

Los salesianos, la educación superior y los pueblos indígenas

El caso del Programa Académico Cotopaxi (PAC)

Sebastián Granda Merchán*

Aurora Iza Remache**

1. Introducción

Desde su creación en 1994, una de las preocupaciones centrales y permanentes de la Universidad Politécnica Salesiana (UPS) ha sido proporcionar a la población indígena la formación necesaria para mejorar sus condiciones de vida y apuntalar a la consecución de su proyecto político como nacionalidades y pueblos. En este marco, la UPS ha diseñado y ejecutado una variedad de programas académicos para dicha población, programas que se han diferenciado no solo por el nivel y modalidad de estudios, sino también por las temáticas trabajadas: educación, desarrollo local, biotecnología, producción agropecuaria, entre otras.

El presente artículo tiene como propósito central analizar el aporte de la educación superior salesiana al desarrollo de los pueblos indígenas. Para ello se focaliza la atención en la experiencia de uno de los programas académicos de la UPS con mayor trayectoria e impacto: el Programa Académico Cotopaxi (PAC), programa de formación de docentes interculturales bilingües que al momento cuenta con un total de 254 estudiantes graduados que se encuentran laborando en diferentes espacios relacionados con el ámbito educativo (escuelas y colegios,

* Sociólogo y magíster en Estudios Latinoamericanos, director del Área de Ciencias Sociales de la UPS y doctorando en Estudios Culturales Latinoamericanos por la Universidad Andina Simón Bolívar de Quito.

** Graduada del Programa Académico Cotopaxi. Actualmente se desempeña como coordinadora zonal del programa y docente de las materias de lengua kichwa y educación intercultural bilingüe.

organismos del Estado, ONG nacionales e internacionales, etcétera) y en varias provincias del país.

A partir del análisis de la experiencia del programa académico en cuestión, se argumenta que la educación superior salesiana ha tenido un impacto importante en el mundo indígena, en la medida en que ha contribuido –a través de la formación de cuadros profesionales idóneos– a la concreción de varios de los proyectos prioritarios de los pueblos indígenas, como es el caso de la consolidación de la “educación propia”, el fortalecimiento de sus capacidades de gobierno y desarrollo a nivel local, el mejoramiento de sus condiciones vida, entre otros.

Para el desarrollo del texto se revisaron fuentes primarias y secundarias, además que se realizaron entrevistas a informantes calificados. En cuanto a las fuentes primarias, se analizaron las propuestas de formación de los programas de la UPS orientados a los pueblos indígenas, y en especial la propuesta del PAC. Con relación a las fuentes secundarias se revisaron investigaciones y estudios sobre la experiencia de la educación indígena en la provincia de Cotopaxi, así como sobre el PAC en particular.¹ Y, en lo que a las entrevistas se refiere, se entrevistaron a estudiantes graduados del programa y también a dos de sus docentes, ambos involucrados en la gestión de la educación intercultural bilingüe a nivel nacional y provincial.²

Se ha organizado la exposición en tres partes. En la primera se repasa rápidamente algunos de los programas académicos creados por la UPS para los pueblos indígenas, poniendo especial énfasis en sus objetivos y en la manera en que se han articulado con las demandas y expectativas de los pueblos indígenas. En la segunda se analiza el origen del PAC y su desarrollo en estos 16 años de vida. Y, en la última, se realiza un balance sobre sus aportes a la educación indígena en las zonas de incidencia.

1 Merece destacarse en este grupo de estudios el libro *La Universidad en el páramo. El Programa Académico Cotopaxi*, de autoría de un equipo de docentes del PAC; pues se trata de una investigación que discute la incidencia del PAC en la Educación Intercultural Bilingüe de las zonas rurales de la provincia de Cotopaxi a partir del análisis de la percepción que diferentes actores tienen sobre los graduados del programa.

2 Amable Hurtado fue director de la Dirección Provincial de Educación Intercultural Bilingüe de la provincia de Cotopaxi. Alberto Conejo es director del Instituto de Idiomas, Ciencias y Saberes Ancestrales en la Subsecretaría de Educación Intercultural del Ministerio de Educación.

2. La Universidad Politécnica Salesiana y la opción por los pueblos indígenas

La Universidad Politécnica Salesiana fue creada el 5 de agosto de 1994, con el propósito de formar actores sociales comprometidos con la construcción de una sociedad más humana y justa. Su misión reza lo siguiente:

Formar 'honrados ciudadanos' y 'buenos cristianos', con excelencia humana, académica y profesional. El desafío de nuestra propuesta educativa liberadora, es formar actores sociales y políticos con una visión crítica de la realidad, socialmente responsables, con voluntad transformadora y dirigida de manera preferencial a los pobres (UPS, 2005).



Fotografía 1

Estudiantes de la Carrera de Educación Intercultural Bilingüe de la UPS.
Centro de Apoyo de Simiatug-Bolívar, julio 16 de 2007
Foto Alexandra Noboa S.

En el transcurso de sus 16 años de vida, la UPS ha ofertado programas de diferente índole para los pueblos indígenas, siendo el común denominador el hecho de que todos ellos han buscado alinearse con los proyectos de los pueblos indí-

genas y responder a sus demandas. Entre ellos, encontramos programas de nivel de pregrado y posgrado, así como programas que han trabajado tópicos que van desde la educación, pasando por el desarrollo local, hasta temas netamente técnicos como la biotecnología.

Entre los programas diseñados exclusivamente para la población indígena, o que han considerado a dicha sector como uno de los destinatarios prioritarios, están los siguientes: Tecnología en Procesamiento de Recursos Biológicos Amazónicos, Tecnología de Producción Agropecuaria, Licenciatura en Antropología Aplicada, Licenciatura en Gestión para el Desarrollo Local Sostenible, Licenciatura en Educación Intercultural Bilingüe, Ingeniería Agropecuaria, Diplomado en Participación Política, Gestión y Desarrollo en el Ámbito Local, Maestría en Educación con mención en Educación Intercultural, y Maestría en Desarrollo Local con mención en Movimientos Sociales. Demos una rápida revisada a algunos de ellos.

2.1 Tecnología en Procesamiento de Recursos Biológicos Amazónicos

En el ámbito de las tecnologías, un programa que merece destacarse es la Tecnología en Procesamiento de Recursos Biológicos Amazónicos. El programa se ofertó en el 2006 y su propósito central fue atender la demanda de los pueblos Shuar y Achuar de las provincias de Pastaza y Morona Santiago de contar con las herramientas conceptuales y técnicas necesarias para impulsar proyectos productivos basados en el aprovechamiento sostenible de los recursos naturales de la zona.

Consecuente con el propósito arriba planteado, los objetivos del programa fueron los siguientes:

- Capacitar a los campesinos shuar y achuar en el área de la explotación y transformación sostenible de los recursos biológicos amazónicos.
- Fomentar la implementación de pequeñas realidades productivas de acopio y transformación de recursos biológicos amazónicos (Noriega, 2011).

El programa se ejecutó en Sevilla Don Bosco (cantón Macas, provincia de Morona Santiago) y en modalidad presencial. Se optó por Sevilla Don Bosco (y no por Quito o Cuenca) para no desvincular a los estudiantes de su entorno y aprovechar la posibilidad que aquello brindaba para la aplicación de los conocimientos teóricos. Se priorizó la modalidad presencial debido a que uno de los componentes fundamentales del programa consistía en el desarrollo de destrezas productivas en laboratorio (ibíd.).

En el programa participaron un total de 54 estudiantes (tuvo una sola cohorte), de los cuales 24 se graduaron como tecnólogos. A decir de Paco Noriega, director de la tecnología, los graduados han desempeñado un papel importante en sus respectivas zonas en la medida en que se han involucrado en procesos productivos y de promoción agropecuaria relevantes,³ en el sector público (fundamentalmente municipios) en calidad de asesores en producción sostenible, biodiversidad y biotecnología; y en el campo educativo como docentes (ibíd.).

En el momento actual, diez de los estudiantes graduados en el programa se encuentran cursando la Ingeniería en Biotecnología que oferta la UPS en la ciudad de Quito, con apoyo financiero de la misma universidad.

2.2 Carrera de Gestión para el Desarrollo Local Sostenible

A nivel de licenciatura, dos programas que han tenido un impacto importante en el mundo indígena constituyen la carrera de Educación Intercultural Bilingüe y la carrera de Gestión para el Desarrollo Local Sostenible. Revisemos algunos aspectos de la experiencia de esta última, pues sobre la primera vamos a hablar de manera extensa en los siguientes apartados.

La carrera de Gestión para el Desarrollo Local Sostenible se creó en 1997 con el propósito de fortalecer la capacidad de gestión de las organizaciones de base, ONG, gobiernos seccionales y demás instancias vinculadas al desarrollo local. Para ello, se planteó una propuesta de formación de pregrado que prioriza la formación aplicada en gestión y desarrollo local, poniendo especial énfasis en el tema de sostenibilidad (UPS, 2000).

En la propuesta de creación de la carrera encontramos el objetivo general de la misma que dice mucho de su intencionalidad académica, así como de su apuesta política. El objetivo plantea lo siguiente: “Promover el desarrollo local como una opción para mejorar las condiciones de vida de la sociedad, desde una concepción integral, políticamente incluyente, socialmente equitativa, económicamente justa y ecológicamente sostenible” (UPS, 2000: 32).

Aunque la carrera no fue pensada exclusivamente para la población indígena, esta última fue considerada uno de los grupos de destinatarios prioritarios, lo cual es entendible si consideramos el repunte que fue ganando el movimiento indígena en el transcurso de la década de los noventa, pero sobre todo, el acceso de los pue-

3 Uno de los estudiantes graduados, por ejemplo, se encuentra impulsando entre la población Shuar un proyecto de cultivo de la guayusa para la elaboración de bebidas energizantes.

blos indígenas a los gobiernos locales (municipios y consejos provinciales, fundamentalmente) a partir de la creación del Partido Pachakutik en el año de 1996.⁴

Por el programa han pasado varios líderes indígenas que en la última década han jugado un papel central en los gobiernos seccionales, y también líderes que han tenido un protagonismo central en las mismas organizaciones indígenas: es el caso, por ejemplo, de Humberto Cholango, quien entre el 2003 y el 2009 fue presidente de la Ecuador Runacunapak Rikcharimui (ECUARUNARI); y que en la actualidad tiene bajo su responsabilidad la dirección de la Confederación de Nacionalidades Indígenas del Ecuador (CONAIE).



Fotografía 2

Alumnas de la Carrera de Educación Intercultural Bilingüe, en un recorrido de Proyectos Educativos Productivos. Junto a ellas, Tamara Puente (centro, directora de la carrera). Riobamba-Chimborazo, diciembre de 2009

4 La presencia de población indígena en el programa ha sido importante no solo desde el punto de vista cualitativo sino también cuantitativo. Así, por ejemplo, en el semestre septiembre/2003 – febrero/2004, el 39,3% de los estudiantes pertenecía a los pueblos indígenas. Un año después, en el semestre septiembre/2005 – febrero/2006, el porcentaje de estudiantes indígenas sigue siendo alto aunque un tanto menor: 30% (Farfán, 2006).

El impacto de la carrera en el mundo indígena ha sido altamente positivo, pues ha contribuido no solo a cualificar a la población indígena involucrada en espacios estratégicos de gestión (organizaciones sociales, juntas parroquiales, municipios, consejos provinciales), sino también, y como consecuencia de lo anterior, a dinamizar y fortalecer lo que en el país se conoce como los “gobiernos locales alternativos”.

En el momento actual la carrera cuenta con una nueva propuesta académica que busca dar respuesta a los cambios normativos que ha vivido el país en los últimos años (nueva Constitución y reglamentación secundaria), así como a los retos que plantea lo que Tuaza ha catalogado como “el proceso de retorno del Estado” (Tuaza, 2011).

2.3 Ingeniería Agropecuaria

En el ámbito de las ingenierías es necesario hacer alusión a la Carrera de Ingeniería Agropecuaria, programa ofertado desde el año 2000 en la ciudad de Cayambe, provincia de Pichincha. La carrera nace con la finalidad de atender una demanda puntual de los jóvenes de las comunidades indígenas de los cantones de Cayambe y Pedro Moncayo, a saber, la demanda de realizar estudios agropecuarios que les habilite para gestionar y desarrollar la producción agropecuaria en sus respectivas zonas (UPS, 2000).

La propuesta en ningún momento fue pensada para formar profesionales para el mercado laboral, sino para “(...) sustentar la capacidad de generar autoempleo en la finca familiar” (UPS, 2000: 249). En esa medida, es una propuesta que buscó dar continuidad a “(...) la capacitación tecnológica ofrecida por la Casa Campesina de Cayambe para impulsar el desarrollo integral de las comunidades indígenas de Cayambe y Pedro Moncayo” (UPS, 2000: 249-250).

En concordancia con lo anterior, la carrera contempla el siguiente objetivo de formación:

Formar profesionales con mística y solidaridad que incentiven el desarrollo agropecuario local y regional mediante la investigación de nuevas tecnologías o la adaptación de estas, fortaleciendo las capacidades locales, que permita responder a las necesidades de la comunidad, mejorando la calidad de vida de las familias campesinas en armonía con los recursos naturales de la zona (Farfán, 2006: 228).

A nivel metodológico, el programa optó por un sistema denominado “dual”, sistema que permite a los estudiantes estudiar y trabajar a la vez, y que incluye el trabajo del estudiante en la finca familiar como parte central de la formación. Desde esta perspectiva, la finca familiar del estudiante pasa a ocupar un lugar

central en el proceso académico, pues se convierte en el espacio privilegiado de las prácticas académicas y la gestión empresarial (UPS, 2000).

El programa inició sus operaciones ofertando el título de tecnólogo (Tecnólogo en Producción Agropecuaria), y los destinatarios fueron aquellas personas para las cuales fue creado el programa: indígenas campesinos de la zona. Una vez concluida la tecnología, y por demanda de la ciudadanía, se abre en el 2002 la ingeniería, momento a partir del cual la población estudiantil comenzó a diversificarse: una presencia cada vez mayor de población mestiza urbana y rural, además de la población indígena.

De acuerdo con Charles Cachipundo, exdirector de la Carrera de Ingeniería Agropecuaria, los graduados y egresados del programa han jugado un papel importante en las zonas de incidencia en la medida en que han contribuido a fomentar el desarrollo agropecuario a partir de la producción en sus respectivas fincas familiares, pero también a partir de un trabajo técnico cualificado impulsado desde diferentes instancias de gestión relacionadas con el agro: organizaciones de segundo grado, organizaciones no gubernamentales, gobiernos parroquiales y gobiernos cantonales (Cachipundo, 2012).

3. El programa académico Cotopaxi: origen y desarrollo

El Programa Académico Cotopaxi constituye un programa de licenciatura en Educación intercultural bilingüe, fue creado para profesionalizar a los docentes indígenas de las zonas rurales de la provincia de Cotopaxi. Para entender su origen y la dinámica de su desarrollo, es necesario hacer alusión al Sistema de Escuelas Indígenas de Cotopaxi (SEIC), pues el PAC nace en el marco y al calor de dicha experiencia educativa.

3.1 El Sistema de Escuelas Indígenas de Cotopaxi y el nacimiento del Programa Académico Cotopaxi

La educación indígena en la provincia de Cotopaxi nace ligada al tema de la lucha por la tierra y la comercialización justa (Lazos y Lenz, s. a.). En relación al primer punto, la educación propia en la región surge por la necesidad de la población indígena de aprender a leer y evitar, de esta manera, los engaños por parte de los dueños de las haciendas y abogados el momento de las negociaciones de las tierras. Jose-lino Ante, uno de los impulsores de las escuelas indígenas en la zona, expresa muy claramente esta situación:



Fotografía 3

Taller sobre la redacción de ensayos. Licenciatura de Educación Intercultural Bilingüe de la UPS. Núcleo Cayambe-Pichincha, enero de 2010

En aquellos días, los líderes, que éramos fuertes y todo, pero no podíamos entender el español, menos leer, entonces éramos engañados, luego el licenciado de Quito nos dijo: “pero ya firmaron, ¿ora qué?” Y eso estuvo lleno de problemas. Entonces luego pensamos, necesitamos aprender a leer, para que éstos no nos vuelvan a engañar. Entonces de ahí muchos pensamos que necesitamos una educación indígena, una educación para los indígenas (cit. en Lazos y Lenz, s. a.: 13).

Y es que en la década de los setenta el analfabetismo campeaba por la zona. De acuerdo con Guerrero el analfabetismo afectaba al 100% de las mujeres y al 80% de los hombres, cifra por demás alarmante si consideramos las grandes inversiones que realizó el Estado ecuatoriano a partir de la década de los cincuenta con miras a ampliar la cobertura del sistema educativo (Guerrero, 1993).

La educación indígena en la zona surge también atada a la necesidad de la población indígena de aprender las matemáticas para controlar los procesos de comercialización, procesos en los que, al igual que en el caso de las negociaciones por la tierra, salían generalmente perdiendo. A decir de Lazos y Lenz: “Aunque no

fueran grandes las cantidades de productos que se comercializaban, el abuso por parte de los blancos denigraba constantemente a los indígenas. Esto llevó a que los indígenas lucharan por conocer los números y saber las cuentas para poder defenderse” (Lazos y Lenz, s. a.: 14).

En este contexto, los dirigentes indígenas de la zona conjuntamente con la Pastoral de Zumbahua (integrada por la comunidad salesiana y la organización italiana de voluntarios Matto Grosso) impulsan las primeras iniciativas educativas. Así, en 1976, bajo la dirección del padre Javier Herrán, se crea la primera escuela indígena en la comunidad de Guayama, parroquia de Chugchilán. Un año después, en 1977, se crea la primera escuela indígena en la parroquia de Zumbahua, en la comunidad de Saraucsha (Guerrero, 1993 y UPS, 2000).

Conforme se van consolidando las escuelas en las parroquias arriba mencionadas, otras comunidades de la zona comienzan a demandar y gestionar sus propias escuelas, y, de manera paulatina, la experiencia educativa se va ampliando hacia otras parroquias y cantones. En el transcurso de la década de los ochenta, los centros educativos se multiplican y, para 1994, año en el que se crea el PAC, se encuentra consolidado un sólido sistema de escuelas que cubre las demandas de formación de todos los cantones de la provincia de Cotopaxi, menos la de San Miguel de Salcedo (Manangón y otros, 1992). A este sistema se le conoce con el nombre de Sistema de Escuelas Indígenas de Cotopaxi (SEIC).

Para 1994, el SEIC se encuentra conformado por cuatro niveles claramente diferenciados, pero interconectados entre sí: la educación preescolar (*huahuacunapac yachanahuasi*), la educación escolar (*yachanahuasi*), la educación media (*jatunyachanahuasi*), y los procesos de alfabetización (*runa yachanahuasi*), cada uno de ellos soportado por un conjunto de centros educativos y con una con una función específica en el ciclo formativo de la población indígena de la zona (Manangón *et al.*, 1992).

Es en este contexto en el que surge la idea del PAC. Frente al requerimiento de profesionalizar a los docentes indígenas vinculados a las escuelas del SEIC, se comienza a hablar, a partir de 1991, de la necesidad de contar con una instancia de educación superior que garantizara la formación pedagógica de los docentes con miras al fortalecimiento de los procesos educativos en curso (Farfán, 2008).

Entre las posibilidades se considera la idea de la creación de una Universidad Indígena como proyecto de educación superior “para” y “desde” el mundo indígena. Sin embargo, al poco tiempo se constata la inviabilidad de la propuesta fundamentalmente por motivos de orden jurídico y académico, pero también de índole financiero: el trámite de aprobación en el Congreso Nacional y en el entonces Consejo Nacional de Universidades Politécnicas (CONUEP) implicaba altos

costos y personal académico a tiempo completo dedicado a la aprobación de las mallas (Farfán, 2008 y Reyes, 2006).

Considerando lo anterior, se opta más bien por sumarse al proyecto de la naciente UPS e inscribir al programa de formación docente en el marco de aquella. Así, en 1995, se suscribe el convenio entre la UPS y el SEIC para llevar adelante el programa, y se lo aprueba en el Consejo Superior con cuatro especialidades, cada una de las cuales apunta a dar respuesta a los requerimientos diferenciados del SEIC: docencia parvularia intercultural bilingüe, docencia básica intercultural bilingüe, docencia media intercultural bilingüe, y docencia y desarrollo comunitario intercultural bilingüe (ibíd.).

El programa inicia sus operaciones en octubre de 1994 en Zumbahua, parroquia ubicada en los páramos occidentales de la Provincia de Cotopaxi, con un total de 42 estudiantes y ofertando la especialización de docencia básica intercultural bilingüe.

3.2 El Programa Académico Cotopaxi: tendencias y giros en estos 16 años de vida

En la historia del PAC se pueden distinguir dos períodos: el primero que lo podríamos catalogar como un período de consolidación y apuesta por la formación política, y el segundo que se lo podría definir como un período de expansión, institucionalización y apuesta por lo pedagógico (Reyes, 2006 y Yáñez, 2003).

El primer período corre desde la creación del PAC en 1995 hasta el 2003, año en el que el programa baja desde los páramos de Zumbahua hacia la ciudad de Latacunga, capital de la provincia de Cotopaxi. Se trata, pues, de un período de intensa actividad en el que se ponen a prueba varias de las directrices y procedimientos con las que el programa operará en los siguientes años.

En este ciclo el programa se asienta en el poblado de Zumbahua⁵ y funciona con una modalidad semi-presencial que incluye clases durante los fines de semana pero también momentos de internado para ciertas materias. En 2001 se gradúan los primeros 11 estudiantes, con el título de licenciados en Ciencias de la Educación con mención en Docencia Básica Intercultural Bilingüe.

En relación al enfoque y énfasis, se trata de un período en el que se prioriza el filón político de la formación, aspecto totalmente entendible si consideramos el contexto económico, social y político en el que se origina y opera el programa,

5 En este período el programa se lo conoce como la “Universidad en el páramo”.

así como la experiencia educativa previa en la que se enmarca: el SEIC. A decir de Reyes:

Se reconoce que estos primeros años formaron educadores desde sus propias realidades y convencidos de un proyecto del movimiento indígena y de un proyecto de sociedad más justa. Muchos de los estudiantes de las primeras promociones estaban al frente de las comunidades y las organizaciones. No debemos olvidar que estos procesos educativos estaban atados al rescate de la dignidad de las comunidades, a las luchas por la tierra, al comercio justo para los productores y a la creación de infraestructura de producción para las organizaciones (Reyes, 2006: 25).



Fotografía 4

Taller sobre Revitalización Cultural Comunitaria, Mapas Socioculturales y Temporalidad. Licenciatura de Educación Intercultural Bilingüe de la UPS. Núcleo Otavalo-Imbabura, noviembre de 2010

En el 2003, luego de un intenso debate al interior del equipo de gestión y docentes del PAC, se decide cambiar la sede del programa a la ciudad de Latacunga. Las razones del cambio fueron múltiples, entre las que destacan la necesidad de buscar mejores condiciones de infraestructura para el funcionamiento del programa, la necesidad de ampliar la cobertura del programa a otros sectores y a otros grupos culturales, facilitar la búsqueda de docentes, entre otros (ibíd.).

El segundo período del PAC inicia con la apertura del programa en Latacunga en febrero de 2003 y corre hasta la actualidad. Este período está marcado por tres tendencias que se han retroalimentado entre sí: ampliación de la oferta educativa hacia otras localidades, institucionalización del programa, y énfasis en la formación pedagógica-didáctica.

Con relación a la primera tendencia, se constata un crecimiento importante de la cobertura resultado de la ampliación de los servicios del programa hacia otros sectores del país. En el transcurso de apenas 6 años (desde el 2003 hasta el 2008) se crean 5 puntos focales nuevos además del de Latacunga: punto focal Otavalo-provincia de Imbabura (2003), punto focal Cayambe – provincia de Pichincha (2004), punto focal Wasak'entza –provincia de Morona Santiago (2005), punto focal Simiatug –provincia de Bolívar (2006), y punto focal Riobamba –provincia de Chimborazo (2008).

Los puntos focales no se crean en el aire, sino que son el producto de demandas puntuales enmarcadas en experiencias de trabajo previas. A decir de Farfán, los puntos focales

(...) nacen de convenios entre experiencias de trabajo misionero, educativo y de desarrollo con las poblaciones indígenas, y la universidad. Es decir, el programa se inserta en procesos en marcha: se utiliza la infraestructura ya existente, se responde a las demandas de sectores específicos y se involucran a los actores sociales (Farfán 2008, 288).

Sobre la segunda tendencia, el programa ha vivido en este período un importante proceso de institucionalización, proceso que ha implicado un lento y a veces difícil proceso de adaptación del programa a los procedimientos administrativos y académicos de la universidad, así como a sus tiempos y dinámicas institucionales. Como parte de estos cambios, se traslada el centro gestión académica y administrativa a Quito, ciudad en la que se encuentra una de las sedes de la UPS.

Y, en cuanto a la última tendencia, en este período el programa ha enfatizado en la formación pedagógica como estrategia para asegurar la calidad de la formación de los docentes interculturales bilingües, énfasis que ha implicado, entre otras cosas, la vinculación de docentes con una larga trayectoria en el ámbito de la

educación y la psicología y sus diferentes especializaciones: didáctica de la matemática, didáctica de lengua, educación parvularia, psicología educativa, etcétera.

En estos 16 años de vida, el PAC se ha consolidado y ha logrado posicionarse en el país como la oferta educativa de educación superior más importante en el mundo indígena, situación que se expresa en los siguientes aspectos:

- a. El programa cuenta con un equipo de docentes bastante estable, el mismo que además de poseer las experticias que demanda la propuesta académica, cuenta con una larga experiencia de trabajo con pueblos indígenas.
- b. De igual manera, el programa cuenta en sus seis puntos focales con la infraestructura y el equipamiento necesarios para las tutorías individuales y colectivas, y el trabajo autónomo de los estudiantes.
- c. La propuesta académica se ha ido puliendo y ganando precisión como resultado de la permanente discusión en torno a las tres áreas centrales del programa: la educación, la interculturalidad y el bilingüismo. Fruto de lo anterior, en el momento actual se cuenta con una nueva propuesta académica que a la par que ha recuperado los elementos más importantes de la anterior, busca responder a los requerimientos del contexto actual.
- d. El programa cuenta con una modalidad de trabajo consistente que ha sido validada varias veces, y que se adecúa al perfil de sus destinatarios prioritarios.

4. El programa académico Cotopaxi: aportes e incidencia en la Educación Intercultural Bilingüe

¿Cuál ha sido el impacto del programa en estos 16 años de vida?, ¿se puede sostener, luego de esta larga y rica experiencia, que el PAC ha contribuido a formar los recursos humanos idóneos para fortalecer los procesos de educación intercultural bilingüe en las zonas de incidencia? Con miras a analizar el aporte e incidencia del programa se ha organizado el presente apartado en dos partes: en la primera se hace un rápido repaso de la propuesta académica del PAC, mientras que en la segunda parte se discuten los aportes del programa.

4.1 La propuesta académica y metodología de trabajo del Programa Académico Cotopaxi

Como dijimos arriba, la propuesta académica del PAC contempla cuatro titulaciones, cada una de las cuales considera un perfil profesional específico: docencia parvularia intercultural bilingüe, docencia básica intercultural bilingüe, docencia

y desarrollo comunitario intercultural bilingüe, y docencia media intercultural bilingüe. De éstas cuatro, las tres primeras se han ofertado en el transcurso de los 16 años de vida del programa, siendo la más demandada la titulación de docencia básica.

El pensum de estudios está conformado por dos áreas claramente diferenciadas: el área de fundamentación y la de especialización. El área de fundamentación es común a todas las titulaciones y está conformada por cuatro bloques de materias: a) aquellas que proveen las bases conceptuales para la comprensión y el ejercicio de la práctica docente intercultural bilingüe (Pedagogía general, Psicología Educativa, Pedagogía Intercultural Bilingüe, etcétera), b) aquellas que proveen los insumos básicos para la comprensión de la cultura y el contexto en el que se desenvuelven los estudiantes (Introducción a la Antropología Cultural, Cosmovisión Indígena, Realidad nacional e indígena, etcétera), c) materias volcadas al desarrollo de la lengua materna, y d) materias que aportan para el desarrollo de destrezas de la investigación científica.

El área de especialización, por su parte, varía de titulación a titulación y contempla aquellas materias necesarias para desarrollar las destrezas profesionales de cada titulación. Así, por ejemplo, el área de especialización de docencia parvularia intercultural bilingüe incluye un conjunto de materias que tienen como finalidad central el desarrollo de las herramientas conceptuales y metodológicas necesarias para el ejercicio de la docencia parvularia (Problemas de Aprendizaje Infantil, Iniciación a la Matemática, Iniciación a la Lecto-escritura, etcétera). En la misma línea, el área de especialización en docencia básica incluye las materias necesarias para el trabajo docente en las diferentes áreas de conocimiento (Didáctica de Ciencias Naturales, Didáctica de Matemáticas, Didáctica de las Ciencias Sociales, etcétera).

En cuanto a la modalidad de trabajo, vale destacar que el programa ha operado en modalidad semi-presencial. La opción por esta modalidad obedece a razones de índole económica de los estudiantes (los cuales no pueden abandonar sus lugares de trabajo) pero también a factores de orden académico, pues una modalidad de este tipo permite una retroalimentación permanente entre lo que lo que se lee y discute en clase, y la vivencia y la práctica escolar.

Para el funcionamiento en el día a día, cada quince días, durante sábados y domingos, los estudiantes se reúnen en los puntos focales (Cayambe, Otavalo, Simiatug, Riobamba y Latacunga) con los tutores que viajan desde Quito.⁶ En dichos

6 En el caso de Wasak'entza, los tutores entran tres veces por semestre (al inicio, a la mitad y al final del semestre), debido a las complicaciones del ingreso (necesariamente en avioneta). Cada encuentro tiene una duración de cuatro días.

encuentros, los tutores presentan la materia, desarrollan los temas centrales de la materia, despejan dudas y preguntas planteadas por los estudiantes, dan indicaciones para el desarrollo de las tareas, y avalúan los avances de los estudiantes en materia de aprendizaje.

4.2 Aportes e incidencia del Programa Académico Cotopaxi

Desde un punto de vista más cuantitativo, tenemos que en estos 16 años de vida el PAC ha profesionalizado y formado a un número importante de docentes que han contribuido a sostener y dar forma a los procesos de educación intercultural bilingüe en las zonas de incidencia. Veamos algunos datos:

Al momento, el PAC cuenta con un total de 254 graduados⁷ y un número mayor de egresados. La mayor parte de los graduados y egresados indígenas se encuentran laborando en escuelas y colegios interculturales bilingües de sus respectivas zonas, ya sea como docentes o directores de las mismas. También se encuentran dirigiendo las Redes Educativas, laborado en las Direcciones Provinciales de Educación Intercultural Bilingüe, así como en organizaciones gubernamentales (INNFA, Municipios, entre otros) y no gubernamentales de carácter nacional e internacional (CARE, Plan Internacional, entre otras).

En cuanto a los cargos directivos en el Estado, puestos clave por su incidencia en la definición de políticas, vale destacar que los graduados han llegado a sitios altos en la administración pública. Así tenemos el caso de la Mstr. Ilda Chaluzza, quien por dos períodos consecutivos ocupó el cargo de directora en la Dirección Provincial de Educación Intercultural Bilingüe de Cotopaxi; otros son los licenciados José María Pilaguano, Morgan Montenegro, Juan Alomoto y Ernesto Baltazar, que han sido por varios años directores de las redes educativas de Chugchilan, Panyatug, Bajío y Zumac, respectivamente.

Relacionado con lo anterior, se encuentra el tema de los “educadores propios”, tema no siempre valorado con la intensidad que merece. Y es que el PAC ha contribuido no solo a profesionalizar y formar docentes para las escuelas interculturales bilingües de las zonas de su incidencia, sino a profesionalizar y formar docentes indígenas de las comunidades y zonas en que las que operan las escuelas, aspecto de vital importancia si consideramos que uno de las condiciones básicas para el desarrollo de la educación propia es el contar con “educadores propios”.

7 Dato actualizado hasta febrero de 2012. Dirección de seguimiento a egresados y graduados UPS.

Amable Hurtado, docente del PAC y exdirector de la Dirección de Educación Intercultural Bilingüe de la provincia de Cotopaxi, hace referencia a este tema cuando se le pregunta si el PAC ha contribuido al desarrollo de la educación intercultural bilingüe:

Claro que sí, porque antes se dependía del Instituto Quilloa o de que vengan los estudiantes del Instituto Colta Monja. Ahora, en estos tiempos, ya no estamos importando graduados o profesionales de otras provincias, sino que se está valorando a nuestros compañeros, a los licenciados, a los estudiantes del PAC, y también a otros que han estudiado en otras universidades y que están identificados con la causa de la educación intercultural bilingüe (...) (Hurtado, 2011).

Otro dato que vale destacar es que los egresados y graduados no solo se han vinculado a aquellas instituciones dedicadas de lleno al tema educativo, sino que también han tenido un papel protagónico en las organizaciones sociales locales y provinciales. Es muy común, por ejemplo, la participación de los estudiantes en las juntas de agua, juntas parroquiales, organizaciones de segundo grado, organizaciones provinciales, etcétera.



Fotografía 5

Primer encuentro de los estudiantes de la Carrera de Educación Intercultural Bilingüe.
Universidad Politécnica Salesiana, Quito-Pichincha, marzo 26 de 2011

En relación a la formación misma y las capacidades desarrolladas en los estudiantes, podemos afirmar que el PAC ha cumplido un papel central desde el punto de vista profesional pero también personal. En lo personal, el programa ha tenido un impacto importante en la medida en que ha contribuido a que los estudiantes recuperen su identidad de indígenas y fortalezcan su estima en cuanto tales. Son frecuentes las alusiones de los estudiantes graduados a este tema, uno de los principales desde su punto de vista:

Me ha servido para definir cómo soy, de dónde soy, para no perderme. Muchas personas se pierden fácilmente, sienten lo ajeno como muy propio, pero verdaderamente es como que se disfrazaran (...) me ha ayudado a definir quién soy, a vivir las costumbres de la comunidad, a hablar el castellano y el kichwa sin miedo, a hacer uso de nuestra propia medicina ancestral, vestimenta y formas de alimentarnos sin escondernos y sin negar nuestras raíces (Pilalumbo, 2011).

Lo que he aprendido en el PAC me ha servido de mucho. El PAC me ha enseñado a “ser”, a identificarme como mujer, como indígena, y desde este punto proyectarme hacia el futuro. Me ha dado muchos conceptos para saber desde dónde partir, y para decir “yo sí puedo”, “yo si hago” (...) moriré siendo indígena (Toaquiza, 2011).

Este tema, que a ratos suena un tanto trillado, es de fundamental importancia si consideramos los procesos de devaluación identitaria que ha vivido la población indígena como parte de los largos procesos de dominación y exclusión. En este contexto, estudiantes que se sientan orgullosos de ser indígenas y que expresen públicamente dicho orgullo, es fundamental no solo para su constitución como personas sino también para su trabajo como docentes.

Ligado al punto anterior se encuentra el tema de la valoración de la lengua y la cultura. Y es que el PAC, como parte de su aporte al redescubrimiento identitario, ha contribuido también a que los estudiantes valoren su lengua materna y su cultura, aquel ámbito que Bonfil Batalla reconoce como el ámbito de la cultura propia (Batalla, 1991). Al referirse a lo aprendido en el PAC, uno de los graduados sostiene lo siguiente:

(En el PAC) He aprendido a respetar y valorar el idioma kichwa, porque mucha gente decía “kichwa nomás es”, y ahora sabemos que ningún idioma es superior e inferior, sino que eso nos han querido hacer creer (...) Para mí, primero es nuestro idioma, si perdemos nuestro idioma perdemos la mitad de nuestra identidad (Pilalumbo, 2011).

En la línea del fortalecimiento identitario y valoración del ámbito de la cultura propia, ciertas materias del plan de estudios han sido fundamentales como Antropología Cultural, Cosmovisión Andina, Historia del movimiento indígena, entre otras; pero sobre todo el trabajo del día a día en el aula y las discusiones que se han desatado ya sea por iniciativa de los docentes o de los estudiantes: el tema

de la cultura propia, la diferencia cultural, la exclusión, el racismo, son temas que saltan continuamente en las horas de clase y que despiertan mucho interés por parte de los estudiantes.

Esta dimensión que la hemos denominado “la dimensión personal” es fundamental en la implementación de procesos educativos en contextos de pobreza y discriminación, pues es una de las garantías para apuntalar y sostener prácticas de aula pertinentes desde el punto de vista social y cultural. Es imposible, por ejemplo, infundir en los niños el valor de la lengua propia y crear ambientes en el aula y escuela para su uso y perfeccionamiento sino existe una convicción total por parte de los docentes del valor de la misma y de la necesidad de ejercerla en el día a día.

En relación al ámbito del ejercicio profesional, el aporte del PAC no ha sido menor. El programa ha ofrecido a los estudiantes las herramientas conceptuales y metodológicas necesarias para rebasar el modelo de educación tradicional, y diseñar e impulsar procesos educativos con pertinencia social, cultural y lingüística.

En relación al primer punto, tanto estudiantes como docentes coinciden en que la formación ofertada por el PAC les ha dado las bases para rebasar el modelo de educación bancario que ha dominado en las zonas de incidencia, e impulsar, en su lugar, propuestas educativas innovadoras que consideran al estudiante, que apuestan por un clima diferente en el aula y que plantean un rol diferente para el docente. Al referirse a las diferencias entre los graduados del PAC y los graduados de otras universidades, Amable Hurtado comenta lo siguiente:

Los estudiantes de otras universidades, en su gran mayoría, se han vuelto educadores autoritarios, tradicionalistas, de imponer su razón con una metodología de años atrás, ya pasada. En cambio, la Universidad Salesiana forma mediadores (...) ya no son “los maestros”, sino los amigos de los niños, que se ponen a nivel de los estudiantes siendo mediadores y facilitadores de los conocimientos (Hurtado, 2011).

En la misma línea, una de las estudiantes graduadas sostiene lo siguiente cuando se refiere a los aportes del programa para el trabajo del día a día en el aula:

(El PAC me enseñado a) Aplicar mi propia metodología, a ser estratégica. Si propongo un tema, debo darlo de una manera en que los niños me entiendan, y que luego ellos en el futuro lo recuerden. A desarrollar el tema propuesto a través de caminos, de estrategias, de materiales, planificaciones, a través de formas pedagógicas, de dinámicas, de juegos, aprovechando el aire libre, saliendo a caminar, a observar. Y de esta manera no maltrato a los niños, sino que educo con alegría. En ese sentido estamos logrando mucho (Toaquiza, 2011).

En esto han sido claves las materias de Pedagogía, Currículo y Didáctica, además de las prácticas preprofesionales en la medida en que han constituido espacios en los que los estudiantes, con el acompañamiento permanente de los docentes,

han podido poner a prueba los conocimientos aprendidos en el aula y constatar el hecho de que es posible impulsar prácticas educativas diferentes.

En relación al tema de la pertinencia cultural, estudiantes y docentes coinciden en que el programa les ha ofrecido las herramientas necesarias para implementar un enfoque intercultural en su trabajo del día a día en aula. Cuando decimos enfoque intercultural nos referimos a aquella perspectiva pedagógica que apunta a que los estudiantes, por un lado, conozcan y valoren los elementos del ámbito de su cultura propia, y que, por otro, conozcan la cultura que no les es propia y se apropien de aquellos elementos que consideran necesarios.

La implementación de un enfoque intercultural en contextos como en los que ha operado el PAC es fundamental no solo porque se trata de estudiantes que pertenecen a grupos culturales históricamente discriminados, sino también porque se trata de estudiantes que, por efecto de la migración interna, se han visto obligados –cada vez como más frecuencia– a vivir en y entre dos mundos culturales. Al referirse a este tema, una de las estudiantes sostiene lo siguiente:

La interculturalidad se aplica empezando desde lo nuestro, es decir hablando de nuestras costumbres, tradiciones, la vestimenta, valorando el idioma de nuestra comunidad; y también viene la parte teórica o la ciencia en sí que se relaciona con lo nuestro y con lo de los otros. Así vamos saliendo a la par con los conocimientos de fuera. Debemos llegar a armar un conocimiento en conjunto, ya que no nos podemos quedar sabiendo solo lo nuestro sino también la parte de afuera, conocer y tener las bases, puesto que los niños ya no están solo en la comunidad, sino que migran a las ciudades donde hay una relación entre mestizos, blancos, negros, cholos. Es para esto que los estamos preparando, para que saliendo de su comunidad sepan que allá afuera hay otras costumbres, hay otra realidad (Toaqui, 2011).

Con relación al tema de la pertinencia lingüística, el PAC ha contribuido a mejorar el manejo de la lengua materna y su inclusión en el aula de clase. Sobre el primer punto, si bien es cierto que la mayor parte de estudiantes han sido kichwa hablantes, también es cierto que aquellos no han manejado correctamente la escritura del kichwa. En esta línea, la formación del PAC ha sido central para el manejo de la escritura.

Sobre el segundo punto, docentes y estudiantes coinciden en que la formación del PAC les ha ayudado a usar su lengua materna en el ejercicio docente y apostar, de esta manera, por una docencia bilingüe. Al referirse a los aportes del PAC en el ámbito de la lengua, Alberto Conejo, docente del PAC y director del Instituto de Idiomas, Ciencias y Saberes Ancestrales del Ministerio de Educación, señala lo siguiente:

La mayoría de nuestros alumnos son bilingües y con la formación universitaria salen preparados para ejercer una docencia bilingüe. En los centros educativos se desem-

peñan aceptablemente en el manejo pedagógico y comunicacional de las dos lenguas. Así lo han demostrado y confirmado los supervisores provinciales que hacen el respectivo seguimiento. Lo mismo, muchos de nuestros alumnos han elaborado materiales educativos en sus lenguas indígenas (Conejo, 2011).

En la misma línea, uno de los estudiantes graduados sostiene lo siguiente: El kichwa me ha servido para desarrollar el área del mismo idioma y también de otras áreas. También desde hace tiempo hemos venido practicando el kichwa dentro del aula, a pesar de las críticas (Alomoto, 2011).

El manejo del kichwa por parte de los estudiantes graduados en el PAC ha sido fundamental no solo para el trabajo en el aula y el ejercicio de una docencia bilingüe, sino también para el relacionamiento con los padres de familia y demás actores de la comunidad, aspecto de suprema importancia para el mismo ejercicio de la docencia. A decir de una de los estudiantes:

(...) el kichwa es importante saber para relacionarnos con los padres de familia, con los comuneros. De no saber el kichwa me sentiría como una persona rara, porque uno no se puede comunicar con las personas, y si solo se puede comunicar en castellano, sería una comunicación a medias, no se deja entender qué es lo que quieren decir. También es el sentir de los compañeros y compañeras, más de las compañeras comuneras, porque ellas están ligadas al idioma kichwa. Entonces nosotros también como profesionales debemos saber ese idioma y poder dialogar con ellas con gran facilidad, y tener una comunicación sin miedo a nada (Toaquizza, 2011).

Para cerrar este punto, vale considerar el tema del reconocimiento del programa en las zonas de incidencia, aspecto de vital importancia por cuanto se refiere al ámbito de la legitimidad del programa en un país en el que la educación intercultural bilingüe ha sido catalogada como una educación de segunda clase. A partir del estudio *La universidad en el Páramo* (Castro *et al.*, 2009) se puede sostener que existe una valoración positiva por parte los padres de familia y demás actores locales hacia los graduados del programa, aspecto que se pone de relieve en la percepción hartamente favorable en torno a sus experticias en los campos pedagógicos y lingüísticos.

A lo anterior se suma las apreciaciones de los docentes del programa que también dan cuenta de la aceptación del programa. Al comparar a los graduados del PAC con los graduados de otras universidades, Amable Hurtado señala lo siguiente:

(...) si hago un sondeo veo que si existe aceptación de nuestros graduados en la provincia de Cotopaxi. Se da mayor oportunidad a los estudiantes del PAC, ellos están en posibilidad de competir, de concursar para obtener nombramientos o contratos. Esto como docente me enorgullece, porque estamos haciendo algo para que nuestros estudiantes estén en capacidad y abiertos a nuevas oportunidades en su vida profesional (Hurtado, 2011).



Fotografía 6

Centro de Apoyo de la Carrera de Educación Intercultural Bilingüe de la UPS.
Wasakentsa-Morona Santiago, año 2011

Apresiasi3n que se complementa con otra del mismo docente que hace referencia ya no a los graduados sino a los estudiantes en proceso de formaci3n, y en especial a aquellos involucrados en las pr3cticas preprofesionales:

El celo profesional por parte de los profesores se da porque los estudiantes del PAC han demostrado tener mayor capacidad y obtener la confianza de los padres de familia que dan mayor importancia a los practicantes que a los profesores de hace a3os y que piden a nuestros estudiantes que sigan ense3ando “porque usted si ense3a”. Esto nos indica que los estudiantes del PAC son m3s mediadores, que aplican nuevas metodolog3as pedag3gicas y que son m3s din3micos y por ende ganan espacios en la educaci3n intercultural bilingüe (ib3d.).

5. Conclusiones

A partir del an3lisis de la experiencia del PAC en estos 16 a3os de vida y sus aportes, se pueden inferir tres ideas generales en torno a la relaci3n entre la educaci3n superior salesiana y los pueblos ind3genas:

En primer lugar, se constata que las propuestas de educación superior salesiana para los pueblos indígenas han nacido a partir de demandas explícitas de la población indígena, y se han creado para atender a sus necesidades y problemáticas como pueblos. El caso del PAC es un ejemplo paradigmático de lo anterior: el programa se creó a partir de la demanda de los líderes y población indígena de las zonas rurales de la provincia de Cotopaxi de profesionalizar a los docentes indígenas vinculados a las escuelas del Sistema de Escuelas Indígenas de Cotopaxi, y contribuir, de esa manera, al fortalecimiento de los procesos educativos de la zona.

La capacidad de las propuestas de educación superior salesiana de responder a las demandas de los pueblos indígenas tiene que ver, entre otros aspectos, con el hecho de que aquellas han sido el resultado de experiencias de trabajo previas de los mismos Salesianos. La experiencia del PAC es nuevamente decidora en este sentido: el programa fue el punto de llegada de más de dos décadas de trabajo de los Salesianos en diferentes puntos de las zonas rurales de la provincia de Cotopaxi, trabajo en el que el tema de la promoción educativa ocupó un lugar central junto con el tema de fortalecimiento de la organización política y el desarrollo rural (Martínez, 2004).

En segundo lugar, y conectado con el punto anterior, las propuestas de educación superior salesiana se han alineado y han contribuido a dar forma a los proyectos políticos de los pueblos indígenas. Nuevamente, la experiencia del PAC constituye un buen ejemplo: desde sus inicios, el programa apostó por la construcción de la “educación propia” en las zonas de incidencia, una de las demandas centrales no solo de la población y líderes indígenas de la zona, sino de las organizaciones indígenas a nivel nacional e inclusive regional. Dicha apuesta supuso, para los Salesianos, la formación de un tipo especial de docente, a saber: un docente arraigado en su comunidad y con experticia para desarrollar procesos educativos de calidad y con pertinencia cultural, lingüística y política.

Ahora bien, el programa no solo se ha alineado con el proyecto de educación propia, sino que, de manera simultánea, ha contribuido a fundamentar dicho proyecto. Gracias al PAC, y este es sin lugar a dudas otro de sus aportes, la educación propia ha dejado de ser un simple enunciado o ilusión, y ha pasado a ser una propuesta consistente, con sus propias particularidades, y que marca diferencias claras con los proyectos educativos impulsados ya sea por el Estado o instancias de la sociedad civil.

Y, en tercer lugar, las propuestas de educación superior de los Salesianos han tenido un impacto importante en el mundo indígena en la medida en que han contribuido a concretar los proyectos de los pueblos indígenas. La última parte de este artículo da cuenta de lo anteriormente dicho: a través de sus 16 años de vida, el PAC ha contribuido –a través de la formación de un número importante

de cuadros profesionales idóneos– a sostener y fortalecer la educación propia en las zonas de su incidencia.

El aporte del PAC ha tenido que ver no solo con el número de docentes formados, lo que de por sí constituye un logro importante, sino con el tipo de docentes que ha formado, aspecto de trascendental importancia a la hora de impulsar procesos educativos volcados a la formación de seres humanos integrales que luchan por dignificar su vida y construir un mundo más humano y justo.