



ALTERIDAD. Revista de Educación
ISSN: 1390-325X
ISSN: 1390-8642
alteridad@ups.edu.ec
Universidad Politécnica Salesiana
Ecuador

“Otras Pedagogías”: La experiencia de la Carrera de Educación Intercultural Bilingüe-UPS

Villagómez Rodríguez,, María Sol

“Otras Pedagogías”: La experiencia de la Carrera de Educación Intercultural Bilingüe-UPS

ALTERIDAD. Revista de Educación, vol. 13, núm. 1, 2018

Universidad Politécnica Salesiana, Ecuador

Disponible en: <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=467753858002>

DOI: <https://doi.org/https://dx.doi.org/10.17163/alt.v13n1.2018.03>

2018.Universidad Politécnica Salesiana

2018.Universidad Politécnica Salesiana



Esta obra está bajo una Licencia Creative Commons Atribución-NoComercial-CompartirIgual 4.0 Internacional.

“Otras Pedagogías”: La experiencia de la Carrera de Educación Intercultural Bilingüe-UPS

Other pedagogies: The experience of the Bilingual Intercultural Education-UPS

María Sol Villagómez Rodríguez, mvillagomez@ups.edu.ec
Universidad Politécnica Salesiana, Ecuador

 <http://orcid.org/0000-0002-7510-6198>

ALTERIDAD. Revista de Educación,
vol. 13, núm. 1, 2018

Universidad Politécnica Salesiana,
Ecuador

Recepción: 13 Julio 2017
Aprobación: 11 Noviembre 2017
Publicación: 01 Enero 2018

DOI: <https://doi.org/https://dx.doi.org/10.17163/alt.v13n1.2018.03>

Redalyc: <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=467753858002>

Resumen: Muchas de las experiencias de la educación superior indígena de América Latina surgen como respuesta a las luchas históricas de los pueblos indígenas por su derecho a la educación. Las primeras de ellas atienden a la necesidad de formación de profesorado para la educación propia y la Educación Intercultural Bilingüe (EIB), tal como es el caso de la Carrera de EIB de la Universidad Politécnica Salesiana del Ecuador (UPS), que cuenta con una trayectoria de más de veinte años en la formación de docentes para la EIB del pueblo kichwa y achuar. En la experiencia educativa de la Carrera de EIB de la UPS, se configuran “Otras Pedagogías”, que parten de las necesidades educativas de los sujetos y colectivos que se educan, por ello, surgen de los contextos, de las luchas, de las resistencias y de la participación. Son pedagogías dinámicas y en construcción que emergen de las prácticas y se configuran como respuestas pedagógicas alternativas a las pedagogías convencionales y a la educación hegemónica. El objetivo de este trabajo es explicitar las Pedagogías “Otras” que se delinean en la experiencia de la Carrera de EIB en particular. Para ello, desde la reflexión a partir del testimonio de los actores, se categorizan cuatro pedagogías: 1. de reafirmación identitaria; 2. del “ir para volver”; 3. del “entre culturas” y 4. de “concientización de la opresión. Descriptores: Educación intercultural, “otras pedagogías”, formación docente, Educación superior indígena, interculturalidad, pedagogía intercultural.

Palabras clave: Educación intercultural, “otras pedagogías”, formación docente, Educación superior indígena, interculturalidad, pedagogía intercultural.

Abstract: Many of the experiences of Latin American indigenous higher education have a trajectory that arises as a response to the historical struggles of indigenous peoples for their right to education. The first ones address the need for teacher training for self-education and Intercultural Bilingual Education (EIB), as is the case of the EIB Career at the Salesian Polytechnic University of Ecuador (UPS), which has a track record of over of twenty years in the training of teachers of the Kichwa and Achuar people. In the educational experience of the UPS EIB Career, “Other Pedagogies” are configured, based on the educational needs of the subjects and groups that are educated. For this reason, they emerge from contexts, struggles, resistances and participation. They are dynamic and under construction pedagogies that emerge from the practices and are configured as alternative pedagogical responses to conventional pedagogies. The objective of this work is to make explicit the “Other” pedagogies that are delineated in the EIB Career experience in particular. For this, the reflection from the testimony of the actors, are categorized four pedagogies: 1. identity reaffirmation; 2. “go to return”; 3. “between cultures” and 4. “awareness of oppression”.

Keywords: Intercultural education, teacher training, indigenous higher education, “other pedagogies”, interculturality, intercultural pedagogy.

Forma sugerida de citar

Delgadillo, D. S. (2018). "Iyambae": en busca de una educación superior emancipadora en la UNIBOL Guaraní y Pueblos de Tierras Bajas. *Alteridad*, 13(1), 42-55. <https://doi.org/10.17163/alt.v13n1.2018.03>.

1. Introducción

La educación superior indígena de América Latina surge en muchos casos como respuesta a las demandas por el derecho a la educación de los pueblos indígenas de la región; varias de estas demandas se relacionan con la necesidad de contar con instituciones de educación superior destinadas a la formación del profesorado de los propios pueblos.

Este estudio toma el caso de la Carrera de Educación Intercultural Bilingüe (EIB) de la Universidad Politécnica Salesiana (UPS), institución de formación inicial docente para la EIB del Ecuador. A partir de la voz de los actores se analiza cómo en la experiencia de este programa académico emergen "otras pedagogías" que parten de las necesidades de los sujetos y colectivos que se educan, dando lugar a respuestas pedagógicas alternativas a las convencionales y hegemónicas.

El texto inicia con un mapeo de la educación superior indígena de América Latina (López, Moya, y Hamel, 2009; Mato, 2016) entre las cuales se ubica la Carrera de EIB de la UPS. A continuación se analiza las condicionantes socio-históricas que propiciaron su surgimiento y su aporte en la continuidad del proyecto educativo del pueblo indígena de la provincia de Cotopaxi inicialmente y, posterior ampliación de su oferta a otras provincias del Ecuador (Farfán, 2008; Castro et al., 2009; Villagómez, 2016).

Finalmente, a partir del análisis de los datos obtenidos mediante entrevistas en el trabajo empírico de tipo cualitativo, realizado en el marco de la tesis doctoral "Práctica de la Interculturalidad, descolonización y formación docente: El caso del Programa Académico Cotopaxi del Ecuador" (Villagómez, 2016), se exponen cuatro Pedagogías "Otras" que emergen en la experiencia de la Carrera de EIB de la UPS: 1. de reafirmación y recomposición identitaria; 2. del "ir para volver"; 3. interculturales y 4. de "concientización de la opresión".

Los principales referenciales teóricos utilizados para argumentar la emergencia de estas pedagogías "Otras", tienen que ver con las categorías: "alternativa pedagógica" (Puiggrós y Gómez, 1992; Rodríguez, 2015) que entiende a la educación como una "práctica social sobredeterminada", por lo que es posible analizar dimensiones pedagógicas en otros planos de lo social, que se hacen internas a los procesos educativos particulares (Rodríguez, 2015, p. 7). Desde esta comprensión es posible reconocer la emergencia de "Otras pedagogías", categoría utilizada por (Arroyo, 2012; Medina, 2015) refiriéndose a las respuestas pedagógicas que se construyen en los procesos educativos y movimientos sociales; que en el caso de este análisis nacen de los contextos y las luchas, del pueblo indígena por una

educación que responda a sus necesidades y a la vez esté vinculada y sea parte de su propio proyecto político.

El documento deja explícita la necesidad de la atención analítica del pedagogo en la comprensión crítica de las “Otras pedagogías” emergentes.

2. Fundamentación teórica y metodológica

En lo que refiere a las herramientas teóricas, se recurre a las contribuciones de la Pedagogía Crítica latinoamericana que coloca central atención en los aportes de la educación a la transformación social. Utilizamos las categorías “alternativas pedagógicas” (Rodríguez, 2015) y “otras pedagogías” (Arroyo, 2012) que nos ayudan a la comprensión de la educación como práctica social en la cual emergen en la experiencia respuestas pedagógicas “insumisas” (Medina, 2015), transformadoras y descolonizadoras; son pedagogías “que resisten y en esa resistencia son capaces de constituirse como sujetos con opciones de futuro posibles desde el derecho al presente” (Medina, 2015, p. 43).

Para la recolección de información, se trabaja desde el testimonio de los actores (informantes clave seleccionados en múltiples y continuos acercamientos al contexto del estudio), a partir de entrevistas realizadas durante el trabajo de campo de la tesis doctoral: “Práctica de la Interculturalidad, descolonización y formación docente. El caso del Programa Académico Cotopaxi del Ecuador” (Villagómez, 2016). Para el análisis, los diálogos sobre las experiencias y reflexiones de los actantes fueron transcritos; los datos se organizaron en categorías que concentran ideas y temas similares (Fernández, 2006, p. 4), así como creencias y eventos que se analizaron de manera inductiva, crítica e interpretativa en “relación dialéctica con el marco teórico y metodológico” (Ripamonti, 2015, p. 13), constituyéndose en los insumos fundamentales para la comprensión del sentido que los actores le otorgan a la educación y de las pedagogías que emergen de la experiencia de la Carrera de EIB de la UPS. Los datos obtenidos se completaron con la revisión de los documentos académicos y curriculares.

3. Análisis y resultados

3.1. Educación superior indígena y formación de docentes para la EIB en América Latina

De acuerdo con López et al. (2009), desde la década de 1990 la región “ha venido experimentando un desplazamiento de la demanda indígena, desde el nivel de educación básica, hacia el nivel de educación superior, incluida la universidad” (p. 246); las primeras experiencias de educación superior indígena de la región, surgen para atender a las necesidad de formación de profesores para la EIB, como es el caso del Programa Académico Cotopaxi (PAC) en 1994, actualmente Carrera de EIB de la UPS.

En la actualidad existen en Latinoamérica una enorme diversidad de programas de educación superior indígena, llegando a constituirse en un "campo heterogéneo de experiencias" (Mato, 2016, p. 215) determinadas por la intencionalidad de los programas educativos y el grado de participación de los destinatarios en su creación y en el desarrollo del proyecto educativo. A continuación, se expone la taxonomía de los programas de educación superior indígena de América Latina, elaborada por Mato (2016):

- 1) Programas de inclusión individual de estudiantes indígenas en universidades 'convencionales';
- 2) Programas de grado y otros tipos de certificación establecidos por universidades convencionales;
- 3) Programas de enseñanza, investigación y servicios sociales desarrollados por universidades 'convencionales' con la participación de comunidades de pueblos indígenas;
- 4) Asociaciones de organizaciones indígenas y universidades 'convencionales' o educación superior indígena;
- 5) Universidades interculturales y educación superior indígena;
- 6) Universidades indígenas y educación superior indígena;
- 7) Universidad Autónoma Indígena e Intercultural.

De acuerdo con el mismo autor, el PAC de la UPS se ubicaría en el segundo tipo por ser un programa dirigido a población indígena, establecido en una universidad convencional (Mato, 2016, p. 217); además de ser incluida en el sexto tipo, entre las universidades indígenas (p. 220). Como sostiene el mismo autor, de acuerdo con los intelectuales y organizaciones indígenas insisten en nominar como Universidades Indígenas aquellas que reúnen algunas de las siguientes características. Varias de las cuales posee la Carrera de EIB de la UPS, como lo destacaremos más adelante.

Haber sido establecidas y son gobernadas por ellos, o sus organizaciones y comunidades.

Garantizan la continuidad de sus formas de idiomas, los sistemas de conocimiento, los valores y el cumplimiento de sus proyectos futuro.

Prevén la posibilidad de siendo interculturales propiciar la inclusión de las cosmovisiones y los intereses de varios pueblos indígenas y, en algunos casos, también de los pueblos afrodescendientes...

Ponen en relieve la importancia de garantizar la perdurabilidad de los conocimientos en sus currículos... (Mato, 2016, p. 219, traducción propia).

Como tal, la Carrera de EIB de la UPS, es un proyecto académico que es parte de una institución de educación superior de corte convencional, dirigido particularmente a la educación superior indígena, pues la oferta académica de la UPS tiene carreras que atienden de manera prioritaria a población indígena, tales como EIB y Gestión local para el desarrollo (Vázquez et al., 2012, p. 655) y otras más convencionales que incluyen estudiantes de las minorías étnicas, apoyadas en el proyecto de la Residencia Intercultural (Di Cauda, 2014). Como Carrera de EIB, busca dar respuesta a las demandas educativas, específicamente de formación docente para la educación intercultural bilingüe de los pueblos y nacionalidades indígenas del Ecuador.

A continuación se analiza la experiencia de la Carrera de EIB, como programa de educación superior indígena de carácter intercultural, centrando particular atención en la intencionalidad y agencia educativa y pedagógica que se lleva adelante en este programa académico dedicado a la formación inicial de docentes para la EIB.

3.2. *La Carrera de Educación Intercultural Bilingüe de la UPS*

Como resultado de las luchas y resistencias de la organización indígena CONAIE (Confederación de Nacionalidades Indígenas del Ecuador), la EIB se institucionaliza en el país en el año de 1988 (Vélez, 2008) con la oficialización de la Dirección Nacional de Educación Intercultural Bilingüe (DINEIB) (Decreto Ejecutivo 203, 1988, p. 03). Varias décadas antes de que esto ocurra el país contó con importantes experiencias de educación para los pueblos indígenas, algunas de ellas promovidas por el Estado central generalmente de carácter integracionista y homogeneizador, en concordancia con el proyecto del Estado nacional único, homogéneo y mestizo; otras en cambio, fueron experiencias de educación indígena impulsadas por los propios pueblos que nacen como “iniciativa comunitaria de educación indígena” (Torres, 1992, p. 13) y son parte fundamental de su propio proyecto político constituyéndose en espacio de organización comunitaria.

Las escuelas indígenas como escuelas propias e interculturales bilingües, se caracterizan por ser alternativas como “desafío al poder del Estado hegemónico y homogéneo” (González, 2011, p. 5), único, monolingüe y monocultural. Requieren de docentes propios, es decir que pertenezcan a la misma comunidad y que hablen la lengua propia. Para Molina y Tabares (2014) “La educación propia representa la posibilidad histórica de resistir al proyecto sistemático de desaparición al que han sido sometidas las comunidades indígenas...” (p. 2) en el cual se da un proceso de apropiación social y comunitario, fáctico o simbólico de la institución escolar como estrategia reivindicativa.

Entre estas experiencias de educación propia, se encuentra el Sistema de Escuelas Indígenas de Cotopaxi (SEIC) que nace en la década de 1970 (Granda, 2016) con el proyecto Quilotoa de la Misión Salesiana de Zumbagua que inicia con la alfabetización y que luego, “cuando muchos adultos ya estaban alfabetizados y cada vez más niños acudían a los centros de alfabetización, las comunidades tomaron la decisión de transformar dichos centros en escuelas” (Ramírez et al., 2007, p. 123). El SEIC llegó a contar con todos los niveles de escolaridad, desde la alfabetización Runakunapak Yachana Wasi, la educación infantil Wawakunapak Yachana Wasi, la educación básica Yachana Wasi, (Baltazar et al., 1992, p. 65), la secundaria o bachillerato con el Colegio Jatari Unancha.

Con el crecimiento del SEIC, la demanda de educación superior se vinculaba a la necesidad de mejorar la práctica profesional de los docentes de las escuelas, lo que se sumaba a las exigencias de la institucionalidad de Ministerio de Educación que colocó sobre los docentes mayores requerimientos de formación formal, profesionalización y titulación para

su ejercicio en las instituciones interculturales bilingües, que para 1990 ya estaban reconocidas por el Estado central.

Aunque durante este período se crean los Institutos Pedagógicos (IPED) e Institutos Pedagógicos Interculturales Bilingües (IPIB) "para atender las demandas de docentes de manera sectorizada, existen uno por provincia y dos o más en las provincias de mayor concentración poblacional, en tanto que los IPIB están ubicados en lugares de mayor población indígena" (Fabara, 2004, p. 32) que funcionaron en todo el país (25 IPED para la formación de docentes para la educación hispana y ocho IPIB para la formación de docentes para la EIB), sin embargo, en la zona geográfica de injerencia del SEIC, se encontraba únicamente el IPED del cantón Pujilí que formaba docentes para la educación hispana y no específicamente para la EIB, como era la necesidad del contexto.

Finalmente, la necesidad de contar con un programa de educación superior para la formación de docentes para las escuelas propias culminó con la creación del PAC de la UPS, esta última también en proceso de formación. Así, de acuerdo con los testimonios de los actores la creación del PAC en 1994, denominada desde 2003 Carrera de EIB "es el punto de llegada de un proceso educativo liberador de educación propia" (Salesiano, entrevista, 2014, en Villagómez, 2016, p. 131) que permitía dar continuidad al proceso educativo que llevaba adelante el SEIC, ofreciendo una Licenciatura en Ciencias de la Educación y en modalidad de estudios semipresencial, atendiendo a estudiantes indígenas y mestizos vinculados a la organización indígena (Farfán, 2008, p. 28).

La propuesta de la creación de la Universidad en el Páramo se analizó desde el año 1993, conjuntamente con comunidades, organizaciones de segundo grado. Según acta número 01 del primero de septiembre de 1994, realizada una reunión para analizar la opinión de varias instancias de la organización indígena, como es la DINEIB, CONAIE, se define el apoyo a la creación de una propuesta de educación superior en el ámbito de la Educación Intercultural Bilingüe (Castro et al., 2009, p. 27).

Desde 2003, la Carrera de EIB, se extiende a las provincias de la sierra: Imbabura con centro de apoyo en Otavalo; Pichincha en Cayambe, Cotopaxi en Latacunga; Chimborazo en Riobamba y Bolívar en Simiatug; y en la Amazonía, la provincia de Morona Santiago en Wasak-entza.

La revisión de la documentación curricular de la Carrera de EIB, plantea una estrecha relación con las especificidades para la formación de docentes que atañen a la DINEIB, como son, entre otras:

"Formar y capacitar profesores y demás recursos humanos para la educación indígena en las diferentes lenguas del país; Organizar programas acelerados de formación de maestros indígenas de acuerdo con las características y necesidades de las diversas comunidades indígenas; Dirigir, organizar y orientar la educación de los normales bilingües" (Ecuador, Decreto ejecutivo, 203, 15 de noviembre de 1988, p. 03). En esta misma línea se construyen los objetivos del PAC:

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 paraescolar 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 (UPS, 2005, consulta SNA, 2016).

Los lineamientos pedagógicos descritos en el documento prevén procesos formativos de corte liberador, comunitario y político que partan de la realidad sociolingüística y el bilingüismo, la búsqueda de la identificación cultural, perspectiva intercultural y la cosmovisión del pueblo andino (UPS, 2005, s/p).

En la actualidad la Carrera de EIB, tiene una amplia cobertura con 424 estudiantes y más de mil graduados hasta la fecha (UPS, 2017), funciona en modalidad semipresencial y con apoyo de entornos virtuales de aprendizaje, con encuentros presenciales que se realizan en territorio, en los denominados centros de apoyo.

3.3. *“Otras Pedagogías” se delinean en la experiencia educativa*

En el Ecuador el SEIB parte de considerar la necesidad de pensar otra educación –diferenciada de la hispana– y otra escuela alineada a las necesidades educativas propias de las comunidades y los pueblos indígenas. Estas necesidades educativas van a marcar las exigencias para otra formación docente a las que la Carrera de EIB deberá responder.

Frente a estas exigencias, la Carrera de EIB de la UPS hace posible otra realidad, que tiene que ver con la factibilidad de acceso a la educación superior de población históricamente excluida, en un proyecto educativo que intentará desde la lectura del contexto y las demandas de la propia población, dotar de especificidad a la formación de profesores de EIB.

En la revisión de la experiencia de la carrera, situamos varios hallazgos que permiten sostener la idea central de este artículo en que se afirma que los procesos de formación docente, propician la emergencia de “Otras pedagogías”. Se trata de alternativas pedagógicas porque ofrecen una opción diferente y tienen un carácter prospectivo.

Se hace uso de la categoría, “alternativa” porque esta “se vincula con el trabajo de construir la realidad como campo problemático, de modo que pueda ser abordada como objeto de conocimiento... (Rodríguez, 2015, p. 3), además de ser “un concepto ordenador en la medida en contribuye a delimitar campos de observación” (p. 3). Por otro lado, exige como lo señala la misma autora, comprender lo pedagógico sin reduccionismos, al definirse la educación como “sobredeterminada” (Puiggrós, 1984).

Para Arroyo, (2012) se trata de Otras pedagogías que “surgen de los contextos, de las luchas, de la toma de conciencia... se hacen presentes en acciones, en movimientos... Interrogan la docencia, el pensamiento pedagógico, las prácticas educativas...” (p. 9); interrogan la pedagogía moderna que “ha participado del pensamiento moderno, inclusive en su carácter abismal y sacrificial en la subalternización de los Otros” (p. 17).

Así, una concepción amplia de la pedagogía permite vislumbrar más allá de metodologías y propuestas didácticas. Se trata como lo plantea Arroyo (2012), refiriéndose a la obra de Paulo Freire, “no

inventa metodologías para educar a los adultos campesinos... reeduca la sensibilidad pedagógica para captar a los oprimidos, como oprimidos, como sujetos de su educación, de construcción de saberes, valores y cultura" (p. 27, traducción propia). Constituyen otras respuestas pedagógicas que se construyen en el mismo proceso educativo por eso son pedagogías en movimiento, en construcción donde todos se educan entre sí, con la mediación del mundo (Freire, 1987).

Como se indica al inicio de este trabajo, de acuerdo con lo expuesto por Mato (2016) la Carrera de EIB es un programa de educación superior indígena de carácter intercultural ofertado por una universidad convencional. El programa está dirigido principalmente a población indígena y mestiza, comprometida con la EIB. Si bien el proyecto académico curricular declara una opción educativa intercultural, es en la misma experiencia de la Carrera en que se perfilan otras pedagogías que se construyen en los procesos, su estudio como alternativas permite problematizar su emergencia para propiciar su comprensión, no sin considerar la complejidad y los conflictos del entramado social donde las prácticas educativas se producen. Como pedagogías en emergencia, son vistas más como procesos en construcción que como productos finales; por ello se asumen en este análisis como desafíos que exigen reflexión constante y de una mirada crítica del proyecto educativo y de las prácticas.

Se esbozan a continuación cuatro "Pedagogías Otras" que se delinean desde la experiencia de los actores y que emergen y se recrean en la misma práctica del proyecto educativo.

3.3.1. Pedagogías de reafirmación y recomposición identitaria

En programas académicos dirigidos prioritariamente a población históricamente excluida como el caso analizado en este documento, la tensión entre blanqueamiento y etnogénesis es constante. La vergüenza étnica y lingüística, como resultado de la experiencia de violencia colonial y el racismo por parte de la sociedad blanco-mestiza provoca en los indígenas sentimientos de autodesvalorización que se contraponen a "sentimientos de justicia que pugnan frente a un modelo sociocultural que desconoce otros conocimientos, sujetos y sus historias (González, 2011, p. 182) generando así la tensión "entre la imposición occidental y la resistencia y búsqueda de reafirmación cultural y lingüística" (Villagómez, 2016, p. 172).

Consiente de esta tensión la propuesta educativa, constituye también un proyecto de intervención en el que entran en juego acciones de resistencia y de lucha en la que la reafirmación identitaria es una respuesta pedagógica que busca favorecer la etnogénesis y sentimientos de autovaloración, como lo menciona uno de los actores:

Son gente con identidades muy devaluadas, tanto individuales como colectivas. Muchas veces esconden su identidad indígena. Entonces el gran reto... si no trabajas en la línea de autovaloración en términos individuales y colectivos, muy poco vas hacer... en ese marco la entrada de hablar de nosotros, de lo propio de recuperar

la propia historia... para ese trabajo más formativo (Académico, entrevista, 2016 en Villagómez, 2016, p.174).

En coherencia con los postulados de la EIB del país el trabajo que se realiza en la Carrera se dirige a “fortalecer la identidad cultural, las lenguas y la organización de los pueblos y nacionalidades” (MINEDUC, 2014, p. 29) posibilitando así el surgimiento de pedagogías tendientes a la reafirmación cultural. Algunos testimonios de estudiantes y exalumnos, ayudan a situar lo expuesto:

Antes era el puesto sombrero, el que menos sabe. El que habla kichwa no es inteligente. De esa manera. Eso se ha superado poco a poco (Líder indígena, entrevista 2014, en Villagómez, 2016, p. 172).

...he cambiado de vestimenta, quizás... Pero, lo de indígena se lleva en la mente, se lleva en el corazón, se lleva en la sangre. Y si es que la mente no logra perder sigue siendo indígena. Eso es lo mío... (Profesora indígena, graduada del PAC, entrevista, 2014, en Villagómez, 2016).

3.3.2. Pedagogías del “ir para volver”

El “Ir para volver”, como diría Segato, (2015) significa “ir, aprender la lengua del colonizador, comprender la forma de pensar y de vivir del mundo blanco y también las armas y las formas que utiliza el opresor para oprimir, pero para volver”, como ilustran los versos de Neto, (s.f., traducción propia)

Desde que salí de casa,
traje el viaje de vuelta gravado en mi mano,
enterrado en el ombligo,
dentro y fuera, así conmigo,
mi propia orientación (s. p).

Se trata de pedagogías que marcan en la experiencia del educando la ruta de la ida –el acercarse al conocimiento del otro–, pero para retornar empoderado a partir de procesos educativos que siendo coherentes con las necesidades de los sujetos individuales y colectivos que se educan lo acercan al conocimiento de la ciencia y lengua occidental y del conocimiento y valoración de la cultura propia. Tal como de manera simbólica se manifiesta en uno de testimonios (Líder indígena, entrevista 2014, en Villagómez, 2016, p. 179) quien refiriéndose a su experiencia como estudiante sostiene que su trayectoria en la carrera “es como entrar en una casa, pero de allí salir formado, con ideas, más apropiado”, como la posibilidad de aprender para retornar a la comunidad, como se lee en el testimonio que sigue, “para mí, más principalmente, mi anhelo es llevar la profesión y trabajar con las gentes indígenas” (Estudiante, entrevista, 2015, en Villagómez 2016, p. 180).

El ir para retornar cobra sentido en la alteridad. Ya otros autores como Segato (2015) ilustran el sentido del ir para volver sirviéndose del texto “No soy un aculturado” de Arguedas (1968) en el que exalta la posibilidad de transitar en el mundo del blanco y del indio: “... Yo no soy un aculturado; yo soy un peruano que orgullosamente, como un demonio feliz habla en cristiano y en indio, en español y en quechua”.

Se trata de pedagogías que se construyen en el deseo de retornar a la propia cultura y a la propia comunidad, pero para aportar, pedagogías que a través de experiencias que propician el conocimiento de lo propio y de occidente, ayudan a interrogar la jerarquía entre la ciencia occidental y las epistemologías y saberes ancestrales y que, además exigen su inclusión y vitalización y uso cotidiano en los espacios académicos y escolares, tal como lo manifiesta uno de los profesores de la Carrera de EIB, son pedagogías que se construyen en la tensión de la valoración de la lengua y la cultura propia y de la necesidad de conocer la ciencia y occidental y la cultural mestiza.

Está bien hacerles conocer las teorías occidentales... pero hay que hacerles conocer contrastando con la metodología propia... partir de lo que ya tenemos..., por otros caminos.... Hay varias ciencias (Académico, intelectual y líder indígena, entrevista, 2015 en Villagómez, 2016).

Las pedagogías interculturales, son pedagogías inconclusas, siempre en construcción, por tanto, las pedagogías del "entre culturas" son pedagogías de la esperanza, como tales tienen un profundo componente utópico, se erigen en el camino, en la práctica en la necesidad de construir el "entre culturas" y la alteridad; emergen en el reto que requiere la construcción de aprendizajes mutuos, de la valoración de lo propio y el reconocimiento del otro. La interculturalidad en este marco, "más que un simple concepto de interrelación, significa el proceso de construcción de una sociedad 'otra'" (Walsh, 2009, p. 232). Así, la interculturalidad debe ser vista como una práctica y no como algo concluido.. Las pedagogías interculturales emergen en ese camino, donde se dan las relaciones interculturales, en los espacios cotidianos, la comunidad, las manifestaciones culturales, las tradiciones, la familia. En las acciones de resistencia, pero también de colaboración. Como pedagogías del "entre culturas" insisten en la necesidad del encuentro de diversos, de grupos plurales (mestizos e indígenas). No desconocen los conflictos, las dificultades, los tropiezos, las jerarquías y las herencias coloniales, a la vez reconocen lo andado, las solidaridades y sororidades, los esfuerzos. Como concluye Cuji, (2011) en un estudio realizado sobre Carrera de EIB "no todas las diferencias o encuentros son necesariamente conflictivos" (p. 75). Así mismo lo expresan los actores:

Al principio, si había como decir desigualdad, porque por una parte éramos, como decir la gente de abajo, como decían y otros eran la gente de arriba, que es indígena. Al principio, era así, pero no, después ya íbamos llevándonos bien. Y así salimos adelante... (Estudiante, entrevista, 2014 en Villagómez, 2016, p. 177).

...el primer día de encuentro entre indígenas y mestizos es un mundo diferente, que estamos los dos mundos, que estamos uniendo, encontrando. Si es un poco difícil la situación hasta acoplar, hasta conocer. Hemos estado educándonos y educamos también y hemos mostrado respeto mutuo (Estudiante, entrevista, 2014 en Villagómez, 2016, p. 176).

Nosotros somos indígenas, mezclados con otros compañeros, con los mestizos, hemos conocido, aprendido de parte de allá y hemos compartido de nosotros también hacia allá... (Graduado, entrevista, 2014 en Villagómez, 2016, p. 176).

Las pedagogías interculturales desarrollan en los individuos la capacidad de comprender la diferencia y de aprender de esta. De colaborar con los diferentes y

de ser solidarios. Propician finalmente la posibilidad construir una historia común para finalmente, como lo refieren los líderes indígenas “compartir el poder”.

3.3.4. *Pedagogías de “concientización de la opresión”*

El concepto “Pedagogías de concientización de la opresión y de los procesos de deshumanización” es empleado por Arroyo (2012) refiriéndose a otras pedagogías

Al buscar esas Otras pedagogías en los Otros sujetos en acciones colectivas y movimientos está reconociendo que estos son sujetos de otras experiencias sociales y de otras concepciones, epistemologías y de otras prácticas de emancipación (p. 28, traducción propia).

En el caso de la Carrera de EIB, las pedagogías de la “concientización de la opresión” tienen que ver con la formación de un profesorado comprometido con la lucha indígena que permita a los sujetos de la educación, “asumirse como colectivos sociohistóricos con su propia identidad, la misma que se convierte en un recurso de la lucha social” (Moya, 2007, p. 239). Tal como señala Freire (2012) solo por la educación “nos volvemos capaces de intervenir en la realidad, tarea incomparablemente más compleja y generadora de nuevos saberes que la simple función de adaptarnos a ella” (p. 100).

Son pedagogías que propician una conciencia de su rol histórico como representantes de una comunidad, de un pueblo en el afán de un mejor futuro basado en la confianza en uno mismo y en la posibilidad de seguir peleando en la seguridad de que “luchando se pueden cambiar las cosas” (Segato, 2015).

De acuerdo con uno de los docentes de la Carrera de EIB, (2015), la intencionalidad del proyecto educativo centra su esfuerzo en la formación de profesores que “apoyen ese proceso de reconstrucción de lo que sería un colectivo indígena que el día de mañana pueda integrarse de manera más equitativa al estado nación”. Lo que implica el desafío que exige una formación política del profesorado. Para Farfán en (Mato, 2008, p. 289), “la formación de líderes indígenas que están aportando en los gobiernos locales” es una de las contribuciones más importantes de la Carrera de EIB al proyecto político del pueblo indígena y a su lucha por la transformación de una realidad de inequidad y exclusión. Se transcribe seguidamente un fragmento del discurso de graduación de la estudiante del Centro de Apoyo Latacunga y profesora indígena, Simaluisa (2015 en Villagómez, 2016, p. 204).

En esta mañana llena de luz, de felicidad, sobre todo de esperanza por una vida más digna para nuestras familias; hoy estamos aquí de las diferentes nacionalidades y pueblos indígenas, negros y mestizos; venimos desde los más altos paramos de la sierra y de las diferentes ciudades de nuestro Ecuador querido.

Pareciera común lograr el título de tercer nivel, en realidad no lo es así; en el Ecuador hay una brecha muy distante entre pobres y ricos, analfabetos por niveles, pueblos indígenas arrinconados, tanto en el campo, como en las grandes urbes que no tienen el pan del día peor para comprar un esférico, un lápiz o un papel, que decir de las mujeres en particular del sector indígena y negro; sin embargo hemos empezado a salir pero estamos lejos de tener la igualdad que tanto se habla,

seguiremos adelante y hoy estamos aquí en busca de la construcción de una nueva sociedad más justa y humana, para así alcanzar el Sumak kawsay que han soñado nuestros pueblos.

Son en definitiva pedagogías liberadoras y de la esperanza de una vida más digna, para la construcción de una sociedad más justa. Como se colige del testimonio de (Simaluisa, 2015) propician la "toma de conciencia" de la situación de exclusión para forjar el anhelo de "salir... seguir adelante" para la construcción de una sociedad "más justa y humana" y para alcanzar el "sumak kawsay".

4. Discusión y conclusiones

La Carrera de EIB de la UPS, como programa educativo de formación docente de profesores indígenas se suma a los esfuerzos de otras propuestas latinoamericanas de educación superior indígena, para responder a sus demandas por una educación superior pertinente y contextualizada.

La Carrera es un programa académico en ejecución dirigido prioritariamente a población indígena. Se diferencia de los programas convencionales de formación docente al incluir como ejes la interculturalidad y el bilingüismo.

La revisión de la experiencia de la Carrera de EIB que en este artículo se centra en la dimensión pedagógica aporta a un campo de estudio más amplio, el de la educación superior intercultural.

La experiencia de la Carrera de EIB, en los procesos de formación docente, a decir de los actores, propicia la emergencia de "Otras Pedagogías" que surgen de los contextos, de las realidades, de las luchas de los mismos estudiantes como miembros de su comunidad y como parte de un proyecto político colectivo.

Estas "Otras Pedagogías", son siempre en construcción, inacabadas, constituyen desafíos porque interrogan las prácticas pedagógicas convencionales y delinear otras posibilidades para la formación de los docentes para la EIB. Son pedagogías que se gestan en la tensión entre la negación, el blanqueamiento y la valoración y vitalización de la cultura, la lengua y los conocimientos propios, conducen a la reafirmación identitaria.

Son alternativas pedagógicas que se producen en la pluralidad, en el encuentro de diversos y en la interrogación de las jerarquías. Propician la concientización de la opresión por eso llevan a la formación política de los sujetos individuales y colectivos para la transformación de las realidades y la construcción de otra historia.

Alertamos además sobre la necesidad de mantener siempre una mirada crítica en la experiencia educativa y en el proceso pedagógico porque al ser la pedagogía intercultural un campo emergente hay que tener en cuenta el riesgo de caer en el discurso hegemónico de la tolerancia y la armonía. Se requiere considerar la complejidad de los contextos sociales y económicos en los que se dan las relaciones interculturales.

Finalmente, es importante dejar sentada la necesidad de profundizar el estudio de las pedagogías emergentes latinoamericanas e interculturales. Es imprescindible contar con evidencia empírica que permita comprender los requerimientos educativos, pedagógicos y de la formación de profesorado, desde la actuación de los propios sujetos que se educan en la construcción de su propia educación. A la vez, es necesario atender al desafío de la educación en los ámbitos curriculares y didácticos, así como la producción y sistematización de materiales educativos y recursos didácticos propios.

Referencias

- Arguedas, J. (1968). Pura Letra. No soy un aculturado, Palabras en el acto de entrega del premio "Inca Garcilaso de la Vega", Lima, Recuperado de <https://goo.gl/4v21RN>.
- Arroyo, M. (2012). Otros sujetos otras pedagogías. Belo Horizonte: Editorial Vozes.
- Baltazar, E., Manangón, J. y Trávez, P. (1992). Sistema de Escuelas Indígenas de Cotopaxi. En: Torres, V. (Ed.), La escuela india: Integración o afirmación étnica (61-85). Quito: COMUNIDEC.
- Castro, G., Córdor, N., Conejo, A., Iza, A., Laso, P., & Puente, T. (2009). La Universidad en el páramo. El Programa Académico Cotopaxi. Quito: Abya-Yala.
- Cuji, L. (2011). Educación superior e interculturalidad (Tesis de Maestría). Quito: FLACSO.
- Decreto Ejecutivo 203. Reforma al Reglamento General de la Ley de Educación. Quito: s/e, 15 de noviembre de 1988.
- Di Cauda, V. (2014). Estudiantes interculturales en la Universidad. Un relato colectivo desde Ecuador. Quito: Abya-Yala.
- Fabara, E. (2004). Situación de la formación inicial docente y en servicio en Colombia, Ecuador y Venezuela. Santiago: OREALC-UNESCO.
- Farfán, M. (2008). Experiencia del Programa Académico Cotopaxi, Formación en Educación Intercultural Bilingüe de la Universidad Politécnica Salesiana (Ecuador). En D. Mato (Coord.), Diversidad cultural e interculturalidad en educación superior. Experiencias en América Latina (285-296). Caracas: IESALC-UNESCO.
- Fernández, L. (2006) ¿Cómo analizar datos cualitativos? Butlletí LaRecerca, 1-13. Barcelona: Universidad de Barcelona.
- Freire, P. (1987). Pedagogía do Oprimido. São Paulo: Paz e Terra.
- Freire, P. (2012). Pedagogía de la Indignación. Cartas Pedagógicas en un mundo revuelto. Buenos Aires: S. XXI.
- González, M. (2011). Movimiento indígena y educación intercultural en el Ecuador. México: Universidad Autónoma de México- CLACSO.
- Granda, S. (2016). Estado, educación y pueblos indígenas en los Andes ecuatorianos. Alteridad, 11(2), 221-230. DOI: <http://dx.doi.org/10.17163/alt.v11n2.2016.07>.
- López, E., Moya, R., & Hamel, R. (2009). Pueblos indígenas y educación superior en América Latina. En E. López, Interculturalidad,

- educación y ciudadanía perspectivas latinoamericanas (221-290). La Paz: FUNPROEIB Andes.
- Mato, D. (2016). Indigenous People in Latin America: Movements and Universities. Achievements, Challenges, and Intercultural Conflicts. *Journal of Intercultural Studies*, 37(3), 211-233. <https://doi.org/10.1080/07256868.2016.1163536>
- Medina, P. (2015). Presentación. En P. Medina (Coord), *Pedagogías insumisas. Movimientos político-pedagógicos y memorias colectivas de educaciones otras en América Latina*. México: Universidad de Ciencias y Artes de Chiapas-Centro de Estudios Superiores de México y Centroamérica – Educación para las Ciencias en Chiapas– Juan Pablos Editor.
- Ministerio de Educación (2014). *Modelo del Sistema de Educación Intercultural Bilingüe (MOSEIB)*. Quito: MINEDUC. Recuperado de <https://goo.gl/heEfjo>
- Molina, V. y Tabares, J. (2014). Educación propia. Resistencia al modelo homogeneizador de los pueblos indígenas de Colombia. *Polis Revista Latinoamericana*, 13(38), 149-172.
- Moya, R. (2007). Formación de maestros e interculturalidad. En R. Cuenca, N. Nucinkis y V. Zavala (2007), *Nuevos maestros para América Latina* (229-258). Madrid: Ediciones Morata.
- Neto, T. (s.f). Todo o dia D. Recuperado de: <https://goo.gl/Zc1P2w>
- Puiggrós, A., & Gómez, M. (1992). *Alternativas pedagógicas, sujetos y perspectiva de la educación latinoamericana*. México: UNAM.
- Puiggrós, A. (1984). *La educación popular en América Latina*. México: Nueva Imagen.
- Ramírez, A., Unda, F., Zavala, V., & Moya, R. (2007). La educación intercultural bilingüe en el Ecuador. En V. Zavala, *Avances y desafíos de la Educación Intercultural Bilingüe en Bolivia, Ecuador y Perú* (117-136). Lima: IBIS CARE.
- Ripamonti, P. (2015). La historia oral o historizar la memoria. En *Cátedra Fals Borda de CLACSO, Metodología de la investigación social* (1-18). Buenos Aires: CLACSO.
- Rodríguez, L. (2015). *Alternativas pedagógicas y prospectivas educativas en América Latina. Cuestiones teórico, analíticas y metodológicas*. CLACSO. Recuperado de <https://goo.gl/vqDrHX>
- Segato, R. (2015) Brasil: Colonialidad, élites y universidad. Ponencia en Seminario internacional: Educación superior latinoamericana y la geopolítica del conocimiento. Quito: Universidad Andina Simón Bolívar. Recuperado de <https://goo.gl/qg8f4L>
- Torres, V. (1992). *La escuela india: integración o afirmación étnica*. Quito: COMUNIDEC, Abya-Yala.
- UPS (2005). *Proyecto Académico de la Carrera de Educación Intercultural Bilingüe*. Quito: UPS.
- UPS (2017). *Sistema Gestión Académica*. Cuenca: UPS.
- Vázquez, V., Regalado, J., Garzón, B., Torres, V., & Juncosa, J. (2012). *La presencia salesiana en Ecuador. Perspectivas históricas y sociales*. Quito: Abya-Yala.
- Vélez, C. (2008) Trayectoria de la Educación Intercultural Bilingüe en el Ecuador. *Revista Educación y Pedagogía*, 20(52), 103-112.

- Villagómez, M.S. (2016). *Práctica de la interculturalidad, descolonización y formación docente: el Programa Académico Cotopaxi del Ecuador*. (Tesis de Doctorado). Belo Horizonte: Universidade Federal de Minas Gerais.
- Walsh, C. (2009). *Interculturalidad, Estado, sociedad. Luchas (de) coloniales de nuestra época*. Quito: Universidad Andina Simón Bolívar, Abya-Yala.