indígena a lo indígena, pero sí lo rico -crecimiento económico asociado a un estilo de vida urbano- a lo pobre. A pesar de esto, los matices en los discursos no siempre pueden esconder los modelos mentales o *shème* (Van Dijk, 1993; Bourdieu, 2007) de los agentes y la posición de quien realiza el diagnóstico, ésta es, según entiendo, una forma velada de colonialismo e incluso de racismo (Van Dijk, 1993, 2008). Y por ser más velada, es más efectiva, porque está cargada de buenas intenciones pero ignora sus presupuestos inconscientes.

El diagnóstico es de la provincia de Cotopaxi pero se aplica el mismo proyecto para su posterior expansión a otros espacios geográficos con población indígena⁶¹ - aunque ya no haya solamente estudiantes indígenas rurales- ésta cuestión tiene que ver con la manera en que funciona el proyectismo del aparato del desarrollo rural (Paniagua, 1992:198) que genera una matriz de intervención (proyecto) y la aplica a diversas realidades sociales sin una exhaustiva reflexión sobre sus diferencias, obteniendo objetivos distorsionados a los que luego no encuentra explicación.

El PAC no desconoce sobre lo distorsionado que resulta actualmente el diagnóstico y el proyecto, el profesor Darwin Reyes (2006:67) lo menciona. Quizá, el ritmo cotidiano de la universidad y la dedicación a asuntos administrativos, hace que, tanto autoridades como docentes, no trabajen en el asunto pues, cómo mencionaban Tamara Puente (directora de la carrera) y Gladys Castro (coordinadora de la zona sur del PAC) en una conversación en que estaban llenas de trabajo y no podían concederme una entrevista formal: “todo el tiempo es así, no podemos pararnos a pensar un rato, antes, cuando [el PAC] era pequeño nos reuníamos a conversar, a discutir, a inventar

⁶⁰La negrita es mía.

⁶¹ Recuérdese que el PAC actualmente comprende 6 puntos focales. La actual directora del programa, Máster Tamara Puente, expresó que no han habido cambios sustanciales en el proyecto y que es el mismo para todos los puntos focales (Entrevista, 08/01/2009).

cosas, ahora es: firma este papel, entrega los informes, prepara los cursos” (Diario de Campo, 23/06/2009).

Esto nos regresa a un problema ya planteado, a mayor institucionalización menor práctica de una interculturalidad que tome en cuenta los contextos específicos de los agentes. La premura de respetar la burocracia de una IES convencional -que las IESI están aprendiendo- se convierte en un obstáculo para imaginar institucionalidades interculturales contextualizadas.

La pretensión de institucionalizar la interculturalidad, hace más difícil el camino para interculturalizar las instituciones y un paso previo en este camino, implica la necesidad de que los diversos, participen de todas las instancias de las IES, no solo las de ESI, también de las instancias donde se generan los discursos legítimos sobre Educación Superior e Interculturalidad, es decir, universidades convencionales de élite.

También cabe aquí el argumento de que esto sucede en el PAC debido a que es una propuesta desde el lado interno de las móviles fronteras que separan -y unen- las cosmovisiones occidentales e indígenas, sin embargo, el proyecto y las concreciones de *Amawtay Wasi* no son tan distintas en sus partes más aplicadas y formales.

La formulación institucional de las carreras, pensum académicos, perfiles profesionales estuvo condicionado, como se presentó en el capítulo II, por las formas exigidas por el CONESUP, pero -y a pesar de que- se aprobaron algunas cosas diferentes, en las prácticas formales se han mantenido estas formas convencionales y las relaciones con las propuestas de etno-desarrollo de los organismos multilaterales (Cfr. Bretón, 2005).

Al definir las carreras *Amawtay Wasi* optó por la agro-ecología pues, “es importante que estas regiones dejen de ser el gran depósito de basura y el mercado idóneo para los agroquímicos, [...], Hay que revitalizar lo nuestro, como nuestros padres cultivaron los productos de la tierra” (Macas, 2001:108). También la UPS tiene carreras de agro-ecología, agro-negocios, ambas apuntando a la ecuación: desarrollo rural=agricultura o agro-industria, más ecoturismo o turismo comunitario, etc., sin lograr romper “los moldes que el proyectismo ha impuesto en la agenda del desarrollo rural” (Bretón, 2009:111), sin ver tampoco, que en el caso del PAC, al menos, el 35% de los estudiantes viven en parroquias urbanas y que en la UINPI (Tabacundo) los estudiantes rurales y urbanos están en igualdad de proporción. Varios de ellos o incluso

algunos rurales, no desean trabajar en ese tipo de carreras ¿Por ser indígenas o por ser rurales, los estudiantes están obligados a dedicarse a algo predeterminado?

Diferentes agentes, variedad de metas.

Durante todo este trabajo se ha tratado de presentar las diferentes perspectivas de estudiantes, autoridades y profesores respecto de: los sentidos de la interculturalidad, la apropiación de los conocimientos indígenas, las formas de producción o reproducción de la enseñanza-aprendizaje y de las relaciones inter-étnicas. En este último apartado, presentaré las diferentes motivaciones desde las cuales los agentes participan en los proyectos de ESI, todos ellos son legítimos y todos ellos influyen en el presente e influirán en el futuro de estos proyectos, el asunto estará en saber qué motivaciones serán más fuertes y lograrán imponerse en el sub-campo.

Autoridades y Gestores

Los gestores de las IESI son intelectuales y líderes políticos que participan de sus propias disputas e intereses, en muchos casos en altos niveles del estado, Eduardo Delgado, por ejemplo, luego de dejar el sacerdocio fue candidato a la vicepresidencia de la república como binomio de Martha Roldós en las elecciones del 2008.

Cuando Eduardo Delgado se dirigía a los egresados y graduados del PAC intentaba contextualizar la interculturalidad y la educación, en el marco del uso político que se hace del término en la lides electorales; mientras los estudiantes estaban preocupados por el uso de la lengua en las escuelas de la DINEIB (Conferencia Eduardo Delgado, 09/05/2009). Para él, la educación debería apuntar al aprendizaje de lectura, escritura y cálculo a fin de integrar a los estudiantes a la sociedad y “asegurar su futuro y su vida”; para ellos las preocupaciones giraban en torno a los problemas logísticos y de calidad educativa de las escuelas de la DINEIB en comparación con las hispanas.

Tanto la contextualización política de la interculturalidad, que era tratada con cierta indiferencia por parte de los estudiantes, como el objetivo de la educación intercultural eran tema de debate entre los asistentes. El objetivo, en particular, era debatido por los profesores que consideraban que la educación debía apuntar a los valores y la cultura, no solo a aspectos cognitivos; mientras que para algunos estudiantes, la educación intercultural debía ser un solo sistema con la educación hispana, donde no debían perderse los componentes culturales (interculturalidad para todos), otros estudiantes y docentes reivindicaban la autonomía del sistema bilingüe.

No solo se trata de diferencias de envergadura de la comprensión de los problemas, no se trata de que los líderes políticos tienen una perspectiva nacional y los estudiantes otra local, sino de que los temas de preocupación son sustantivamente diferentes aunque no necesariamente antagónicos.

Las autoridades, especialmente los intelectuales indígenas que han salido de sus comunidades y ahora se radican principalmente en la ciudad, ya no son agricultores o comuneros, ven a la educación superior intercultural con la característica esquizoide que he tratado de presentar en diferentes partes de este trabajo. Que expresa su personal conflicto de intereses: desear ser diferentes y desear pertenecer a espacios de la sociedad de los que han sido excluidos. Recordemos que “los migrantes tienen un estatus ambivalente, pues se les ve como de adentro y de afuera, como urbanos y rurales” (Wade, 2000:81).

Por lo anterior, es posible que cuando estos líderes interpretan las necesidades de los estudiantes, lo hagan con su experiencia pasada de miembros de las comunidades y no con las disimiles realidades existentes en los grupos tanto de la *Amawtay Wasi* como del PAC, o con las expectativas propias de un grupo de clase media urbana. La composición heterogénea de los grupos universitarios hace que en unos casos exista coincidencia con los estudiantes urbanos de clase media, que estudian allí, pero se descontextualice para los estudiantes rurales más pobres.

Para autoridades y gestores la consecución del proyecto de educación superior intercultural es la consecución de sus proyectos, su acceso a espacios más altos en el campo académico y posiblemente en la carrera política. De ahí su ambivalencia al responder tanto al campo educativo dominante como a la agenda política indígena intercultural, la intensidad de cada interés, sin duda, inclinará la balanza hacia una universidad intercultural institucionalizada occidentalmente o hacia una institución interculturalizada cuyo contexto es, precisamente, la heterogeneidad de contextos.

El interés de generar otras ciencias, desde otra epistemología, es un interés que puede ser ubicado en este sector de élite dentro de sub-campo universitario intercultural, pero subalterno dentro del espacio social general, también de un sector de campo académico de élite del país, pero subordinada en relación a la dicotomía sur-norte geopolítico. Los estudiantes no están interesados en ese desarrollo, sí se sienten atraídos por la recuperación de lo que se ha llamado “saberes ancestrales” pero, como

veremos más adelante, solo en la medida que estos tengan utilidad para competir en términos económicos y académicos.

Por poner algunos ejemplos, en relación a dos de las materias que hemos citado antes, tanto matemática como arquitectura andinas no son apropiadas por los estudiantes sino por las autoridades, que invitan a docentes a desarrollar las materias en la universidad. Los estudiantes solamente se apropian de ellas en la medida que la matemática andina sirve para hacer cosas como medir un terrero.

Durante la clase de arquitectura andina que -como se describió en el capítulo anterior- consiste en el análisis de los aspectos técnicos y simbólicos de las construcciones pre-hispánicas, los estudiantes estaban profundamente interesados en el uso del *software* (Autocad) con el que el docente enseñaba cómo dibujar las pirámides de *Cochasquí*, más que en las pirámides mismas. Pedían que se les entregue el *software* y que profundicen en su manejo para diseñar cosas que ellos utilizan o aspiran a hacer.

No se está proponiendo el no desarrollo de estas u otras iniciativas investigativas o teóricas, simplemente, debe ser claro que ellas responden a los intereses de un sector de los movimientos indígenas e interculturales que no son homogéneos, ni aspiran a las mismas cosas.

Profesores.

Los diferentes docentes se integran a la universidad intercultural por el compromiso social, sin duda, pero no únicamente por eso. Tres funciones -que no están en contradicción con la primera- motivan a los docentes de estas instituciones, como también a los de universidades convencionales: 1) el acenso social que implica ser docente universitario, en una sociedad donde ese estatus no solo depende de la formación académica sino de la pertenencia a redes clientelares, en un campo educativo y académico que no está exento de racismo y discriminación a esos niveles; 2) el acceso a una fuente de trabajo mejor remunerada o con buenas posibilidades de crecimiento y, por tanto, mayores ingresos económicos; 3) La posibilidad de competir en la disputa por un lugar en el campo académico, universitario o específicamente en alguna disciplina.

Esas tres, son potentes razones que han hecho que los docentes participen de las IESI, varias personas no son docentes sólo de una universidad sino que -como también pasa en la ES convencional- los mismos maestros circulan por diversas instituciones del sub-campo universitario intercultural o entre este y las universidades convencionales.

Hay que recordar, por ejemplo, que los docentes del PAC son profesores en el resto de la UPS o que algunos profesores de la UINPI, ahora trabajan en otras universidades en razón de la demora en el inicio de actividades y que los actuales docentes están laborando ahí por horas.

Un docente del PAC comentó el proceso mediante el cual llegó a participar como profesor del programa, en este relato se puede notar, cómo el paso de la educación hispana a la DIPEIB de Cotopaxi fue la oportunidad para ascender en cargos e incluso ser docente universitario, es decir, ganar capital social, económico y universitario.

Yo en primer lugar tengo ya mi docencia, inicié en educación hispana y de ahí es cómo llegué a la dirección de educación bilingüe, primeramente llegué a la comisión de servicio que me dieron de la hispana a la bilingüe, el pase administrativo, en esas funciones ya tuve que trabajar en calidad de técnico docente y supervisor, pero en el sistema de educación intercultural bilingüe, a raíz de eso, a los 16 años de experiencia por este proceso de la selección de directores, que realizan las organizaciones, yo me lancé también a concursar, pero representando a una organización, ese fue el proceso para llegar a ser director provincial [...] Cómo llegué a ser docente del programa de educación intercultural bilingüe, porque inicié estos programas en la provincia de Cotopaxi [...] Entonces fue por la experiencia que he tenido en la DIPEIB-C, Cotopaxi y eso hizo que yo pueda relacionarme con los estudiantes y en una zona indígena claramente (Entrevista Profesor PAC, 07/03/2009).

Lo que me interesa destacar es que, al configurarse este sub-campo universitario intercultural, se genera un espacio de competencia, a nivel de docencia, de dirección de las iniciativas, de proyectos de investigación, de recursos, etc. En muchos casos, son los mismos recursos -materiales y también humanos- los disputados por varios agentes de diferentes instituciones del sub-campo pues, como hemos visto antes, los recursos se entregan en función de una agenda elaborada desde el aparato del desarrollo aunque no necesariamente ejecutada por este.

En cuanto a la segunda razón, la que tiene que ver con el acceso a un trabajo con buenas perspectivas de crecimiento, hay que decir que, de la misma manera que los estudiantes, los profesores no tienen dedicación exclusiva para la universidad intercultural, de hecho en la mayor cantidad de los casos no es su principal fuente de ingresos y menos la única. Por ello, su permanencia y eficacia dependerá tanto de la mejora de las condiciones laborales, como de la formación crítica adicional para abordar los retos que estos proyectos plantean.

Cuando le pregunté a un docente de la UINPI sobre la manera como llegó a la institución, me comentó algunas de sus motivaciones, la primera de la que habló era el interés en vista de sus dudas identitarias y admiración por las culturas indígenas. Posteriormente me contó -implícitamente- otra razón que tenía que ver con sus expectativas laborales y las oportunidades que ofrece el “ponerse una universidad”.

La vinculación a la universidad, a dar clases sobre este tema, que es arquitectura andina, sería más bien, viene por la amistad con el decano de la universidad, [...], el ingeniero Julio Olivera, y él me hablaba de este tema, él decía hay que ponerse una universidad. Él es peruano, entonces él decía que allá hay, las universidades *Amawtay*, para los *amawtas* y los que están involucrados justo en este tema no, [...] hace tres años más o menos, y fui recuperando un poco de información, interesándome en el tema, hasta que algún rato Julio dijo: mira tenemos esta posibilidad de que vengas a dar este módulo y, este módulo es así, si es que quieres revísale. (Entrevista Profesor UINPI, 03/05/2009).

Tanto el docente, como el decano de la universidad no solo veían el proyecto *Amawtay Wasi* como un proyecto político-epistémico de las nacionalidades indígenas, de hecho ninguno de ellos mencionó esa motivación, sino que sabían que la educación superior ofrece oportunidades de desarrollo económico. El mismo Julio Olivera me comentaba que lo que hacen en otros lugares, donde aún no hay la parte formal de la universidad, por medio de las comunidades de aprendizaje, es mantener un “mercado cautivo” y que, por las exigencias del CONESUP, ellos no pueden salir por su mercado y crecer (Diario de Campo, 20/04/2009).

Las universidades investigadas son instituciones privadas sin fines de lucro, sin embargo, la educación superior es un actividad que se ha privatizado y que cada vez depende más de lo que Santos (2006) llama globalización mercantil de la universidad, por ello, un proyecto educativo es un proyecto con esperanzas de salir adelante en términos económicos. No sólo porque cobran a sus estudiantes, ya que el valor que pagan los alumnos de estas IESI es mínimo -aunque es mayor que las universidades estatales-, sino porque estos proyectos pueden obtener recursos de otras fuentes como el Estado o el aparato del desarrollo⁶².

El informe del CONEA (2009) menciona que es justamente el sector de universidades privadas el que más ha crecido en los últimos años y el que tiene los

⁶²La universidad Politécnica Salesiana tiene el estatus de cofinanciada, recibe recursos del Estado y, como hemos presentado antes, tanto PAC como UINPI han salido adelante también por los recursos del aparato del desarrollo.

principales y mayores problemas del sistema universitario, desde el punto de vista de condiciones laborales de los maestros, infraestructura o pertinencia de las carreras. Por tanto este es un interés no solo personal sino también institucional de las IESI, que se disputan entre ellas -a través de proyectos- los recursos que ofrecen las ONGs, o los organismos multilaterales.

Jorge García, vicerrector de la UINPI, lo decía claramente cuando me contaba sobre las relaciones con otras universidades o con la CONAIE.

Desde un principio fue una relación siempre conflictiva, el movimiento indígena es también diverso, es distinto, tiene al interior, tal como el mundo mestizo, contradicciones, pasa lo mismo, tienes grupos, equipos, y entonces, siempre se le veía, hay un grupo dentro del movimiento indígena, que le ven a esto como una competencia para lo que ellos también quisieran hacer [El otro proyecto fuerte de la CONAIE en materia de educación superior es el del convenio de la DINEIB con la universidad de Cuenca, donde participa el Dr. Luis Montaluisa] [...] Son las organizaciones las que tienen que empujar la cosa, aquí no se trata de gentes, por eso es privada-comunitaria, porque es de las organizaciones, la idea es que son cosas que la organización las va manejando no el Estado, [...], porque si fuera del Estado ya no podrían manejar las organizaciones, y de lo que se trata es de que sean las organizaciones porque son estas las que constituyen la nacionalidad. Eso fue una cosa que no comprendió la CONAIE al principio, además quería -la CONAIE- manejar la universidad y de eso no se trata, se trata de que estos aparatos de conocimiento, de ciencia, de construcción de simbología, de reconstrucción del paradigma, sean manejados por las comunidades, por las nacionalidades y no por [...] lo político, por eso costó tanto armar esta cosa (Entrevista Jorge García, 23/04/2009).

Así, por ejemplo, cuando se busca el financiamiento para llevar adelante, un curso, o una carrera completa, con becas para los estudiantes u otras formas de financiamiento, todas las EISI compiten por los recursos que ofrecen las mismas organizaciones.

Los profesores, principalmente los que tienen mayor experiencia o expectativas de desarrollo académico tienen una tercera motivación, la de participar en el juego por un posición en el campo universitario y de ser posible el de su propia disciplina, obteniendo mayor prestigio, en definitiva mayor capital universitario, que no podrían conseguir en universidades en las que no tienen contactos. Recordemos al profesor Marcos Guerrero que tenía la expectativa de que la *Amawtay Wasi* publique su libro de matemática andina y, cómo sus teorías no habían sido escuchadas o debatidas por matemáticos sino solamente por auditorios de las ciencias sociales, sin embargo, sus texto son ya citados como fuente de los proyectos de ESI.

La diferencia contextual también es importante al momento de diferenciar los fines de los agentes, en este caso de los profesores, solo quiero repetir algo que ya se explicó en el capítulo anterior, la diferencia entre los docentes urbanos -indígenas o no- y sus estudiantes rurales. Especialmente los docentes indígenas urbanos pues a pesar de la cercanía étnica, afectiva e ideológica a sus estudiantes, su posición ya no es la misma que la de los indígenas rurales que viven en una comunidad, ellos son admirados por sus características urbanas y al mismo tiempo distanciados por esa razón, recuérdese el relato sobre Luis Montaluisa en el capítulo IV.

Estudiantes.

En un tiempo de los estudios sobre raza y etnicidad “en las naciones sudamericanas, ser indígena y luchar por el progreso parecían empresas contradictorias” (Wade, 2000:83), hoy, al menos en el discurso de las élites indígenas, parecería similar, pues sus propuestas implican la oposición a formas de progreso o desarrollo occidentales, como el capitalismo, la explotación indiscriminada de los recursos naturales, la producción agroquímica, etc.

Ahora, esas mismas propuestas que son rechazadas por las autoridades, políticas y académicas de las universidades, son el motivo de ingreso de varios estudiantes en las IESI. Quiero poner varios ejemplos, que me planteaban cómo se difunde una imagen de “buen salvaje” respecto de los indígenas y sus motivaciones o participación en la sociedad, cómo se los quiere esencializar como guardianes de la naturaleza, exentos de deseos de acumulación y ambiciones urbanas, todo para “cuidar el campo”, cuando sus motivaciones manifiestan tanto el deseo de más cuidado de la naturaleza como el de más dinero (Cfr. Martínez Allier, 2004:321-322) y más expectativas de prestigio social y/o académico.

Yo quise seguir estudiando pero cuando terminé la escuela mis padres tuvieron problemas [...] y ahí es cuando dejo de estudiar, fue a la edad de trece años, entonces yo salí a trabajar [...] salí a trabajar en construcciones, luego me fui a oriente [...] luego vine otra vez acá, he trabajado en todo, de ahí entré a estudiar [en el PAC] (Entrevista Estudiante PAC Cayambe, 18/04/2009).

Este estudiante relata la situación de muchos en estas IESI investigadas, la universidad intercultural cumple -para buena parte de los estudiantes- una expectativa que han estado esperando desde hace mucho tiempo, que han aplazado por motivos ya descriptos y que de otra manera no habrían alcanzado, como relata un docente:

Casi en todas las provincias han sido las personas que aprovechan que la universidad da esta facilidad, la facilidad de que asistan fines de semana y también otras facilidades administrativas, principalmente, que les dan. Son personas que no podían tener acceso a otras universidades, que únicamente se dedicaban a trabajar y a lo mejor sino les daban esta oportunidad, ellos no hubiesen profesionalizado, [...] Usted no ve aquí, personas jóvenes, no, son padres de familia, madres de familia [...] que han venido de distintas comunidades, algunos son líderes de las comunidades que por diversos motivos quedaron con el bachillerato [...] y son también personas que están bonificadas, ahora con la presión del gobierno que tienen que tener un título y acceder al internet para poder coger un nombramiento. También son personas que quieren superar, que quieren tener un título con la finalidad de acceder a un nombramiento porque están bonificados muchos años [...] como le digo, no lo va a encontrar aquí jóvenes de 18 años que apenas salen del colegio, vienen acá a la universidad más, más, si de unos 25 años en adelante que ya tienen muchos formados su hogar, su familia pero necesitan superar (Entrevista Profesor PAC, 07/03/2009).

Pero es relativo que no pueden ingresar a otra universidad y que los estudiantes buscan la profesionalización docente. Lo que sí pasa es que estas universidades les dan facilidades, económicas, de tiempo, y sobre todo de respeto, calidad o cercanía, que otras -generalmente estatales- no ofrecen.

Antes que nada yo ya estuve en Quito en la universidad central estudiando medicina y me llamó mucho la atención esta universidad por lo que da apertura al pueblo indígena, al principio tuve un poco de temor porque, cantidad de gente, al ver que el ambiente. Yo una vez ingresé cuando tenía 16 años [a la Universidad Central], porque allá había grupos, se une gente que tiene dinero, gente de estratos medios y gente bajo, como les consideraban a los indígenas, en cambio aquí no, la calidez tanto de los profesores como de los compañeros es diferente es más a la realidad (Entrevista Estudiante PAC, 25/04/2009).

Esta estudiante mestiza urbana, buscó la universidad porque quería conocer las otras culturas, en un ambiente de calidez, por supuesto que las condiciones de vida de Quito le resultaron difíciles, en general, a las personas de las ciudades pequeñas no les suele gustar muchas formas de vida de las ciudades grandes, como el ruido, las distancias, la despersonalización de las relaciones, pero se sienten atraídas actividades como los centros comerciales, los cines y la oferta educativa más variada y de mayor calidad.

El caso anterior es el de una estudiante de una institución convencional urbana en una ciudad grande que retorna a Latacunga para estudiar en una institución intercultural en una localidad más pequeña. El relato de otro estudiante, en cambio, nos

muestra cómo sale de la comunidad para estudiar en una institución convencional y luego se cambia al PAC.

Yo ingresé este año a la universidad, porque yo estudiaba en otra universidad, [...], yo estuve estudiando en la universidad técnica de Cotopaxi, estuve estudiando en educación básica, entonces yo trabajaba en el INFA, entonces me dijeron: usted tienes que preparar en parvularia para que trabajes con los niños, no es permitible que educación básica para eso, por eso yo vine buscando porque yo no sabía, si sabía que funcionaba [el PAC] en Zumbahua, pero no he sabido que funcionaba en Latacunga. Primeramente esta institución funcionaba en Zumbahua, luego se trasladó a acá a Latacunga. [...] Yo para ingresar a esta universidad, primeramente ingresé porque a mí me gustó la especialidad parvularia que ahorita estoy [...] yo vivía en Zumbahua hace tres a cinco años, después vine a trabajar aquí en Latacunga, me obliga el trabajo más que todo para vivir acá en la ciudad de la Latacunga y también me facilita porque cada tarde salir a Zumbahua me sale costoso el pasaje, vivo aquí arrendando un cuarto, entonces me facilita el trabajo, para ir a la oficina, para salir al campo (Entrevista Estudiante PAC, 29/03/2009).

Al preguntarle sobre las razones para cambiarse de universidad, éste me decía, a parte de la exigencia de la institución donde trabajaba, que:

La forma de enseñanza de los maestros [del PAC] es muy diferente, aquí, por ejemplo, los profesores nos enseñan, tiene una metodología bien, pero allá, en la Universidad Técnica de Cotopaxi, tiene otra metodología, es puramente de política porque ellos se manejan con el MPD, entonces a los estudiantes obligaban que tiene que salir a la marcha, tiene que salir a los paros, tiene que votar para ellos, es una obligación total que tienen ellos. Aquí no hay política, aquí no maneja la política (Entrevista Estudiante PAC, 29/03/2009).

Este estudiante indígena ingresó a la universidad porque tiene una carrera profesional en el INFA, necesita profesionalizarse, quiere aprender, para seguir trabajando el campo, no quiere migrar, arrienda un cuarto en Latacunga, pero tiene a su familia en Zumbahua, está casado y tiene una hija, los fines de semana va a verlos y si le saliera más barato no viviría en la ciudad. Por otra parte considera que es mejor estudiar en el PAC porque no ve la injerencia política, a pesar de que el ambiente del PAC y la UINPI tiene cerca a la política, varios estudiantes pertenecen a partidos y participan en elecciones como candidatos, el estudiante se refiere a la manipulación política de las universidades estatales.

Quiero apuntar a dos cosas: 1) la IESI no son la única opción para estos estudiantes, son una alternativa que van a escoger en la medida que estás les den lo que necesitan y, esto que necesitan, no siempre se ajusta a la agenda del proyecto político de

las organizaciones indígenas/interculturales o del aparato del desarrollo, sino que a veces se ven obligados a aceptar lo que ambos les ofrecen y; 2) Uno de los objetivos de estas universidades interculturales es la profesionalización de personas que son docentes, pero no puede ser el único, porque las expectativas de los estudiantes van más allá, apuntan a la especialización y a la diversificación de profesional.

Las expectativas son muchas pero entre ellas primeramente, si Dios nos ayuda, tratar de terminar la universidad y, si es que se abre la maestría igual seguir estudiando [...] prestar mis servicios en los campos que estoy, [...] quién no va a tener aspiraciones de poder servir en otros lados no, en el momento estoy en dos instituciones [...]. (Entrevista Estudiante PAC, 08/03/2009).

El deseo de esta estudiante que cursaba el quinto nivel del PAC en Cayambe coincide con el deseo de todos los egresados y graduados del PAC que pedían al vicerrector de la Universidad que abriera posgrados en sus localidades. En puntos focales como *Simiatug*, la cantidad de docentes que estudian con expectativas de profesionalización, - como relataba el profesor citado- es mayoritaria, pero en otros puntos focales como Otavalo, donde los estudiantes tienen un promedio de edad inferior, los jóvenes están pensando en viajar, exportar artesanías o música folklórica, en hacer negocios, etc. Ellos hubieran ingresado a una carrera de comercio, si la universidad la hubiese abierto (Diario de Campo, 09/05/2009), las expectativas no pasan por el deseo de seguir carreras pedagógicas sino que es lo que tienen a su alcance.

Por supuesto que hay muchos estudiantes que quieren estudiar educación porque es lo que quieren hacer en su vida, y disiden en función de las condiciones de competencia y oportunidad que ofrece la configuración de todo un campo laboral como es el sistema de educación bilingüe. Una estudiante a la que le consulté sobre los motivos para estudiar esa carrera me decía que la escogió porque:

Primeramente para comprender a mi pueblo, luego, también para tener una estabilidad económica dentro de mi hogar, porque dentro de educación hispana es difícil lograr a tener un lugar de trabajo, hay demasiada competencia (Egresada PAC, 26/04/2009).

Otra estudiante llegó al PAC por accidente, ya que sus expectativas eran otras, sin embargo, se quedó e incluso se re-identificó étnicamente. Más allá de lo anecdótico que puede resultar llegar a una carrera por accidente, lo que me interesa del siguiente relato, son las motivaciones de la estudiante, las formas de relación y la movilidad étnica.

Yo trabajaba como maestra especial de inglés, al trabajar como maestra especial de inglés empezó el problema de que yo necesitaba el título docente [...] yo andaba con esa idea de algún rato empezar a estudiar [...] resulta que en la escuela donde yo estaba trabajando me exigían ya un título de docente para poder continuar trabajando como maestra, entonces, en eso hubo un vecino de mi casa que me dijo que: debajo de San Agustín había una universidad, que me fuera a ver ahí, que ahí era a distancia la educación, que tenía que acceder allá y que tranquilamente podía seguir estudiando yo. Entonces yo andaba en eso de buscar dónde era, pero las casualidades de la vida tal vez fueron así, yo me confundí, me habían mandado a buscar en la universidad particular de Loja pero [...], yo vi que decía escuelas interculturales bilingües, algo así, pero hablaba algo de bilingüismo, [...] había sido el SEIC, pero afuera había un rótulo pequeñito que decía algo de las escuelas bilingües, entonces yo me imaginé que era bilingües con inglés, que era mi especialidad, y bueno pues entré allá y la primera impresión que yo vi era que habían solo personas indígenas [...] y me encontré ya con la señorita secretaria, que también me llamó bastantísimo la atención porque encontré una persona indígena, entonces de pronto lo que se me vino a la cabeza fue debe haberse preparado y está trabajando en esta universidad, [...] Me dijo: que era educación bilingüe que podía acceder ya a clases pero que me había atrasado dos encuentros, [...]. Entonces yo le dije que bueno, pagué la matrícula y todo y, me dio los libros [...] me fui a la casa, hice los deberes para el sábado que ya teníamos clases y vine, con la ilusión de que iba a empezar a estudiar una especialidad bilingüe, yo creí que iba a sacar mi docencia en licenciatura bilingüe, pero yo nunca me imaginé que bilingüe era con kichwa. Eso le conversé a mi hermana, mi hermana dijo igual está bien, justo como las dos habíamos terminado de estudiar, dijo entonces dónde es, le dije en tal parte y le di la dirección [...] y me dice entonces el sábado nos vamos, bueno llegó el sábado y éramos las dos felices de la vida, una anécdota que le contaba a mi esposo, que ese día como en toditas las universidades se acostumbra a irse uno bien vestida todo, mestizamente, entonces nosotros nos fuimos así a clases, cuando ya llegamos y a la puerta de la universidad había bastantísima gente indígena, entonces con mi hermana como habíamos salido de la educación hispana nos sentíamos desubicadas, no sabíamos de qué se trataba, [...] en el 2004, era el primer año [del PAC en Latacunga] y éramos las primeras estudiantes por eso nos recibían, en ese entonces, estaban poquitos, entonces al llegar ahí estábamos desubicadas las dos, veíamos gente, compañeros indígenas y decíamos tal vez por lo que es semi-presencial y todo la gente debe estar accediendo a este tipo de educación. Pasó [...] Cuál fue el resultado de que en el momento que nosotras ingresamos los compañeros que ya habían estado anteriormente en clases ellos ya estaban en sus puestos y todo, y nosotras éramos las dos únicas que andábamos de mestizas, entonces la sorpresa era tanto para nosotros ver tanto compañero kichwa hablante, tanto compañero indígena, como para ellos vernos a nosotras hechas las mestizas ahí, de ahí me acuerdo que todos ellos nos veían raro, ya pues les toco acomodarse con nosotras que estábamos ahí, pero lo más bonito fue que ellos se abrieron y un compañero [...] Julio Cesar y dijo, y compañeritas y ustedes porque ha venido acá, entonces le contamos que nos había pasado eso, que nos confundimos de bilingüe, entonces me dijo: no se preocupen, que aquí es bonito, que van a conocer otra gente, que

nos ofrecía la amistad, él me ofreció la amistad de todos ellos, él como que lideró el aula y dijo yo te ofrezco la amistad de todos mis compañeros porque todos somos casi de la misma comunidad y me dijo ven siéntate [...] Julio me dijo no te preocupes, todos vamos a ser tus compañeros, no te espantes, me imagino que nos vio asustadas [...], y desde ahí nos quedamos y poco a poco fuimos haciéndonos amigos [...] Para mi educación bilingüe me hizo descubrirme como ser humano (Egresada PAC, 26/04/2009).

Otro estudiante de la UINPI me comentaba cómo escogió estudiar agro-ecología en la *Amawtay Wasi* como un medio de especialización:

Vengo principalmente de la provincia del Carchi, netamente agrícola y ganadera, es una zona productiva pero está enfocada a producir a costa de lo que sea, conocedor de esta problemática he tomado la decisión de venir a estudiar esta carrera porque va acorde con la conservación del medio ambiente [...] terminamos [...] la carrera de agro-forestería en la católica de Ibarra, somos promotores agro-forestales [...] [Esta carrera en la UINPI] Va de la mano con lo anterior, [...], espero que agro-ecología se centre más en la parte productiva (Entrevista estudiante UINPI 2, 16/05/2009).

En ambas universidades, se hace patente lo que Martínez Allier llama conflicto de valores, pero no entre culturas sino al interior de los grupos y el sub-campo universitario intercultural, pues si bien cabe la pregunta de “¿por qué la gente rural no puede tener valores contradictorios, simultáneamente a favor de más dinero y de más vida silvestre?, como los tienen muchos miembros adinerados...” (2004:321-322). Lo que quiero destacar es que esta pregunta tiene implícita la respuesta, es decir, los estudiantes rurales -indígenas y no indígenas- pueden tener al mismo tiempo deseos de conservar la naturaleza y de explotarla con fines económicos y, aunque los discursos políticos quieren difundir una imagen idealizada del indígena como “buen salvaje”, los alumnos participarán de los proyectos para cumplir sus metas, no una agenda culturalista esencializada.

En una de las clases en Tabacundo, el grupo de agro-ecología de tercer nivel, estaba esperando a que el profesor llegara de Quito, mientras tanto, un estudiante proyectaba videos de iniciativas de exportación agro-ecológica a gran escala, hacia y desde Europa. Para los estudiantes eso es lo que querían alcanzar, cuidar la tierra sí, pero producir al punto de exportar y competir con y en mercado europeos (Diario de Campo, 16/05/2009), para los estudiantes en ello no había ninguna contradicción.

Un último dato etnográfico que fue muy significativo, sobre las expectativas de los estudiantes respecto de su estudio en la *Amawtay Wasi*, consiste en las palabras de un estudiante al finalizar la clase de matemática andina.

Estaba conversando un poco con los compañeros, [...], en este rato se está desarrollando un encuentro nacional de escuelas de agro-ecología, tuvimos la oportunidad de participar en cuenca, ahora está en Cayambe, y resulta que la universidad técnica de Loja, tiene la carrera de agro-ecología, [...] Y tienen un espacio de 185 hectáreas, en un proyecto binacional en la frontera con el Perú, y nos van a invitar, a la universidad, en septiembre, vienen la eminencias en agro-ecología, [...], y nos van a invitar. El problema es que nosotros estamos en un bajo nivel académico, [...], como para competir, por ejemplo, ellos para vivir del tema agro-ecológico tienen que ganar lo suficiente, han demorado cinco años en medio lograr, [...], la idea de ellos es, no queremos sacar gente que vaya a buscar trabajo, sino que pueda hacer su propio trabajo. Y la preocupación mía es que cuando vayamos y tengamos que hablar, exponer lo que quiera, cómo lo vamos a hacer pues, eso requiere ajustemos también nosotros internamente, yo no estoy hablando del profesor, él viene dicta la clase, el que agarró a agarró y el que no, no, pero nosotros somos el espejo de la universidad [...] yo pienso que por ese lado se puede competir, por en realidad hay cosas que ellos nos dan de largo [...] Entonces conversábamos con el rector, con el compañero Fernando, realmente lo que se dijo es que van a medir en resultados [...] Entonces en ese sentido yo creo que, si nos toca ajustarnos, y no se no, en este caso, usted [refiriéndose al profesor] si valiera la pena que nos profundice un poco más algunas cosas, lo que se pueda, porque la verdad es nosotros con lo que si podemos ganarles a los de Loja es con el tema de los saberes ancestrales, [...], pero de ahí, con lo que es práctica, técnica, claro ellos están ya manejando [...] Es muy importante medirnos nosotros, [...]. Yo le he pedido al ingeniero Julio que incorpore personas que tienen mayor conocimiento. El problema ha sido que no ha habido un académico responsable de la carrera. (Después de la clase de Matemática Andina, 16/05/2009).

Los estudiantes se mostraron de acuerdo, querían competir con otros alumnos de agro-ecología, mostrar que podían hacer una empresa y no ser empleados, vivir de lo que hacen. Creo que la aversión al capitalismo hace que en los discursos oficiales se lo rechace, mientras que los condicionamientos sociales y económicos y, las metas legítimas de los estudiantes, apunten al desarrollo de empresas capitalistas de propiedad de indígenas o no indígenas, rurales o no.

La feminización de las carreras de educación y la masculinización de carreras como agro-ecología nos dan una pista interesante sobre las metas de quienes participan de las IESI. Planteé a una profesora del PAC la posibilidad de que los estudiantes no ingresen a la universidad por la carrera de educación sino por el título universitario, más

allá de en qué carrera o especialidad sea, la docente me dijo que eso no era posible porque ahora se buscan otras carreras con más prestigio y que educación no ayudaba en eso (Diario de Campo, 26/06/2009).

Entonces empecé a pensar en que la mayoría de estudiantes en el PAC (que tiene solamente la carrera de educación con especialidades) son mujeres, el 63% (185 personas de 295 encuestados) eran mujeres, mientras el 35 % (103) eran hombres, el 2% (7 personas no contestaron). La educación -para ellas- es la carrera de acceso a ámbitos sociales, es la profesionalización de su rol histórico como educadoras, pero muy pocas participaban en política, por ejemplo.

De la política partidista no de ninguno, más bien yo apoyo al desarrollo de la organización como tal [...] esa organización es a nivel cantonal y viene impulsando actividades de desarrollo, claro ellos los dirigentes como tal participan dentro del proceso político, participando como candidatos en la lista, antes en la 17 hoy están con el partido de gobierno, [...] pero así, yo no me he prestado para eso, me han dicho, me han propuesto, que vaya a los distintos partidos pero no, no eso no es mi gusto, he dicho no, más bien yo estoy bien sirviendo en la escuela, apoyando al proceso organizativo que es el desarrollo, en el desarrollo no en el campo político no me gusta mucho [...] las actividades tiene que ver con salud, educación, proyectos mismo de desarrollo, antes se trabajó, por ejemplo, con el apoyo de UNICEF se trabajó en el proceso educativo, mejorando la calidad educativa, [...] y trabajaba con actividades productivas para la familia, entonces nosotros siempre hemos estado inmersos en esos procesos” (Entrevista Estudiante PAC, 08/03/2009).

Mientras que los hombres eran candidatos a presidentes de juntas parroquiales por varios partidos, no solamente Pachakutik sino el mismo partido de gobierno o el PRIAN, el PSP o el PSC. Para varios de ellos, estudiar en la universidad no tenía como meta el ejercicio de la educación sino la obtención de un título y unas relaciones sociales con miras a su carrera política local. Al punto que pueden utilizar sus influencias políticas en las actividades universitarias, esto es lo que pasó, en una ocasión en el punto focal Latacunga.

Un estudiante que pertenecía a Pachakutik no cumplió algunos aspectos administrativos y académicos en el PAC, producto de ello perdía el semestre y se atrasó para matricularse en el siguiente. La directora de la carrera me contaba que un dirigente del partido le llamó para pedir que comprendiera la situación de que era candidato y que por eso se había atrasado, Tamara Puente, estaba enfadada con el estudiante por la situación y no hubo ninguna concesión con el estudiante pero me contaba que a veces,

estos estudiantes solamente necesitan el título para el currículo (Diario de Campo 10/06/2009).

La formación de cuadros políticos es, desde el principio de los proyectos, una meta importante para su creación, sin embargo, esta formación no necesariamente implica capacitación política sino adquisición de capital simbólico como es el título. De ahí que, para algunos estudiantes lo importante no sea la carrera sino el símbolo de estudio universitario, los hombres no van carreras de educación porque buscan carreras que les den más posibilidades de adquirir ese capital.

Las expectativas de recuperación de la cultura también están presentes, pero como se dijo, no se trata únicamente de una recuperación esencializada sino de que los estudiantes quieren adquirir la capacidad de desenvolverse en la sociedad general al punto de competir con otros. La entrevista de una estudiante que también es docente en una escuela nos da una idea de cómo ella busca recuperar la cultura pero también integrar a sus estudiantes a la sociedad.

Yo primeramente trabajo en una escuela, una de las escuelas interculturales bilingües del cantón Pedro Moncayo, ingresé en el 89 cuando recién se empezó, bueno hemos tenido varios cursos donde también nosotros hemos logrado recapacitar tantas cosas que se están perdiendo en nuestras comunidades, los valores especialmente, el ingreso a la universidad es por necesidad de prepararnos académicamente, porque nosotros mientras más preparados estamos, conocemos más, yo creo que podemos ayudar de esa manera a nuestras comunidades y en especial a nuestros niños y jóvenes con los que nosotros estamos trabajando a diario [...] porque tiene que ver con nuestro trabajo, somos docentes y como tal, tenemos que prepararnos justamente en eso y, yo creo que dentro de la educación intercultural tenemos que primeramente nosotros conocer a profundidad en qué consiste la educación bilingüe intercultural, especialmente para tratar de recuperar las cosas buenas que se van perdiendo, al menos ese es mi objetivo no, de servir de una mejor manera, [recuperar] los valores como el respeto, la solidaridad en este caso en las mingas como se trabaja en nuestras comunidades, el apoyo mutuo entre las familia que es nuestra costumbre, el respeto entre personas, la honradez en este caso que se está perdiendo en nuestras mismas comunidades [...] enseñarles inglés, cosas que les sirvan pero que no se olviden de lo que son (Entrevista estudiante PAC, 08/03/2009).

Son varias las motivaciones de los estudiantes y docentes para participar en las universidades interculturales y pocas de ellas se hacen explícitas y se toman en cuenta completamente en el diseño o ejecución de los proyectos. Esta parte solamente ha pretendido expresarlas, para no creer en una falsa unidireccionalidad de los fines de las universidades interculturales.

El aspecto final que quiero colocar en la mesa, es la posición que expresan algunos docentes sobre los académicos que escriben sobre interculturalidad y educación superior, sus palabras son interesantes porque nos dicen cosas sobre la manera cómo ven a estos autores.

El vicerrector de la UINPI opina lo siguiente sobre Catherine Walsh, Walter Mignolo, etc.:

Es gente súper interesante, porque digamos, tiene la cabeza de todas maneras también acá [paradigma Abya Yala], pero de todas maneras no logra meterse en el paradigma, es como que avizora cosas, desde lo político, lo cual es bien importante, pero no logra meterse en el conjunto de la dinámica. (Entrevista Jorge García, 23/04/2009).

El doctor Luis Montaluisa me habló sobre los académicos, la universidad y la interculturalidad, en estos términos:

Ahora qué pasa con las universidades, en primer lugar no veo que hayan universidades, sobre todo a las que más crítico son a las de posgrado en Quito, como la FLACSO, sobre todo la Andina que pasan discutiendo solamente aspectos teóricos, conceptos de los europeos [...], se pasan como en la edad media discutiendo -en la edad media discutían, por ejemplo, cuántos ángeles cabían en la cabeza de un alfiler [...]- entonces veo que hacen así, tantos eventos para decir qué es interculturalidad, pero el rato de compartir el poder, si es que ellos no encabezan, si ellos no dirigen entonces ya no hay interculturalidad [...], Yo veo que las universidades ni han avanzado en la cuestión conceptual y menos todavía en la práctica, seguirán haciendo posgrados en interculturalidad, cursos en interculturalidad, pero solo para conseguir financiamientos del exterior en nombre de los pueblos indígenas [...]. (Entrevista Luis Montaluisa, 30/05/2009).

Son evidentes las posiciones de los agentes sobre los académicos y por supuesto cada uno ellos también están en disputa por apoyos, capitales económicos y simbólicos. Por ejemplo, el profesor Montaluisa ha realizado muchas gestiones para el financiamiento del programa de la universidad de Cuenca y, el Equipo *Amawtay Wasi* está relacionado con la Universidad Andina, pero lo que quiero destacar es: 1) la crítica, en los dos casos, a una interpretación no exacta de lo que los movimientos indígenas buscan y; 2) la disputa por el liderazgo de un proyecto poderoso. Esas mismas distancias se reproducen hacia “abajo”, respecto de docentes y estudiantes que ni sueñan en disputarse el liderazgo sobre el tema.

Conclusión

No es posible agotar el tema o analizar todos los datos bibliográficos y etnográficos que estas instituciones ofrecen, pero considero que he podido mostrar algunos de los más relevantes temas en este ámbito, por ello, simplemente dedicaré unas líneas a cerrar este capítulo antes de pasar a las conclusiones finales de la tesis.

La idea de etno-desarrollo parecería ser naturalizada y hecha sentido común e incluso argumento político legítimo, asumido por instituciones que sin tener relación directa con el aparato duro del desarrollo, terminan siendo funcionales al sistema y sus reglas, por ejemplo, cuando el PAC asegura que:

La atención al desarrollo rural, [...], se ha ofrecido al margen de un contexto cultural de tal forma que la población indígena vive el conflicto de la confrontación de un pensamiento tradicional versus un pensamiento moderno y posmoderno que demanda de un proceso educativo intercultural que ayude a desarrollar la capacidad para interpretar la realidad desde la cosmovisión y la ciencia (PAC, 1995:42).

Trae a colación argumentos tan antiguos como la oposición entre pensamiento tradicional versus moderno (Rostow, 1961; Schultz, 1967; Foster, 1989) y, coloca soluciones contradictorias.

Comprender la realidad desde la cosmovisión y desde la ciencia, cuando la ciencia es la cosmovisión occidental moderna dominante, mientras que se reivindica a la cosmovisión como la forma de entender el mundo de cada cultura (no occidental), es pedir una comprensión contradictoria. Pues no sería posible entender al mismo tiempo de manera ‘coordinada’ y ‘armónica’ formas diferentes de comprender la misma realidad (este es el problema de la inconmensurabilidad, Cfr. Feyerabend, 1975; Kuhn, 1989), a menos que se sufra un trastorno mental como la esquizofrenia o la bipolaridad.

Por otra parte, está implícita -en la cita del PAC- la idea de pasar de una forma de pensamiento a otra diferente sin perder la cultura, ¿no es eso aculturación?, ¿no es una aculturación que rescata la identidad cultural en sus aspectos materiales, tangibles y posibles de folklorizar y mercantilizar, dando lugar al multiculturalismo tan criticado por Jameson y Zizek (1998)?

Con todo este capítulo se ha querido destacar lo difícil que resulta para cualquier propuesta, en este caso educativa, salir de la *episteme* desarrollista tan naturalizada en nosotros y nuestro tiempo, a pesar de que los discursos aparenten una ruptura radical.

Más aún, cuando esto se intenta hacer desde una institucionalidad que es funcional al sistema que pareciera ser independiente de los individuos, porque ellos aceptan sus reglas. El capitalismo es adaptable a discursos revolucionarios o incluso contra hegemónicos, al punto de colocar en armonía la utopía desarrollista y la utopía andina.

Dejar también clara la inmensa brecha que existe entre los análisis académicos y las propuestas teóricas sobre el desarrollo y la interculturalidad vs la práctica en las formaciones sociales, pues, lo que para los análisis del desarrollo son paradigmas superados o partes de la historia más o menos lineal del desarrollo, en las sociedades y en las mentes de las personas coexisten de la manera más “armónica”. Hemos visto como en los mismos proyectos, están elementos de la teoría de la modernización, de las propuestas de desarrollo rural tipo desarrollo integral, del desarrollo sustentable y sostenible, sobre la base de la idea de crecimiento económico aunque se quiera matizar su importancia, etc., parecería que este “mito del desarrollo” está tan bien construido que sus elementos anteriores permanecen en lo inconsciente de las personas para que sus nuevos planteamientos sean más eficientes.

La educación superior intercultural, al menos en estos dos casos y desde sus discursos oficiales, las expectativas de los agentes y las prácticas observadas, no supone una ruptura radical con la noción de desarrollo convencionalmente entendido, así como en general la universidad no está sino en relación de funcionalidad con el crecimiento económico como se puede ver al analizar los perfiles profesionales. La interculturalidad no está aportando mayor diferencia a la educación superior, así ante la pregunta que inició este trabajo: ¿Para qué es la educación superior intercultural? Yo diría que para lo mismo que ha servido la universidad casi desde sus inicios, me refiero al fortalecimiento de la industrialización en su momento, el mercado, la sociedad del conocimiento y la informática, y todo eso en conjunto actualmente, pero con identidad y una identidad en muchos casos esencializada y esencializante.

Quizá, el equilibrio que tanto busca el término interculturalidad al ver que personas distintas interactúan pretendiendo no dominarse sin lograrlo, suponga primero aceptación de las relaciones de poder que existen entre las mismas personas que proponen estas ideas. Ya que, siendo la interculturalidad un argumento político elaborado desde élites académicas indígenas y no-indígenas, que pretende ser transmitido a sus potenciales nuevos cuadros a través de la educación intercultural,

considero que ninguna lucha política por más legítima e históricamente justificada que sea, puede estar basada en una ideologización de sus bases que las restrinja a una especie de corral cultural circunscrito en la comunidad indígena.

Tal es lo que parece hacer una educación superior intercultural que prepare profesionales para desenvolverse en el ámbito local en que están circunstancialmente, des-adaptándolos de la sociedad más amplia que los domina pero que en muchos casos quieren conocer y a la que quisieran pertenecer sin estar menos preparados.

CONCLUSIONES

Dicotomías reduccionistas.

Al iniciar este trabajo se presentó que, en el marco de un debilitamiento de la categoría *clase* -burguesía/proletariado-, los movimientos sociales realizan sus demandas desde otras categorías de análisis e identificación, en el caso que he analizado, la variable principal es la étnica. Tanto en los campos político, académico y educativo, se usa esta variable para comprender, analizar y proponer alternativas a los diferentes y graves problemas del Ecuador y sus habitantes, diferenciados desde la noción de etnicidad aunque no sólo desde ella.

Se establecen entonces nuevas dicotomías, indígena/blanco o indígena /mestizo, andino/occidental, norte/sur, hegemónico/subalterno, global/local, urbano/rural, abajo /arriba, kichwa/hispano, adentro/afuera, etc. Considero que, el establecimiento de dichas dicotomías es la forma dominante de plantear y leer los fenómenos sociales, al igual que la forma privilegiada de buscar alternativas.

El proyecto político de interculturalidad (y también el de plurinacionalidad), así como los proyectos académicos como estudios culturales de segunda generación, han planteado y usan estas nuevas variables y dicotomías en las que se dividen. Sin embargo, durante el trabajo de campo he podido dudar de esa forma de plantear y leer los fenómenos, por diversas razones que he intentado mostrar a través de la tesis y que aquí explícito sin entrar en mayores detalles.

Establecer estas dicotomías cambiando la variable *clase*, por *etnia*-o cualquier otra- es mantener una matriz de pensamiento profundamente occidental que es característica de esa manera de entender y practicar las actividades sociales, académicas y científicas (Cfr. Fornet-Betancourt), que necesitan de este principio de visión y división (Bourdieu, 1999; 1985).

Plantear la interculturalidad y la educación superior intercultural dando por sentada esta forma dicotómica de comprensión, condiciona -si no determina- la manera de hacer discursos y prácticas sobre las relaciones interculturales. Esta forma de plantear, leer y proponer, no es utilizada solamente por académicos y políticos occidentales, blancos, mestizos, hegemónicos, etc., sino que está presente en

académicos y políticos indígenas, andinos, subalternos, etc., que se han formado y se desenvuelven en ambientes donde este principio es dominante.

La transmisión y uso de éste principio dicotómico de visión y división se da de manera inconsciente y naturalizada, y se reproduce, también, en la educación superior intercultural. Nociones como *habitus*, *shème*, *doxa*, *illusio* y *campo* ayudan a comprender, de manera no escolástica, este y otros componentes de las estructuras mentales y sociales que caracterizan nuestras relaciones inter-culturales dentro de IESI.

El problema al que apunto, no es el planteamiento de una variable que se considere más relevante que la *clase* para la comprensión de las problemáticas sociales, sino el mantenimiento de las dicotomías al interior ellas, de esa manera: cuando se usa la *etnia* se la comprende en términos de indígena/blanco o indígena/mestizo, simplificando las formas de identificación étnica y su movilidad pues, los límites, cambios y aparentes contradicciones de nuestras propuestas teóricas, se ven contradichos por el uso práctico -o no- de esas categorías por parte de quienes son sujetos de nuestros análisis. Concretamente sostengo que, buena parte de los estudiantes y docentes de las IESI no usan ni ven como definidos los límites y dicotomías que, desde la academia o la política, se plantean para comprender o emprender iniciativas de cambio social.

En el campo, es posible ver cómo esos límites teóricos no corresponden a la realidad cotidiana de quienes participan de las IESI estudiadas, hay mestizas cayambis, blancos indígenas, indígenas con ascendencia española, etc.

La variable *etnia* es, tanto o más inexacta y simplista que la variable *clase*, si se las comprende como dicotomías con extremos definidos antagónicamente, en los que se colocan a los individuos -o a los grupos- en un punto de la escala de un eje. Incluso si se toma otra variable generando un plano cartesiano, donde el eje "X" sea la variable *etnia* y en el eje "Y" esté la variable *clase*, lo máximo que se lograría obtener, es una taxonomía del tipo, blancos burgueses, indígenas proletarios o cualquier otra variación que dependa de las dicotomías propuesta. Esto puede extenderse al punto que tengamos a: los indígenas urbanos hispano hablantes ricos con fenotipo mestizo o, los kichwa hablantes mestizos rurales con fenotipo indio pobres, y todas las combinaciones exponencialmente posibles.

La complejidad de las formas de identificación y de la definición de término cultura, se da porque, aunque sea posible determinar -con la mayor rigurosidad posible- cuáles son las variables relevantes que intervienen en los problemas sociales de un contexto específico, tal determinación no expresa la comprensión de los individuos que están llevando a la práctica las relaciones interculturales. Esto debido a que los sujetos entienden y definen tanto su identidad como su cultura, dando pesos específicos diferentes a diversas categorías por medio de las cuales, estas adquieren sentido y se usan.

Con lo anterior estoy diciendo que la variable *etnia* no se puede comprender de manera unívoca sino de manera relativa a las diferentes categorías que le dan sentido y sus pesos específicos -esto, sin duda, condiciona las relaciones interculturales-. Algunas de las categorías que dan sentido a la identidad y la cultura son: fenotipo (indio/blanco), linaje (apellidos indígenas/apellidos españoles), estilo de vida (comunitario/ciudadano), vestido (folclórico/mestizo), lugar de vivienda (urbano/rural), lengua materna (kichwa/hispano), territorio (ancestral/división política). Todas ellas, y otras que seguramente no he podido ver, son herencias de la manera cómo se han establecido las distinciones y los lugares a las personas en las estructuras sociales, a través de la historia en un espacio, no necesariamente determinado en términos de Estados-Nación⁶³.

Todas esas variables son móviles y sobre todo, no son dicotómicas, lo que pasa es que nuestra forma de comprensión, nuestra forma de ver y dividir, es dicotómica, así como lo es nuestra forma de transmitir las distinciones.

En las relaciones interculturales en las IESI se pueden encontrar concepciones de cultura, identidad o interculturalidad de dan mayor peso, a cualquiera de las categorías antes mencionadas. Ese peso no es atribuido de manera consciente y voluntaria, incluso entre autoridades o docentes, ni siquiera en muchos de los que han tenido -por su

⁶³Con la expresión “en un espacio no necesariamente determinado en términos de Estados-Nación” me refiero a que, la idea de pensar que los límites de los Estados (Ecuador, Perú, Colombia, México, etc.), son un criterio epistémicamente relevante para comprender las relaciones interculturales -al menos en términos inter-étnicos- es errada. Pues el hecho de que se compartan algunas condiciones históricas y sociales y haya diferencias en otras, tanto dentro como fuera de los límites nacionales, es un indicador de que estas relaciones interculturales están presentes antes de la existencia de los Estados. Lo que pasa es que muchas de las luchas sociales se hacen en contra de las políticas estatales, o por el acceso a lugares cada vez más influyentes en las estructura gubernamentales y, muchas de las investigaciones académicas responden casi exactamente a la división del aparato burocrático, convirtiéndose en servidores del estado (Cfr. Bourdieu, 2003:45-46).

formación profesional- oportunidad de reflexionar sobre las categorías racistas desde las que nos relacionamos y entendemos las relaciones, ya que al plantear las dicotomías se atribuye -casi imperceptiblemente- un valor a cada una de las dicotomías.

De esa manera, la noción de interculturalidad se hace mucho más compleja de lo que nuestros análisis pueden captar además, no parece posible generar una concepción o proyecto político como la interculturalidad exento de las influencias de ideas circundantes. Marisol De La Cadena (2008) menciona ya, que la interculturalidad tiene como predecesor al mestizaje y Catherine Walsh (2009) realiza muchos esfuerzos teóricos por separarlos, sin embargo, por lo expuesto anteriormente, tal división requerirá mucho tiempo de reflexión auto-crítica sobre la manera en que, quienes delimitan y llevan adelante la relaciones interculturales usan categorías racistas de manera cotidiana.

Recordemos el ejemplo de que las autoridades usan el fenotipo o el vestido como criterio de definición de los indígenas, mientras los estudiantes consideran otros criterios, como las relaciones con la autoridad o con el territorio, o el linaje, para su autodefinición.

En el mismo sentido, se trató de mostrar como las ideas del discurso religioso cristiano o los diversos discurso políticos también dan sentido al termino interculturalidad en la comprensión de los agentes de la universidades interculturales estudiadas. Entender la interculturalidad como “amarnos los unos a los otros” es solo una expresión literal de esto.

Otra razón por la que la lectura dicotómica del mundo social no ayuda a la comprensión de los fenómenos sociales es la invisibilización de todos los grupos que los conceptos miembros de la dicotomía, encierra con una apariencia de uniformidad. Principalmente me refiero a las nociones: indígena, mestizo, blanco, rural, urbano, andino y occidental. Todos quienes se diferencian -desde la academia o la política- como indígenas, mestizo y blancos, se pueden diferenciar o unir por: sus preferencias políticas, su religión, sus necesidades antagónicas o comunes, sus historias, su pueblo, cantón o provincia, etc.

El caso de la sección urbano/rural también esconde a los rurales que buscan o tienen estilos de vida urbanos sin querer migrar a las ciudades y a los urbanos que mantienen estilos de vida rurales, dando la impresión de que, la sección teórica existe en

la realidad y que la sección geográfica real implica una sección cultural tajante, esto no parece muy sostenible, al menos para los lugares donde realicé trabajo de campo.

Una última división a la que me interesa referirme es la idea de que existiría una división en términos de arriba/abajo y hegemonía/sub-alternidad, en la comprensión de las relaciones interculturales y las propuestas de interculturalidad (Cfr. Walsh, 2009; 2005). Ambas dicotomías son sistemas de referencia relativos, no absolutos y, detrás de ellos se pueden esconder estructuras de dominación mucho más complejas, que afectan más directamente a quienes se suele identificar como los de abajo o los subalternos. Con este punto, quiero llamar la atención sobre el hecho de que, tanto arriba como abajo, son términos que no existen sin la especificación del otro (arriba de qué o de quién) y si ésta especificación es genérica la referencia es correcta pero no exacta.

En las universidades interculturales y el uso cotidiano de las dicotomías en comparación con las propuestas dicotómicas de la academia o la política, es interesante que mientras para la literatura los de arriba son: el Estado Central, el norte geopolítico o la cultura occidental; para los agentes de las IESI los de arriba son las autoridades - indígenas o no- en sus diferentes campos. No se trata de una diferencia entre estudios macro y micro sociales, que es como generalmente se responde a este tipo de críticas, sino de una invisibilización de la complejidad de estructuras en las que los agentes sociales pueden ocupar lugares dominantes para un campo, y al mismo tiempo, estar en un lugar subordinado en otros. De esa manera existen dominados dominadores o dominantes dominados, no solo en la imagen de una cadena o pirámide donde el extremo superior se encuentran las élites de las élites y en el inferior están los subalternos de los subalternos, sino en la metáfora de una red móvil de relaciones jerarquizadas no solo verticalmente.

Cierro esta primera conclusión con la idea de que, si no ponemos en duda el principio dicotómico de visión y división que usamos para leer, comprender y plantear nuevas propuestas de educación, por más relevantes que sean las variables que proponemos para entender los fenómenos sociales. Lo máximo que vamos a conseguir es: 1) cambiar de polarización de ricos y pobres a indios y blancos o cualquier otra; 2) invisibilizar lo que y a quienes queremos ver y; 3) reducir los conflictos sociales a la disputa entre buenos y malos o héroes y villanos o, peor a: “lo que yo que pienso y soy”

es mejor de lo que “ellos piensan y son”, manteniendo -aunque invertida- la relación vertical injusta que el proyecto de interculturalidad quiere erradicar.

Composición y reproducción de los *habitus*.

La propuesta de nuevas instituciones de educación superior intercultural supone un gran reto, que las organizaciones indígenas y afines han asumido de manera valiente y exitosa, y que, sobre todo no está concluido, ha iniciado desde hace un tiempo y existen muchas posibilidades de que crezca. Por esa razón, ésta conclusión quiere destacar varios retos intrínsecos a la intención de generar IESI que partan de otras epistemologías, practiquen otras metodologías y apunten a otros fines.

Para Pierre Bourdieu el *habitus* es

Un mecanismo estructurante que opera desde dentro de los agentes [...] es un operador de una racionalidad práctica, inmanente a un sistema histórico de relaciones y, por ende trascendente al individuo [...]. El *habitus* reacciona a las solicitaciones del campo en una forma, a grandes rasgos, coherente y sistemática. (Cfr. Wacquant, 1995:25).

Este concepto nos ayuda a comprender, dónde están los principales retos de una educación superior que logre lo que los proyectos, tanto de *Amawtay Wasi* como del PAC, buscan con sinceros deseos de responder a las condiciones de injusticia y racismo de las poblaciones a las que sirven. Pues el diseño y las intuiciones de modificación de las universidades, para convertirlas en espacios interculturales, implican problemas menores en comparación con los problemas que se encuentran en la modificación de los esquemas mentales y prácticos (*habitus*) con los que actuamos, que responden a estructuras históricas externas a los individuos, interiorizadas por estar implicados en los *campos* correspondientes.

El primer *campo* es el de la educación formal, en el que nos hemos formado y que reproducimos en los actos, porque nos es difícil imaginar órdenes que no sean los establecidos, grados que no sean los aceptados, métodos que sean los practicados y soluciones que no sean las probadas. Esto por dos razones:

- 1) Las instituciones de control vigilan y cuidan que no se acepte nada que sea diferente de lo que se reconoce como válido para el campo. Las comunidades de aprendizaje son iniciativas de educación intercultural no reconocidas como educación superior porque no se ajustan a lo que es una universidad, según dice el CONESUP. Las universidades interculturales son aceptadas en la medida que

sus mallas curriculares, descripción de carreras u otros requisitos pedagógicos o administrativos sean modificados según el espejo de universidades convencionales. El PAC y la UINPI fueron legalizados solo en la medida en que modificaron sus proyectos y recibieron dicho aval, sin embargo, este condicionante no es tan efectivo como la institucionalidad inscripta en los cuerpos de los agentes de las IESI.

- 2) La mayoría de los fundadores, autores intelectuales, autoridades, docentes y estudiantes se formaron y desarrollan en instituciones convencionales, en esos lugares nos fue inoculada (Bourdieu, 2001) la estructura que consciente y voluntariamente criticamos, pero que, práctica y cotidianamente reproducimos. No es tan importante que la materia sea matemática andina o historia del movimiento indígena, la manera, es la aprendida de forma no consciente en la educación formal. No resulta un problema si la universidad está -o no- en el campo, las formas institucionales se adaptan, en la UINPI, está el rector, los coordinadores académicos, las solicitudes escritas en español, las mismas teorías, la misma estructura de autoridad, etc.

Con lo anterior no pretendo decir que todo en las estructuras formales actuales sea despreciable o negativo, sino que, los proyectos políticos y educativos interculturales necesitan escoger o desechar de manera consciente, voluntaria y crítica cada elemento de las estructuras formales de educación, incluso aquellas que damos por naturales. Como es el caso de comprender por educación integral, la totalidad de lo formal existente -pre-primaria, primaria, secundaria, superior, bachiller, licenciado, ingeniero, etc.- (Cfr. UIAW, 2004).

Existen pasos sobre este tema, la idea de la cátedra indígena itinerante es una iniciativa interesante, a nivel latinoamericano, que se empieza a plantear la posibilidad de no entrar en los marcos institucionales de educación (universidad, escuela, etc.), ni en los títulos reconocidos (licenciatura, ingeniería, etc.) sino realizar una educación diferente aunque no sea reconocida legalmente en un inicio, pero en ese orden, primero construirse en la práctica, como institución diferente y luego ser reconocidos como tal, y no buscar ser reconocidos como educación diferente pero estar condicionados a las mismas prácticas. Creo que el orden -para este caso- es muy importante, de esa manera

los proyectos se previenen de las críticas que todas las reformas educativas enfrentan, cambiar todo para que nada cambie.

Este punto lo expresé en la tesis como la relación inversamente proporcional entre la institucionalidad y la interculturalidad, al referirme a esto quería decir que: mientras las autoridades de las IESI se preocupen por dar forma institucional a la educación intercultural -como es el caso de los procesos que han seguido el PAC y la UINPI en este tiempo de desempeño-, la interculturalidad crecerá con una guía occidental “externa”, que son las instituciones de control, e “interna”, que es el *habitus* que comparten los agentes del campo educativo⁶⁴.

El reto es dar mayor interés a la práctica reflexiva de la interculturalidad y atribuir menor importancia al reconocimiento de las autoridades en materia de educación superior. De esa manera, se trataría de interculturalizar las instituciones y no institucionalizar la interculturalidad que sería quitar el contenido revolucionario y su fuerza afectiva y política a un término que es bastante amigable y en el que se han depositado muchas esperanzas.

Propuse distinguir que, el proyecto de universidad intercultural es parte de los proyectos de un sector de élite indígena y mestiza, pero que no representan exactamente los mismos intereses de otros agentes que participan en ellas, por ejemplo, los estudiantes que acceden a las universidades no porque sea intercultural, sino porque es universidad, porque quieren un título por motivos educativos, sociales, económicos, laborales o cualquier otro.

Lo que les interesa a estos estudiantes es ser como los otros universitarios de las ciudades grandes pero, sin la hostilidad que representa estudiar en una universidad convencional para una persona indígena, deficientemente escolarizada, con menor

⁶⁴Al utilizar la distinción Externo-Interno, no estoy refiriendo a las culturas, sino a los límites institucionales de las organizaciones, universidades u otras estructuras indígenas que son las que condicionan a los agentes. La relación histórica de los pueblos indígenas con lo occidental, hace esencialista la aspiración de algún tipo de purismo, pero, es justamente, esa la manera “estratégica” de presentar los proyectos indígenas. Considero que esa estrategia es una manera errada de hacerlo, porque de esa forma las propuestas adquieren la debilidad de cualquier purismo al ser expuesto a los innumerables ejemplos que lo contradicen. Negar -en el discurso- esa pretensión purista pero afirmarla en la práctica, es una consecuencia y una causa de lo que Bourdieu llama la eficacia del poder simbólico como noción más rica que el término ideología (Cfr. Bourdieu, 2005: 295) que se vuelve contra quien la aplica.

capital cultural dominante, de bajos recursos económicos, que muchas veces vive muy lejos de las instituciones.

También el interés de desarrollar universidades interculturales como las caracterizan los fundadores o autoridades, es diferente de los intereses que tiene algunos docentes al participar en estos proyectos, pues se acercan a ellos, por expectativas laborales, de prestigio social, de superación profesional, de servicio social, de acceso a estabilidad laboral a largo plazo, etc. Todo ello no es necesariamente contradictorio con la imagen de una IESI como se presentan en los proyectos escritos, sino que necesita ser tomado en cuenta para buscar la consecución de varios objetivos, no solo los de los “propietarios intelectuales” del proyecto.

Traté de mostrar cómo se corre el riesgo de generar una educación subalternizada y subalternizante, no solo por las condiciones materiales y simbólicas de la población, sino por cierto deseo esencialista e ideológico de generar cuadros políticos para un proyecto que debe ser reconocido como de una élite, de una élite de este restringido sub-campo educativo intercultural y político, aunque sea subalterna en otros campos.

Como las universidades interculturales son dirigidas por esas élites, la disyuntiva de escoger entre: una universidad más o menos convencional respetuosa de las diferencias culturales (como sea que se las defina) y una institución de educación superior diferente en las cosas más profundas como la epistemología, metodología y los fines, implica tensiones entre los intereses (*illusio*) de estas élites aunque no solo de ellas, también de los docentes y estudiantes. Ya que, perteneciendo al campo educativo comparten la creencia en lo que está en juego, esto es, por ejemplo, en el prestigio que supone el título de ser profesor universitario, publicar o acceder a un lugar alto en la estructura administrativa y académica, acceder a un trabajo bien remunerado, etc.

Serán las necesidades más inmediatas y las motivaciones más intensas las que hagan del proyecto de educación intercultural una institución más, en la composición convencional del estado de cosas actual o, una forma de institucionalidad intercultural radicalmente diferente que afecte los criterios de valoración dominantes.

Un segundo componente de las estructuras mentales (*habitus*), que se ha tratado de mostrar, está compuesto por todos los elementos racistas que intervienen en las relaciones interpersonales e inter-grupales. De la misma manera que con el caso

anterior, estas estructuras se producen y reproducen en el espacio social general y se manifiestan dentro de las IESI en las categorías que usamos para establecer las diferencias y la atribución de valor implícita que ellas tienen.

Los esquemas mentales cargados de racismo no están distribuidos según el criterio étnico sino que, son aprendidos y reproducidos sin importar que el agente esté diferenciado como indígena o no. Un aspecto importantísimo de esta característica es la diferencia de poder y su uso en las relaciones interpersonales, que son las que más directamente afectan a las personas discriminadas por motivos étnico-raciales.

La manera como se usa el poder, por ejemplo, de ser autoridad docente o administrativa es asimilada por los indígenas de tal manera que, cuando ocupan estos puestos se relacionan con sus estudiantes desde estas estructuras que ejercen un tipo de violencia simbólica con matices racistas. Así también, las relaciones de los estudiantes con distintos capitales específicos, actúan manteniendo las relaciones de subordinación y discriminación de los indígenas en las universidades interculturales estudiadas.

Por tanto, ahí está otro reto para los proyectos de educación superior intercultural, hacer frente a las relaciones racistas que no se aprendieron de manera consciente y que funcionan de forma naturalizada en los agentes, en nosotros (profesores, estudiantes, autoridades). Este reto requiere de metodologías creativas pues, si los *habitus* no se adquieren de manera consciente, no es de esperar que ellos se cambien solamente por los discursos anti-racismo, pro-indigenismo o interculturalidad que se puedan generar al interior de las universidades o en el espacio social global, sino que, implica -nuevamente- ejercicios intra e inter reflexivos de las formas de relación racistas que practicamos de manera cotidiana y de los lugares que ocupamos en estas relaciones.

Justamente en relación con los lugares, es importante que estos ejercicios de reflexión práctica estén orientados a relativizar los lugares que las distinciones nos han atribuido, por ejemplo, es necesario encontrar un lugar para lo mestizo. Lugar que no es ni la desaparición ejercida por una especie de toma de posición en la dicotomía indio/blanco, ni la supra-ordinación que implica la posición de observador por fuera de las distinciones de las culturas, esa posición coloca a los mestizos en el rol de albaceas de la cultura ancestral que les dan el papel de dueños y por tanto cuidadores de “nuestras culturas”.

Un último componente de las estructuras mentales con las que funcionamos es, el que se ha asimilado como resultado de la estrecha relación con el aparato del desarrollo. Los proyectos de intervención en población indígena, realizados por infinidad de organizaciones no gubernamentales o por el mismo estado, han marcado la agenda de lo que se entiende por desarrollo y por actividades que nos van a llevar hacia él.

Los indígenas, pero por supuesto no solamente ellos, han naturalizado tanto las formas de organización como los fines y los medios que ponen en práctica o imaginan en sus proyectos. La definición y puesta en marcha de las carreras, los criterios y lenguaje utilizado para determinar los perfiles o las mallas, son muestras de cómo la utopía desarrollista seduce profundamente a quienes proponen estos proyectos diferentes, haciendo que la utopía del desarrollo convencionalmente entendido, se esconda detrás de la utopía andina o ecológica, logrando que tanto estas como aquellas se cumplan parcialmente y se armonicen en la realidad.

Finalmente, quiero plantear que la interculturalidad entendida como reivindicación indígena y como interculturalidad para todos coexiste en las universidades interculturales -está en disputa en el debate general-. Si entre los líderes de los movimientos y las autoridades de las universidades se empuja con mayor fuerza a la primera más que a la segunda, es por dos razones absolutamente justificadas: 1) las condiciones de los indígenas siguen estando caracterizadas por la pobreza y el racismo y; 2) el miedo a perder el liderazgo de un proyecto como el de interculturalidad para todos es absolutamente patente pues, como la sociedad sigue siendo racista, no es muy probable que se admita que un indígena lleve adelante un proyecto que suponga intervención en ámbitos mestizos, blancos, urbanos, donde el poder ya está en manos de unas personas.

El profesor Luis Montaluisa lo expresaba muy bien cuando opinaba sobre las universidades de posgrado como la FLACSO o la ANDINA, él decía: “entonces veo que hacen así, tantos eventos para decir qué es interculturalidad, pero el rato de compartir el poder, si es que ellos no encabezan, si ellos no dirigen entonces ya no hay interculturalidad.” (Entrevista Luis Montaluisa, 30/05/2009).

La idea de interculturalidad para todos es atractiva y prometedora, pero se enfrenta a muchos retos y riesgos. Si los mestizos y blancos que no se sienten afectados

por las relaciones interculturales y no enfrentan el reto de cuestionar su propia posición de poder y, si los indígenas no aceptan el riesgo de no ser aceptados por ser diferentes o de ser líderes de un proyecto que afecte a todos, entonces, la interculturalidad tiene un destino seguro, el fracaso, sin importar quién lleve adelante el proyecto.

BIBLIOGRAFIA

- Albán Achinte, Adolfo, (2005), “El desencanto o la modernidad hecha trizas. Una mirada a las racionalidades en tensión”. En *Pensamiento crítico y matriz colonial, reflexiones latinoamericanas*, Catherine Walsh, Quito-Ecuador, Ediciones Abya-Yala.
- Amawtay Wasi, (S/A), Universidad Intercultural de las Nacionalidades y Pueblos Indígenas “Amawtay Wasi”, Resumen propuesta filosófica y pedagógica, Quito-Ecuador.
- Bourdieu, Pierre y Jean Claude Passeron, (2001), *La Reproducción, Elementos para una Teoría del Sistema de Enseñanza*, España, Editorial Popular.
- Bourdieu, Pierre, (1985), *¿Qué significa hablar?, Economía de los intercambios lingüísticos*, Madrid-España, Ediciones Akal S. A.
- Bourdieu, Pierre, (1987), *What Makes a Social Class? On the Theoretical and Practical Existencia of Groups*, Berkley Journal of Sociology, Volumen 32.
- Bourdieu, Pierre y Wacquant, L., (editor), (1995), *Una invitación a la antropología reflexiva*, Editorial Grijalbo, México.
- Bourdieu, Pierre, *Meditaciones Pascalianas*, Editorial Anagrama, España.
- Bourdieu, Pierre, (2000), *La distinción, criterio y bases sociales del gusto*, España, Editorial Taurus.
- Bourdieu, Pierre, (2005), “Doxa y Vida Cotidiana: una entrevista”. En Zizek, Slavoj (compilador), (2005), *Ideología un mapa de la cuestión*, México D.F., fondo de Cultura Económica.
- Bourdieu, Pierre, (2005), *Intelectuales, Política y Poder*, Buenos Aires -Argentina, Editorial Eudeba.
- Bourdieu, Pierre, (2007), *El Sentido Práctico*, Buenos Aires-Argentina, Siglo XXI editores.
- Bourdieu, Pierre, (2008), *Homo Academicus*, Buenos Aires-Argentina, Siglo XXI editores.
- Bowen, James, (1992), *Historia de la Educación Occidental, tomo III, Europa y el Nuevo Mundo*
- Bretón Solo de Saldívar, Víctor y Del Olmo, Gabriela Carmen, (2001), " Educación bilingüe e interculturalidad en el Ecuador". En *digamos lo que somos, antes que otros nos den diciendo lo que no somos: algunas reflexiones críticas*, Pablo Dávalos, Quito – Ecuador, editorial Abya Yala.
- Bretón Solo de Saldívar, Víctor, (2009), “La deriva identitaria del movimiento indígena en los Andes ecuatorianos o los límites de la etnofagia”, En *Repensando los movimientos indígenas*, Carmen Martínez Novo, Quito – Ecuador, editorial Ministerio de Cultura del Ecuador.
- Bretón, Víctor, (2001), “Los límites del indigenismo clásico: la Misión Andina del Ecuador o el ‘desarrollo comunitario’ como modelo de intervención sobre el medio rural”, En *Cooperación al desarrollo y demandas étnicas en los Andes ecuatorianos*, pp. 61-86, Quito- Ecuador.
- Bretón, Víctor, (2005), *Capital social y etnodesarrollo en los Andes: la experiencia PRODEPINE*. Quito- Ecuador, Centro Andino de Acción Popular.
- Bretón, Víctor, (2005): “Los paradigmas de la ‘nueva’ ruralidad a debate: El proyecto de desarrollo de los pueblos indígenas y negros del Ecuador”, *European Review of Latin American and Caribbean Studies / Revista Europea de Estudios Latinoamericanos y del Caribe*, n° 78, pp. 7-30.

- Chayanov, Alexander V, (1981), “Sobre la teoría de los sistemas económicos no capitalistas” *Chayanov y la teoría de la economía campesina. Cuadernos de Pasado y Presente*, nº4, pp. 49-79
- Chiriboga Cerbino y Tutivén, (2001), *Culturas Juveniles, Cuerpo, música, sociabilidad y género*, Quito – Ecuador, Ediciones Abya-Yala.
- CONAIE, (1997), *Proyecto Político*, Quito-Ecuador.
- CONAIE, (1998), *Las nacionalidades Indígenas y el Estado Plurinacional*, Quito-Ecuador
- CONAIE, (2007), *Propuesta de la CONAIE frente a la Asamblea Constituyente. Principios y Lineamientos para la nueva constitución del Ecuador*, Quito-Ecuador, documento no publicado.
- CONEA, Consejo Nacional de Evaluación y Acreditación de la Educación Superior, (2009), *Evaluación del desempeño institucional de las universidades y escuelas politécnicas del Ecuador*, 4 de noviembre de 2009, versión digital, Quito-Ecuador.
- CONESUP, Consejo Nacional de Educación Superior, (2008), *La Educación Superior del Ecuador en cifras*, 31 de octubre, versión digital, Quito-Ecuador, suplemento institucional.
- CONESUP, Consejo Nacional de Educación Superior, (2008), *La Educación Superior del Ecuador en cifras*, 4 de agosto, versión digital, Quito- Ecuador, suplemento institucional.
- CONESUP, Consejo Nacional de Educación Superior, (2009), *Informe de Determinación Académica y Jurídica de las Universidades y Escuelas Politécnicas del Ecuador*, diciembre de 2009, versión digital, Quito-Ecuador.
- CONESUP, Consejo Nacional de Educación Superior, (s/f), *Aclaración*, sobre el Informe de Determinación Académica y Jurídica de las Universidades y Escuelas Politécnicas del Ecuador, versión digital, Quito-Ecuador.
- CRES, (2008), “Declaración de la Conferencia Regional de Educación Superior en América Latina IESALC-UNESCO”, Cartagena-Colombia.
- D’Souza, Leela, (2003), “El reto de la globalización y la emergencia de los movimientos fundamentalistas”. En *Culturas y Poder, Interacción y asimetría entre las culturas, en el contexto de la globalización, IV Congreso Internacional de Filosofía Intercultural*, Raúl Fornet-Betancourt, Bilbao-España, Editorial Desclée De Brouwer, S.A.
- Dancy, Jonathan, (1993), “Introducción a la Epistemología Contemporánea”, Madrid-España, editorial Tecnos.
- De La Cadena, Marisol, (2004), *Indígenas Mestizos, Raza y cultura en el Cusco*, Instituto de Estudios Peruanos, Lima-Perú
- De La Cadena, Marisol, (2008), “La producción de otros conocimientos y sus tensiones: ¿de una antropología andinista a la interculturalidad?”, En *Antropologías del mundo, transformaciones disciplinarias dentro de sistemas de poder*, Gustavo Lins Ribeiro y Arturo Escobar, Popayán-Colombia, Enviñón Editores.
- Demenchonok, Edward, (2003), “Dialogo intercultural y las controversias de la globalización” En *Culturas y Poder, interacción y asimetrías entre las culturas en el contexto de la globalización*, Raúl Fornet-Betancourt, Bilbao-España, Editorial Desclée de Brouwer, S.A.
- Díaz-Polanco, Héctor, (2009), *Para entender la diversidad cultural y la autonomía en México*, México D.F., Nostra ediciones.
- DINEIB, (2008), *Dirección Nacional de Educación Intercultural Bilingüe, Ministerio de Educación*, Quito-Ecuador.

- Eliade, Mircea, (2007), *Nacimiento y Renacimiento, significado de la iniciación en la cultura humana*, Barcelona-España, editorial Kairós S.A.
- Estermann, Josef, (1998), *Filosofía Andina, Estudio Intercultural de la Sabiduría Autóctona Andina*, Quito-Ecuador, Ediciones Abya-Yala.
- Farfán, Marcelo, (2008), “Experiencia del Programa Académico Cotopaxi, Formación en Educación Intercultural Bilingüe de la Universidad Politécnica Salesiana” (Ecuador), En: Mato, Daniel, coordinador, (2008), *Diversidad cultural e interculturalidad en educación superior. Experiencias en América Latina*. Caracas: Instituto Internacional para la Educación Superior en América Latina y el Caribe (IESALC), UNESCO.
- FENOCIN, (2008), *Interculturalidad, fuerza de la Patria, Objetivo central de la constitución ecuatoriana, Confederación Nacional de Organizaciones Campesinas, Indígenas y Negras, Taller Gráfico*, Quito-Ecuador.
- Feyerabend, Paúl, (1975), *Tratado contra el Método*. Esquema de una teoría anarquista del conocimiento, versión digital.
- Follari, Roberto, A., (2002), *Teorías Débiles, para una crítica de la deconstrucción de los estudios culturales*, Rosario-Santa Fe-Argentina, Homo Sapiens Ediciones
- Fornet-Betancourt, Raúl, (2001), *Transformación intercultural de la filosofía: ejercicios teóricos y prácticos de filosofía intercultural desde Latinoamérica en el contexto de la globalización*, Bilbao- España, editorial Desclée de Brouwer S.A.
- Fornet-Betancourt, Raúl, (2003), *Culturas y Poder, interacción y asimetrías entre las culturas en el contexto de la globalización*, Bilbao-España, Editorial Desclée de Brouwer, S.A.
- Fornet-Betancourt, Raúl, (2009), *Lo intercultural: el problema de su definición*, versión digital, <http://www.aulaintercultural.org/IMG/pdf/betancour.pdf>.
- Foster, George M. (1989 [1962]). “La comunidad rural: el mundo tradicional”. En *Las culturas tradicionales y los cambios técnicos*, pp. 39-56, México, Fondo de Cultura Económica.
- Foucault, Michel, (1984), “Espacios Otros”, Conferencia presentada en El Círculo de Estudios Arquitectónicos, marzo 14, 1967, Túnez.
- Frank, Andre Gonder, 2005 [1966], “El desarrollo del subdesarrollo”, *El nuevo rostro del capitalismo*, n° 4, pp. 144-157
- Freire, Paulo, (2006), *Pedagogía del oprimido*, México, Editorial Siglo XXI, 56ª Edición.
- García Canclini, Néstor, (2004), *Diferentes, Desiguales y Desconectados, Mapas de Interculturalidad*, Buenos Aires-Argentina, Gedisa Editorial
- García Canclini, Néstor, (1990), *Culturas híbridas: estrategias para entrar en la modernidad*, México-México, editorial Grijalbo.
- García Fernando, (2004), *La Educación Superior Indígena en Ecuador*, Ecuador, Instituto Internacional de la UNESCO para la Educación Superior en América Latina y El Caribe – IESALC.
- García, María Elena, (2005), *Making Indigenous, Citizens, Identity, development and multicultural activism in Peru*, Stanford-California, Stanford University Press.
- Green, Michel, (2008), “Estudios Culturales (cultural studies)”, En *Diccionario de Teoría Crítica y Estudios Culturales*, Michael Payne, Buenos Aires-Argentina, editorial Paídos.
- Guerrero Ureña, Marcos, (2003), *Los dos máximos sistemas del Mundo, las matemáticas del viejo y del nuevo mundo, ensayo epistemológico*, Quito-Ecuador.

- Guerriero, Antonio sdb y Pedro Creamer sdb, (1888-1988), *Un Siglo de presencia Salesiana en el Ecuador*, Quito - Ecuador, Editorial Abya-Yala.
- ICCI, (2000), "La universidad Intercultural". En *Digamos lo que somos, antes que otros nos den diciendo lo que no somos*, Pablo Dávalos, pp. 53-56, Quito-Ecuador, Editorial Abya Yala.
- IESALC-UNESCO, (2007), "Tendencias en Educación Superior en América Latina y el Caribe", versión electrónica, www.iesalc.unesco.org.ve.
- INEC Instituto Nacional de Estadísticas y Censos, (2001), "VI Censo de Población", Quito Ecuador.
- INEC Instituto Nacional de Estadísticas y Censos, (2003), "Estimaciones y Proyecciones de Población para el período 1950-2025", Quito-Ecuador.
- Jameson, Fredric y Slavoj Žižek, (1998), *Estudios culturales, reflexiones sobre el multiculturalismo*, Buenos Aires – Argentina, Ediciones Paidós.
- Juncosa, José, (2008), "Marcos epistemológicos de la educación superior indígena", enveles Verdugo, Catalina, (2008), *Educación Intercultural Bilingüe y Participación Social*. Quito: CARE internacional.
- Kaplún, Gabriel, (2005), "Pensamiento crítico y matriz (de) colonial, reflexiones latinoamericanas" En *Indisciplinar la universidad*, Catherine Walsh, Quito-Ecuador, Editorial Abya-Yala.
- Kay, Cristóbal, (1998), "¿El fin de la reforma agraria en América Latina? El legado de la reforma agraria y el asunto no resuelto de la tierra". *Revista Mexicana de Sociología*, vol. 60, n° 4, pp. 61-98.
- Kuhn, Thomas S., (1989), *¿Qué son las revoluciones científicas? Y otros ensayos*, España, Paidós.
- Laclau, Ernesto, (1996), *Emancipación y diferencia*, Argentina, Compañía Editora Espasa Calpe.
- Lander, Edgardo, (2002), "Los derechos de propiedad intelectual en la geopolítica del saber de las sociedad global", En *Indisciplinar las Ciencias Sociales: geopolítica del conocimiento y colonialidad del poder. Perspectivas desde lo andino*, Catherine Walsh, Freya Schiwy y Santiago Castro-Gómez, Quito-Ecuador, Editorial Abya-Yala.
- Latouche, Serge, (2007), "La impostura desarrollista". En *Sobrevivir al desarrollo. De la descolonización del imaginario económico a la construcción de una sociedad alternativa*, pp. 53-63, Barcelona – España, Editorial Icaria.
- Lewis, W. Arthur, 1965, [1949], "Sobre planeación en los países atrasados". En *La planeación económica*, pp. 136-144, México, Fondo de Cultura Económica de México.
- Lins Ribeiro, Gustavo y Arturo Escobar, (2008), *Antropologías del mundo, transformaciones disciplinarias dentro de sistemas de poder*, Popayán-Colombia, Enviñón Editores.
- Macas, Luis, (2005), "La necesidad política de una reconstrucción epistémica de los saberes ancestrales", en Dávalos Pablo, *Pueblos indígenas, estado y democracia*. Buenos Aires: CLACSO.
- Macas, Luis, (2001), "¿Cómo se forjó la universidad intercultural?" En *digamos lo que somos, antes que otros nos den diciendo lo que no somos*, Pablo Dávalos, pp. 106-109, Quito- Ecuador, editorial Abya Yala.
- Martín Rodríguez, María Victoria, (2009). *Conocimientos "otros", nuevas formas de transgresión de las geopolíticas del conocimiento desde el paradigma de la interculturalidad*. Quito: Texto en prensa, cortesía de Jorge García.

- Martín-Barbero y otros autores, (2000), *Umbrales, Cambios culturales, desafíos nacionales, y juventud, Corporación Región*, Medellín-Colombia
- Martínez Alier, Joan, (2004), “Las relaciones entre la Ecología Política y la Economía Ecológica”, En *El ecologismo de los pobres. Conflictos ambientales y lenguajes de valoración*. pp. 317-341, Barcelona- España, editorial Icaria.
- Martínez Flores, Alexandra y Granda, Sebastián, (2007), *Ciudadanía Intercultural. Experiencias educativas con pueblos indígenas en América Latina. Curso de formación ciudadanía intercultural en el Programa de Educación Intercultural Bilingüe. Análisis y Retos*, Proyecto Educación Ciudadanía intercultural para los pueblos indígenas de América Latina en contextos de pobreza, Unidad de Posgrados Universidad Politécnica Salesiana del Ecuador, Fondo editorial de la Pontificia Universidad Católica del Perú y Red Internacional de Estudios Interculturales – RIDEL.
- Martínez Novo, Carmen, (2006), *Who defines Indigenous? Identities, Development, Intellectuals and State in Northern Mexico*. New Brunswick: Rutgers University Press.
- Martínez Novo, Carmen, (2004), “Los Misioneros Salesianos y el Movimiento Indígena de Cotopaxi, 1970-2004”. Ponencia presentada en Ecuador Debate, no. 63. CAAP, Centro Andino de Acción Popular, Diciembre, Quito - Ecuador.
- Martínez Novo, Carmen, (2009), *Repensando los movimientos indígenas, FLACSO, sede Ecuador*, Quito-Ecuador, Ministerio de Cultura del Ecuador.
- Martínez, Ana Teresa, (2007), Pierre Bourdieu, Razones y lecciones de una práctica sociológica, Buenos Aires-Argentina, Ediciones Manantial.
- Mato, Daniel (2005). *No hay saber “universal”, la colaboración intercultural en la producción de conocimientos es imprescindible*. Caracas: Texto escrito especialmente para ser publicado en la revista Yachaykuna, (publicación del Instituto Científico de las Culturas Indígenas y de la Confederación de Nacionalidades Indígenas del Ecuador-CONAIE), 19/04/05, Presentado como ponencia en la Reunión conjunta de los Grupos de Trabajo “Educación, Políticas y Movimientos Sociales” y “Universidad y Sociedad” del Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociales-CLACSO, realizada en Antigua, Guatemala, del 28/02/06 al 02/03/06, Disponible en: http://www.globalcult.org.ve/pub/pub_mato.html.
- Mato, Daniel (coordinador), (2009), *Instituciones Interculturales de Educación Superior en América Latina*. Procesos de Construcción, Logros, Innovaciones y Desafíos, Caracas: Instituto Internacional para la Educación Superior en América Latina y el Caribe (IESALC), UNESCO.
- Mato, Daniel, (2004), *Políticas de Ciudadanía y Sociedad Civil en tiempos de globalización, Facultad de Ciencias Económicas y Sociales*, Caracas-Venezuela.
- Mato, Daniel, (2008), *Diversidad cultural e interculturalidad en educación superior. Experiencias en América Latina*. Caracas- Venezuela. Instituto Internacional para la Educación Superior en América Latina y el Caribe (IESALC), UNESCO.
- Meek, Roland L., (1981), *En el principio todo el mundo era América, Los orígenes de la ciencia social. El desarrollo de la teoría de los cuatro estadios. Siglo XXI*, Madrid- España.
- Mendoza Orellana, Alejandro (2008). “La Universidad de Cuenca: su compromiso con la formación universitaria de las nacionalidades indígenas del Ecuador”, en Mato, Daniel (coordinador), *Diversidad cultural e interculturalidad en educación superior. Experiencias en América Latina*. Caracas: Instituto

- Internacional para la Educación Superior en América Latina y el Caribe (IESALC), UNESCO.
- Mignolo, Walter, (2002), “Colonialidad global, capitalismo y hegemonía epistémica”. En *Indisciplinar las Ciencias Sociales, Geopolíticas del conocimiento y Colonialidad del Poder*, Catherine Walsh, Freya Schiwy y Santiago Castro-Gómez, Quito-Ecuador, Ediciones Abya-Yala.
- Mignolo, Walter, (2003), *Historias Locales Diseños Globales: colonialidad, conocimientos subalternos y pensamiento fronterizo*, Madrid-España, Editorial Akal.
- Mignolo, Walter, (2005), “Prefacio”, En *Pensamiento crítico y matriz (de) colonial, reflexiones latinoamericanas*, Catherine Walsh, Quito-Ecuador, Abya-Yala.
- Montaluisa, Luis, (2005), “Modulo de Modelos y experiencias de Educación Intercultural Bilingüe en el Ecuador”, tesis de Maestría en Educación Intercultural, Universidad Politécnica Salesiana, Facultad de Ciencias Humanas y de la Educación.
- Montaluisa, Luis, (2008), “Trayectoria Histórica de la Educación Bilingüe en Ecuador”. En *Educación Intercultural Bilingüe y Participación Social*, Catalina Vélez Verdugo, Quito-Ecuador, CARE internacional.
- Moreno, Juan Manuel, (1986), *Historia De La Educación*, España, Editorial Paraninfo.
- Morrow, Raymon Allan y Carlos Alberto Torres, (2002), *Las teorías de la reproducción social y cultural*, España, Editorial Popular.
- Moya, Ruth, ed., (1999), *Interculturalidad y Educación. Diálogo para la democracia en América Latina*, Quito-Ecuador, editorial Abya Yala.
- Moya, Ruth, y Alba Moya, (2004), *Derivas de la Interculturalidad, Procesos y desafíos en América Latina*, Quito-Ecuador, CAFOLIS/FUNANDES.
- Murgueytio, José y Guerrero Ureña, Marcos, (1997), *La Verdadera Historia del Tiempo*, de la explosión del neolítico a los nudos y los agujeros negros, Quito-Ecuador, ediciones Abya-Yala.
- Noboa Viñán, Patricio, (2005), “La matriz colonial, los movimientos sociales y los silencios de la modernidad”. En *Pensamiento crítico y matriz (de) colonial, reflexiones latinoamericanas*, Catherine Walsh, Quito-Ecuador, Abya-Yala.
- Olivé, León, (2000), *El bien, el mal y la razón, Facetas de la ciencia y de la tecnología*, México D.F., Universidad Nacional Autónoma de México UNAM, Paidós.
- Olivé, León, y Otros, (2009), *Pluralismo Epistemológico*, La Paz-Bolivia, CLACSO.
- Ortiz, Renato, (2004), *Mundialización y Cultura*, Bogotá-Colombia, Convenio Andrés Bello, Colección Agenda Iberoamericana.
- PAC, Programa Académico Cotopaxi, (1995), Universidad Politécnica Salesiana, carrera de educación intercultural bilingüe.
- Palermo, Zulma, (2002), “Políticas de mercado/ políticas académicas: Crisis y desafíos en la periferia”, En *Indisciplinar las Ciencias Sociales: geopolítica del conocimiento y colonialidad del poder*, Catherine Walsh, Freya Schiwy y Santiago Castro-Gómez, Quito- Ecuador, Ediciones Abya-Yala.
- Paniagua, Alberto, (1992), “Estado y desarrollo rural: historia de un difícil encuentro”, *Debate Agrario*, nº 13, pp. 195-220.
- Pari Rodríguez, Adán, (2006), “Epistemología del conocimiento científico Andino”, en Yapu, Mario (compilador), *Modernidad y pensamiento descolonizador*. La Paz: Universidad para la Investigación Estratégica en Bolivia, IFEA.
- Payne, Michael, *Diccionario de Teoría Crítica y Estudios Culturales*, Buenos Aires-Argentina, Editorial Paidós.

- Polanyi, Karl, (1976), “La economía como actividad institucionalizada”, en: K. Polanyi y C.M. Arensberg, *Comercio y mercado en los imperios antiguos*. Labor Universitaria. (pp. 289-315).
- Ponce, Aníbal, (1982), *Educación y Lucha de Clases*, México, Editores Mexicanos
- Proyecto Zumbagua, (1971), *Proyecto de Zumbagua*, Ecuador, Comunidad Salesiana del Ecuador.
- PUMC, (2007), “Programa Universitario México Nación Intercultural”, Ponencia presentada en el Encuentro latinoamericano de Universidades Interculturales e Indígenas de América Latina, Seminario Expertos, PROIB ANDES 14/03/2007, México- México.
- PUMC, (2009) “Programa Universitario México Nación Intercultural”, Ponencia presentada en el Encuentro latinoamericano de Universidades Interculturales e Indígenas de América Latina, Seminario Expertos, PROIB ANDES, México- México
- Quijano, Aníbal, (2000), “Colonialidad del poder, eurocentrismo y América Latina”. En *La Colonialidad del saber: eurocentrismo y ciencias sociales. Perspectivas latinoamericanas*, Edgardo Lander, Buenos Aires- Argentina, CLACSO.
- Quijano, Aníbal, (2002), “El regreso del futuro y las cuestiones del conocimiento”. En *Indisciplinar las Ciencias Sociales: geopolítica del conocimiento y colonialidad del poder. Perspectivas desde lo andino*, Catherine Walsh, Freya Schiwy y Santiago Castro-Gómez, Quito-Ecuador, Editorial Abya-Yala.
- Ramón Valarezo, Galo, (2008), *¿Plurinacionalidad o interculturalidad en la constitución?*, Quito- Ecuador, documento no publicado, insumo para la discusión en el marco de la Asamblea Constituyente Ecuatoriana de 2008.
- Rappaport, Joanne, (2007), “Más allá de la escritura: La epistemología de la etnografía en colaboración”, *Revista Colombiana de Antropología*, volumen 43, pp. 197-229.
- Rappaport, Joanne, (2008), *Utopías Interculturales, Intelectuales Públicos, experimentos con la cultura y pluralismo étnico en Colombia*, Colombia, Editorial Universidad del Rosario.
- Reyes Solís, Darwin, (2006), “La construcción de la interculturalidad desde las políticas educativas en la experiencia del sistema de formación docente en el programa académico Cotopaxi de la Universidad Politécnica Salesiana”, Tesis de Maestría, Universidad Politécnica Salesiana.
- Reynoso, Carlos, (2006), *Apogeo y decadencia de los estudios culturales: una visión antropológica*, Barcelona-España, Editorial Gedisa.
- Rist, Gilbert, (2002), “Las metamorfosis de un mito occidental”, En *El desarrollo: historia de una creencia occidental*, pp. 37-58, Madrid – España, Los Libros de la Catarata.
- Rostow, W.W., (1961), “Introducción” y “Las cinco etapas de crecimiento. Resumen”. En *Las etapas del crecimiento económico: un manifiesto no comunista*, pp. 23-39, México- México, Fondo de Cultura Económica.
- Sánchez - Parga, José, (1992), *Presente y pasado de los Pueblos Indígenas, análisis y propuestas*, Quito-Ecuador, editorial Abya-Yala.
- Sánchez - Parga, José, (2005), *Educación Indígena en Cotopaxi, avances políticos y deudas pedagógicas*, Quito-Ecuador, CAAP.
- Santos, Boaventura de Sousa, (1996), *Introducción a una Ciencia Posmoderna*, Caracas-Venezuela, Consejo de Estudios de Postgrado, FACES, UCV.
- Santos, Boaventura de Sousa, (2005), “La Universidad en el Siglo XXI, para una reforma democrática y emancipadora de la Universidad”. www.uman.mx/ceiich.

- Santos, Boaventura de Sousa, (2007), *La reivindicación del Estado y el Estado Plurinacional*, Centro de Comunicación y Desarrollo Andino, Cochabamba-Bolivia, Centro de Estudios Jurídicos e Investigación Social, Centro de documentación e Información Bolivia.
- Sarango, Luis Fernando, (2009), *Universidad Intercultural de la Nacionalidades y Pueblos Indígenas "Amawtay Wasi"*, en Mato, Daniel (coordinador), (2009), *Instituciones Interculturales de Educación Superior en América Latina*. Procesos de Construcción, Logros, Innovaciones y Desafíos, Caracas: Instituto Internacional para la Educación Superior en América Latina y el Caribe (IESALC), UNESCO.
- Sarango, Luis Fernando, (2008), "La Experiencia de la Universidad Intercultural de las Nacionalidades Indígenas "Amawtay Wasi"". En *Diversidad cultural e interculturalidad en educación superior. Experiencias en América Latina*, Daniel Mato, Caracas- Venezuela, Instituto Internacional para la Educación Superior en América Latina y el Caribe (IESALC), UNESCO.
- Schiwy, Freya, (2002), "¿Intelectuales Subalternos?: notas sobre las dificultades de pensar en diálogo intercultural". En *Indisciplinar las Ciencias Sociales: geopolítica del conocimiento y colonialidad del poder. Perspectivas desde lo andino*, Catherine Walsh, Freya Schiwy y Santiago Castro-Gómez, Quito-Ecuador, editorial Abya-Yala.
- Schultz, Theodor W., (1967), "El problema y su planteamiento" y "Atributos de la agricultura tradicional". En *Modernización de la agricultura*, Aguilar, pp. 3-31, Madrid- España.
- Sheman, John, (1990), *El comercio exterior, la industrialización y el desarrollo económico, Modelos de desarrollo en América Latina. Pobreza, represión y estrategia económica*. México- México, Alianza Editorial Mexicana.
- SINEC Sistema Nacional de Estadísticas Educativas del Ecuador, (2008), *Boletín Estadístico*, Quito-Ecuador, Ministerio de Educación.
- Stavenhagen, Rodolfo, (1970), "Classes, Colonialism, and Acculturation". En Horowitz, Irving Louis, (1970), (ed.), *Masses in Latin America*, New York, Oxford University Press.
- Stubrin, Florencia, (2006), "Entrevista a Pablo Dávalos, Foro Latinoamericano de Políticas Educativas, FLAPE", en Boletín Referencias número 19, *Pueblos Indígenas y Educación Superior, los desafíos de una universidad intercultural en el Ecuador*. Quito. Versión digital.
- Tallaferro, A, (2001), *Curso Básico de Psicoanálisis*. Buenos Aires: Paidós.
- UIAW, (2004), "Aprender en la Sabiduría y el Buen Vivir", Universidad Intercultural Amawtay Wasi, Comité editorial: García Jorge, Lozano, Alfredo, Olivera, julio, y Ruiz, Cesar, UNESCO, Quito-Ecuador.
- Van Dijk, Teun A, (2003), *Racismo y discurso de las élites*, Barcelona-España, Gedisa Editorial.
- Van Dijk, Teun A., (2007), *Racismo y Discurso en América Latina*, Gedisa Editorial, Barcelona-España.
- Van Dijk, Teun A., y Rodrigo, M. Iván, (1999), *Análisis del discurso social y político*, Quito-Ecuador, Editorial Abya-Yala.
- Vélez Verdugo, Catalina, (2008), *Educación Intercultural Bilingüe y Participación Social*, Quito-Ecuador, CARE internacional.
- Villoro, Luis, (1982), *Crear, saber y conocer*, México D.F., Siglo XXI Editores.

- Wade, Peter, (2000), *Raza y Etnicidad en Latinoamérica*, Quito-Ecuador, Ediciones Abya-Yala.
- Wade, Peter, (2003), “Repensando el mestizaje”. *Revista Colombiana de Antropología*, volumen 39.
- Wallerstein, Immanuel, (2004 [1972]), “El ascenso y futura decadencia del sistema-mundo capitalista: conceptos para un análisis comparativo”. En *Capitalismo histórico y movimientos antisistémicos*, pp. 85-114, Madrid- España, editorial Akal.
- Walsh, Catherine, (2000), “Políticas y significados conflictivos”. En *Estudios Culturales, N°2, Escuela Universitaria de educación y Cultura Andina, EECA, Universidad Estatal de Bolívar*, Cristina Bustamante, Guaranda-Ecuador, Editorial Pedagógica Freire.
- Walsh, Catherine, (2001), “¿Qué conocimiento(s)? Reflexiones sobre las políticas de conocimiento, el campo académico y el movimiento indígena ecuatoriano”. En *Digamos lo que somos, antes que otros nos den diciendo lo que no somos*, Pablo Dávalos, Quito - Ecuador, ediciones Abya-Yala.
- Walsh, Catherine, (2002), “La rearticulación de subjetividades políticas y diferencias colonial en Ecuador: reflexiones sobre el capitalismo y las geopolíticas del conocimiento”. En *Indisciplinar las Ciencias Sociales: geopolítica del conocimiento y colonialidad del poder*, Catherine Walsh, Freya Schiwy y Santiago Castro-Gómez, Quito- Ecuador, Ediciones Abya-Yala.
- Walsh, Catherine, (2002), “Las geopolíticas del Conocimiento y la colonialidad del poder. Entrevista a Walter Mignolo”. En *Indisciplinar las Ciencias Sociales: geopolítica del conocimiento y colonialidad del poder*, Catherine Walsh, Freya Schiwy y Santiago Castro-Gómez, Quito-Ecuador, ediciones Abya-Yala.
- Walsh, Catherine, (2005), “Introducción, (Re) pensamiento crítico y (de) colonialidad”. En *Pensamiento crítico y matriz (de) colonial, reflexiones latinoamericanas*, Catherine Walsh, Quito-Ecuador, ediciones Abya-Yala.
- Walsh, Catherine, (2006), “De-colonialidad e interculturalidad: reflexiones desde proyectos político-epistémicos” En *Modernidad y pensamiento descolonizador*, Mario Yapu, pp. 169-186, La Paz- Bolivia, Universidad para la Investigación Estratégica en Bolivia IFEA.
- Walsh, Catherine, (2006), “Interculturalidad, conocimientos y de [colonialidad]”. En *Universidad Intercontinental. Política e interculturalidad en la educación*, pp. 17-30, México.
- Walsh, Catherine, (2008), “Interculturalidad y plurinacionalidad: Elementos para el debate Constituyente, Universidad Andina Simón Bolívar”, *Documento para el debate en la Asamblea Constituyente*, Abril 2008, Quito-Ecuador.
- Walsh, Catherine, (2009), *Interculturalidad, Estado y Sociedad, Luchas (de) coloniales de nuestra época*, Quito-Ecuador, Ediciones Abya-Yala.
- Zamosc, León, (1993), “Protesta agraria y movimiento indígena en la sierra ecuatoriana”. En *Sismo étnico en el Ecuador. Varias perspectivas*, pp. 273-304, Quito- Ecuador, ediciones Abya-Yala.

Otras fuentes

El Comercio, 22/09/2009

www.conesup.net, 09/10/2009

www.usfq.edu.ec/diversidad_etnica/

<http://www.inec.gov.ec/>
<http://icci.nativeweb.org/>
<http://www.conaie.org/>
<http://www.fenocin.org/>
<http://www.conea.net/>
<http://www.dineib.gov.ec/>
<http://www.sigob.gov.ec/decretos/> (29/12/2009).

Entrevistas

Arquitectura Andina, 02/05/2009
Aurora Iza, coordinadora punto focal Latacunga, 28/03/2009
Eduardo Delgado, 09/05/2009
Egresada PAC Cayambe, 09/05/2009
Egresada PAC, 26/04/2009
Egresada Punto focal Latacunga, 09/05/2009
Estudiante PAC Cayambe, 18/04/2009
Estudiante PAC, 08/03/2009
Estudiante PAC, 14/03/2009
Estudiante PAC, 18/04/2009
Estudiante PAC, 25/04/2009
Estudiante PAC, 29/03/2009
Estudiante UINPI 1, 16/05/2009
Estudiante UINPI 2, 16/05/2009
Estudiante UINPI 3, 16/05/2009
Jorge García, vicerrector UIAW, 23/04/2009
Luis Montaluisa, 04/04/2009
Luis Montaluisa, 30/05/2009
Luis Peña, 08/03/2009
Marcos Guerrero, 03/05/2009
Mariano Morocho, Coordinador Tabacundo, sesión de comunidad de aprendizaje,
02/05/2009
Matemática Andina, 16/05/2009
Padre Sandro, párroco de Simiatug, 20/06/2009

Palabras Armando Romero, vicerrector de UPS Quito, inicio del Primer Encuentro de Egresados y Graduados del PAC, 08/05/2009, Quito, sede El Girón.

Profesor PAC, 07/03/2009

Profesor UINPI, 03/05/2009

Tamara Puente 08/01/2009

Teresa Vaca, coordinadora punto focal Otavalo, 09/05/2009

Víctor Oquendo, Coordinador punto focal Riobamba, 23/05/2009

ANEXOS

Información relevante sobre la encuesta aplicada en el PAC.

Punto Focal	Total de Estudiantes	Total de la Muestra	Porcentaje de la muestra	Especialidad		Niveles				
				Docencia Y Desarrollo	Educación Parvularia	1°	2°	3°	5°	6°
Otavaló	137	92	67,15	87	1	0	1	53	36	0
Cayambe	164	71	43,29	71	0	0	0	25	46	0
Latacunga	75	50	66,67	36	14	0	0	29	20	0
Riobamba	30	27	90,00	26	1	1	0	26	0	0
Simiatug	69	55	79,71	33	21	1	21	0	0	31
Wask-entsa	18	0	0,00	0	0	0	0	0	0	0
No responde	0	0	0,00	+/- 5	+/- 5	0	0	0	0	0
Total	493	295	59,84	253	37	2	22	133	102	31

Punto Focal	Matriculados X Género		Muestra X Género	
	Masculino	Femenino	Masculino	Femenino
Otavaló	28	109	21	68
Cayambe	34	130	19	52
Latacunga	27	48	18	31
Riobamba	28	2	17	9
Simiatug	35	34	28	25
Wask-entsa	17	1	0	0
No responde	0	0	+/- 7	+/- 7
Total	169	324	103	185

Modelo de Encuesta

Investigación de Tesis Educación Superior e Interculturalidad

Encuesta

1. Fecha: _____ 2. Punto Focal: _____

3. Edad: _____ 4. Género: M F 5. Especialidad: _____ 6. Nivel: _____

7. Se considera usted:

Indígena Afro-ecuatoriano Mestizo Blanco Otro → 8. Cuál: _____

9. ¿Habla kichwa u otra lengua indígena? SI NO 10. Cuál: _____

11. ¿Su lengua materna es (primera lengua)? Kichwa Español Otra → 12. Cuál: _____

13. ¿Domicilio?: Provincia: _____ 14. Cantón: _____ 15. Parroquia: Urbana Rural

16. Nombre de la Parroquia: _____ 17. Comunidad: _____ 18. Ciudad: _____

19. Además de estudiar, ¿usted trabaja?: SI NO 20. Ocupación: _____

21. Si trabaja en una institución, ésta pertenece a:

la DINEIB Cuál: _____

Otra institución del Estado Cuál: _____

Una organización comunitaria Cuál: _____

Otra institución privada: Cuál: _____

22. El Colegio donde se graduó ¿pertenece a la DINEIB? SI NO

23. ¿A qué edad se graduó? _____ 24. ¿A qué edad ingresó a ésta universidad? _____

25. ¿Por qué decidió estudiar ésta carrera en ésta universidad? _____

26. Para usted ¿Qué es la interculturalidad? _____

27. ¿Cómo aprendió ese concepto de Interculturalidad? _____

28. ¿Cómo debería ser una Universidad intercultural Bilingüe? _____

29. ¿Considera que esta Universidad es Intercultural Bilingüe? SI NO

30. ¿Por qué? _____

31. ¿Cuál es su cultura? _____

32. ¿Cuáles son las características más importantes de su cultura? _____

33. ¿En qué se nota que ésta universidad toma en cuenta la interculturalidad? _____

34. ¿Antes de entrar a esta universidad, usted intentó entrar o estudió en otra universidad?

SI NO

35. Cuál: _____

36. ¿Qué tiene de distinto ésta universidad de otras? _____

37. Para usted ¿Qué profesor (a) es el/la que más sabe sobre interculturalidad en el PAC? _____

38. ¿Para qué le va a servir, a usted, ser licenciado en Educación Intercultural Bilingüe? _____

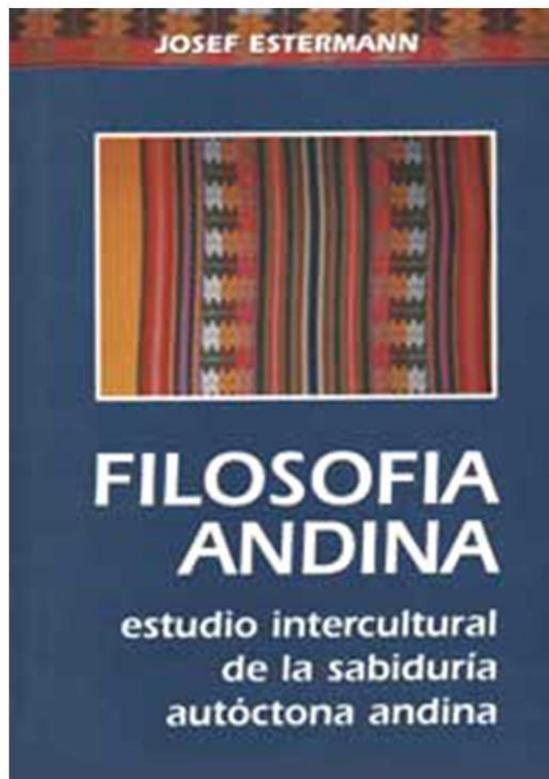
39. Conoce usted libros sobre interculturalidad SI NO

40. Mencione los títulos o los autores de los libros que recuerde: _____

41. Conoce el libro Filosofía Andina de Josef Estermann: SI NO

42. ¿De qué habla el libro o las partes que usted conozca o haya leído? _____

¡Muchas Gracias!



Datos de la encuesta por punto focal

Auto-identificación:

Punto Focal	Auto-identificación				
	Indig	Afro	Mes	Blan	Otro
Otavaló	48	1	38	1	2
Cayambe	37	2	31	0	0
Latacunga	30	2	17	0	0
Riobamba	25	0	2	0	0
Simiatug	48	1	5	0	0
Wask-entsa	0	0	0	0	0
No responde	+/-5	+/-5	+/-5	+/-5	+/-5
Total	188	6	93	1	2

Dominio del Kichwa y lengua materna.

Punto Focal	Habla Kichwa		Lengua Materna		
	si	no	Kichwa	Español	Otra
Otavaló	48	41	46	46	0
Cayambe	30	38	23	45	0
Latacunga	27	22	27	23	0
Riobamba	22	2	23	3	0
Simiatug	41	13	24	31	0
Wask-entsa	0	0	0	0	0
No responde	+/-11	+/-11	+/-4	+/-4	+/-4
Total	168	116	143	148	0

Tipo de parroquia donde vive

Punto Focal	Parroquia donde vive	
	Urbana	Rural
Otavaló	30	59
Cayambe	35	28
Latacunga	16	26
Riobamba	9	18
Simiatug	12	40
Wask-entsa	0	0
No responde	+/-22	+/-22
Total	102	171

Trabajo y lugar de trabajo

Punto Focal	Trabaja		Dónde Trabaja			
	Si	No	DINEIB	ESTADO	Organización Comunitaria	Otra
Otavaló	74	15	11	17	7	36
Cayambe	63	5	10	16	10	22
Latacunga	44	4	9	10	4	19
Riobamba	25	1	9	5	1	11
Simiatug	53	1	18	15	14	12
Wask-entsa	0	0	0	0	0	0
No responde	+/-10	+/-10	0	0	0	0
Total	259	26	57	63	36	100

Establecimiento de graduación del bachillerato y edades promedio

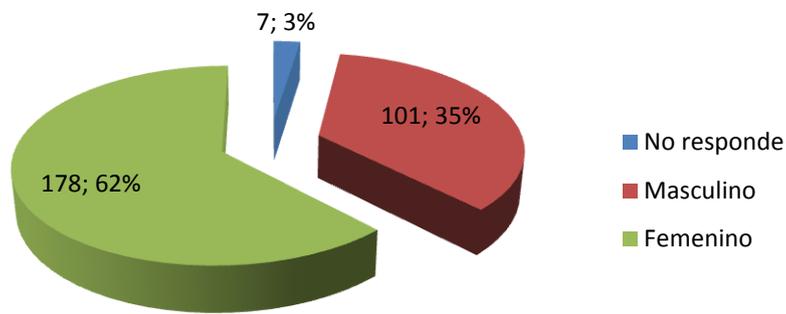
Punto Focal	Graduado en la DINEIB		Edades Promedio	
	SI	NO	Graduación	Ingreso U
Otavalo	20	65	19,8	24,2
Cayambe	13	50	21,7	26,6
Latacunga	22	21	20,2	21,6
Riobamba	12	11	21,1	29,1
Simiatug	27	27	24,4	28,1
Wask-entsa	0	0	0	0
No responde	+/-27	+/-27	6	24
Total	94	174	21,4/289	26/271

Intentos de ingreso a otras universidades y conocimiento de libro Filosofía Andina.

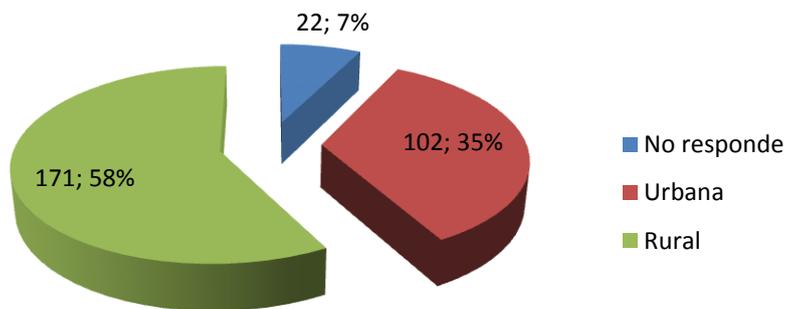
Punto Focal	Estudios Superiores Anteriores		Conoce el libro Filosofía Andina	
	SI	NO	SI	NO
Otavalo	28	64	6	80
Cayambe	25	44	6	57
Latacunga	22	27	5	38
Riobamba	12	14	4	21
Simiatug	21	33	4	43
Wask-entsa	0	0	0	0
No responde	+/-5	+/-5	+/-31	+/-31
Total	108	182	25	239

Cuadros estadísticos relevantes

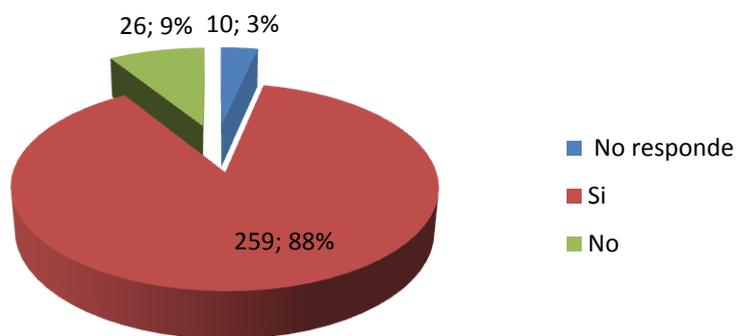
Estudiantes según su género



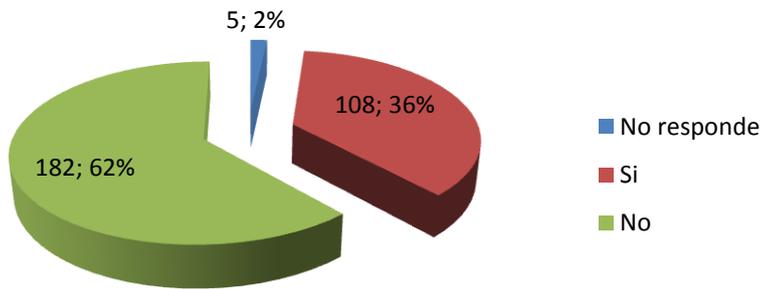
Parroquia donde vive



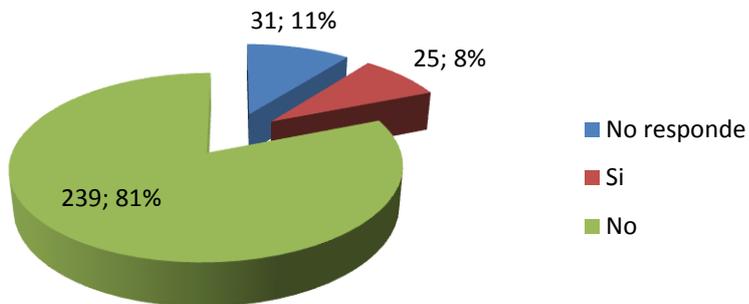
Estudiantes que trabajan



Estudiantes que fueron a otras universidades



Estudiantes que conocen el libro Filosofía Andina



Sistema educativo en el que se graduaron

