

**REPÚBLICA DEL ECUADOR**



**INSTITUTO DE ALTOS ESTUDIOS NACIONALES**

**UNIVERSIDAD DE POSGRADO DEL ESTADO**

**Trabajo de titulación para obtener la Maestría Profesional en  
Relaciones Internacionales y Diplomacia con mención en  
Política Exterior**

**Tesis**

**EL DEVENIR PROFESIONAL DE LOS JÓVENES  
UNIVERSITARIOS KICHWAS BENEFICIARIOS DE LA  
COOPERACIÓN ALEMANA: ESTUDIO DE CASO DE LA  
FUNDACIÓN HANNS SEIDEL ECUADOR**


**Autor: Erica Tatiana Guamán Pilco**

**Directora: Isabella Giunta**

**Quito, agosto de 2020**

## AUTORÍA

Yo, Erica Tatiana Guamán Pilco, con CI. 0602539371, declaro que las ideas, juicios, valoraciones, interpretaciones, consultas bibliográficas, definiciones y conceptualizaciones expuestas en el presente trabajo, así como los procedimientos y herramientas utilizadas en la investigación, son de absoluta responsabilidad de la autora del trabajo de titulación. Asimismo, me acojo a los reglamentos internos de la universidad correspondientes a los temas de honestidad académica.



---

**Firma**  
**CI. 0602539371**

## AUTORIZACIÓN DE PUBLICACIÓN

Yo Erica Tatiana Guamán Pilco cedo al IAEN, los derechos de publicación de la presente obra por un plazo máximo de cinco años, sin que deba hacer un reconocimiento económico por este concepto. Declaro además que el texto del presente trabajo de titulación no podrá ser cedido a ninguna empresa editorial para su publicación u otros fines, sin contar previamente con la autorización escrita de la universidad.

Quito, agosto de 2020.



-----  
**Firma DEL CURSANTE**

**ERICA TATIANA GUAMÁN PILCO**  
**CI. 0602539371**

## **DEDICATORIA**

Para la luz de mi vida. Quiero dedicar estas líneas a Mateo, a quien le robé tiempos de juego y cuidado para realizar este trabajo investigativo. A ti todo el esfuerzo y el tiempo impartido en este trabajo, que significa también un logro más para nuestras vidas.

## **AGRADECIMIENTOS**

Mis agradecimientos a los docentes del Instituto de Altos Estudios Nacionales (IAEN) por el conocimiento impartido. A mi Directora de tesis, Doctora Isabella Giunta, por su aporte, su direccionamiento y el interés que tuvo en este trabajo investigativo, desde su bosquejo. Al Doctor Mauricio Bustamante, que fue guía para este camino.

De igual manera quiero agradecer a mi familia, por su apoyo para que pueda alcanzar este objetivo profesional. Gracias a mi madre, Rosa Pilco, por ser mi fortaleza y la mano que nunca me suelta. A mis hermanas Tamialy y Maribel por sus consejos y sus palabras de aliento. A mi hermano, Daniel Pilco, por ser una inspiración y un ejemplo de cómo mediante la educación se puede transformar vidas. Gracias por enseñarme que este derecho es a la vez multiplicador de derechos.

A Dolores Guamán y Juan de Dios Caguana, muchas gracias por su ayuda porque sin ella no hubiera podido ser posible alcanzar esta meta.

A mi compañero de vida, Pablo Caguana, gracias por la paciencia, el apoyo y los debates que fueron la luz para concretar este trabajo. Gracias por ser alegría y aliento en los momentos más difíciles.

A ti Mateo, gracias nuevamente por ser mi universo entero.

Finalmente, un agradecimiento especial a los exbecarios de la Fundación Hanns Seidel que permitieron, con sus testimonios, la realización de este trabajo investigativo. A cada uno de ellos mis agradecimientos infinitos.

## RESUMEN

Diversos han sido los actores que, en el marco de la cooperación internacional, han enfocado su atención en los jóvenes indígenas y en su educación superior. Buscando con ello quizás, favorecer a una población social y culturalmente vulnerable. Así, en Ecuador se ha mantenido vínculos de cooperación con el Estado de Alemania durante algunas décadas; en este trayecto, uno de los actores que tiene como área de trabajo la educación superior de pueblos indígenas es la Fundación Hanns Seidel, que ha otorgado, desde 1992, alrededor de 550 becas a estudiantes de escasos recursos en Ecuador.

No obstante, es escasa la sistematización de la información sobre el impacto que tiene este beneficio en jóvenes indígenas y el logro de sus propósitos profesionales. También es limitado el análisis de cómo los procesos de cooperación, en el campo educativo, y especialmente en la formación de jóvenes indígenas, influyen en la forma de percibir el desarrollo, considerando que en cuanto “discurso de origen occidental opera como un poderoso mecanismo de producción cultural, social y económica” (Escobar y Mato, 2005, p. 18) en todo el mundo, incluyendo el Sur global. De igual manera, poco o nada se conoce sobre si estos procesos formativos han incentivado la producción de proyectos políticos, culturales o sociales que ayuden a eliminar las brechas sociales sufridas por la población indígena; tampoco se conoce si esta ayuda externa fortaleció o no su cultura propia y su identidad.

Bajo este antecedente, el presente trabajo investigativo busca estudiar, analizar y aportar con nuevos conocimientos sobre los impactos de la Cooperación Internacional para el Desarrollo, en relación a los pueblos indígenas de Ecuador, a partir de la experiencia de beneficiarios de la cooperación alemana, puntualmente de la Fundación Hanns Seidel.

Para este cometido, examinamos la cooperación internacional, la educación, la agenda de desarrollo, la cooperación para la educación superior en Ecuador, la construcción o el discurso del indígena contemporáneo y su educación superior. Para finalmente determinar los impactos de estos procesos formativos sobre su devenir profesional, su conceptualización del desarrollo y la ejecución de iniciativas para mejorar las oportunidades políticas, sociales, económicas y culturales o de proyectos de lucha contra el racismo y la discriminación de sus pueblos de origen.

## ÍNDICE

<b>DEDICATORIA .....</b>	<b>1</b>
<b>AGRADECIMIENTOS .....</b>	<b>2</b>
<b>RESUMEN .....</b>	<b>3</b>
<b>INTRODUCCIÓN.....</b>	<b>7</b>
<b>CAPÍTULO 1.....</b>	<b>11</b>
<b>EL DEVENIR DEL CONCEPTO DE DESARROLLO, LAS AGENDAS DE COOPERACIÓN INTERNACIONAL, LOS PUEBLOS INDÍGENAS Y LA EDUCACIÓN .....</b>	<b>11</b>
<b>1.1 El devenir del concepto de desarrollo:.....</b>	<b>11</b>
Teorías de la edad de oro/ Los Enfoques en las Teorías Económicas .....	12
Teoría del subdesarrollo:.....	15
Teorías neoliberales y neoestatistas: .....	16
Teorías alternativas /Enfoque Critico, Cultural y Ambiental del desarrollo .....	17
Etnodesarrollo: .....	21
<b>1.2 El Sistema institucional de Cooperación Internacional para el Desarrollo .....</b>	<b>24</b>
<b>1.3 Agendas de Cooperación Internacional para el Desarrollo.....</b>	<b>30</b>
<b>1.4 La Cooperación Internacional para el Desarrollo y los pueblos indígenas.....</b>	<b>32</b>
<b>1.5 La cultura en las Relaciones Internacionales.....</b>	<b>36</b>
<b>1.6 La Cooperación Internacional y la educación para el desarrollo .....</b>	<b>38</b>
<b>1.7 La Cooperación Internacional educativa y los pueblos indígenas .....</b>	<b>40</b>
<b>CAPÍTULO II.....</b>	<b>45</b>

<b>COOPERACIÓN PARA LA EDUCACIÓN SUPERIOR EN ECUADOR.....</b>	<b>45</b>
2.1 Sistema nacional de educación en Ecuador.....	45
2.2 Políticas educativas del Estado ecuatoriano para los pueblos indígenas.....	48
2.3 La educación como instrumento diplomático de la política exterior de Ecuador ...	51
2.4 El discurso de la interculturalidad en la Cooperación Internacional y en la educación de pueblos indígenas.....	68
2.5 Programas e iniciativas de educación superior para pueblos indígenas en Ecuador en el marco de la cooperación internacional .....	74
2.6 La educación, una herramienta de poder blando de Alemania en Ecuador .....	80
2.7 La Fundación Hanns Seidel y su aporte para la formación universitaria de jóvenes kichwas .....	84
<b>CAPITULO 3.....</b>	<b>91</b>
<b>EL INDÍGENA CONTEMPORÁNEO Y LA EDUCACIÓN SUPERIOR: IMPACTOS SOBRE SU DEVENIR PROFESIONAL Y LA CONCEPTUALIZACIÓN DEL DESARROLLO.....</b>	<b>91</b>
3.1 El sistema educativo de pueblos y nacionalidades indígenas.....	92
3.2 Lo indígena y el indígena contemporáneo .....	96
3.3 Dinámicas de obtención de becas de la Fundación Hanns Seidel en Ecuador por parte de jóvenes de pueblos indígenas .....	101
3.4 Reconfiguración de formas de vida profesional de los becarios de la Fundación Hanns Seidel a través de su experiencia educativa.....	108
3.5 El concepto de desarrollo para los jóvenes kichwas becarios de la Fundación Hanns Seidel.....	118
3.6 El compromiso hacia las comunidades de origen .....	123
<b>CONCLUSIONES.....</b>	<b>131</b>
<b>BIBLIOGRAFÍA.....</b>	<b>138</b>
<b>ANEXOS .....</b>	<b>146</b>



## ÍNDICE DE CUADROS

Cuadro 1

**Actores de la cooperación Internacional para el Desarrollo ..... 26**

Cuadro 1.2

**Instrumentos del sistema de Cooperación Internacional para el Desarrollo ..... 27**

Cuadro. 2.1

**Programas y proyectos de cooperación internacional en educación superior ..... 55**

## INTRODUCCIÓN

La presencia de organismos y agencias de cooperación internacional en nuestro continente se mantiene significativa, por lo que es vigente la importancia de estudiar el fenómeno de la cooperación para entender las relaciones que al interior de estas se generan entre donantes y receptores y en general el rol que los diversos actores de la cooperación desenvuelven en la escena internacional.

Este trabajo investigativo estudia e identifica la pertinencia de una de las formas de cooperación, la Cooperación Internacional para el Desarrollo en el sector de la educación, y de cómo esta genera, conforme a su contexto histórico y las demandas de los ciudadanos, parámetros que influyen en las agendas internas para alcanzar el tan anhelado desarrollo de los Estados que incluya la interculturalidad y el respeto de los derechos de los pueblos y las nacionalidades indígenas. Con esta investigación se pretende aportar con un análisis y nuevos conocimientos de cómo evoluciona y se dinamiza la sociedad indígena gracias a iniciativas de cooperación internacional en el sector educativo, promovidas por uno de los actores del sistema contemporáneo de la cooperación internacional (las ONG). Debido a que, por un lado, la cooperación internacional se configura como instrumento de política exterior y, al mismo tiempo, como subsistema de las relaciones internacionales y, por el otro lado, que el debate sobre el desarrollo y la interculturalidad es parte integrante de los estudios de las teorías del desarrollo, consideramos que la presente investigación es una contribución a la disciplina de las relaciones internacionales.

Se dice de los distintos problemas y necesidades contemporáneas, que pueden superarse con la ayuda de la cooperación y, en este sentido, la Cooperación para el Desarrollo estaría orientada a mejorar las condiciones de vida e impulsar procesos de desarrollo a través de herramientas como la educación.

Ya que el rol de la educación en las relaciones internacionales ha sido raramente objeto de estudio hasta tiempos recientes, este trabajo investigativo busca aportar en este campo, con un análisis de las posibilidades y los límites de la Cooperación Internacional para el Desarrollo en la educación de una de las poblaciones con los más altos índices de analfabetismo, aquella indígena.

Por ello, la elección de nuestro caso de estudio surge por el interés de analizar a uno de los cooperantes alemanes más antiguos en el país, la Fundación Hanns Seidel, una ONG alemana que otorga becas a jóvenes indígenas del país desde 1992, para que realicen estudios de tercer nivel.

Desde hace 28 años, la Fundación Hanns Seidel, mediante su programa de becas, se ha posicionado como uno de los cooperantes en la educación de pueblos indígenas más significativos e importantes de nuestro país, pues de esta iniciativa se desplegaron líderes, empresarios, docentes e intelectuales indígenas, hombres y mujeres, que han sido referentes para las futuras generaciones.

Con lo expuesto, se plantea la interrogante para este trabajo investigativo.

¿Qué impacto ha tenido la cooperación alemana para la formación universitaria en el devenir profesional de jóvenes indígenas kichwas de Ecuador, beneficiarios de la Fundación Hanns Seidel y, cuál es la influencia de esta experiencia educativa en la forma de percibir el desarrollo de estos jóvenes?

Nos apoyamos en el método cualitativo, mediante el cual se puede comprender “una situación social como un todo, teniendo en cuenta sus propiedades y su dinámica” [...] (Bernal, 2010, p. 60). Con este método se puede profundizar casos específicos y describirlos conforme a la percepción de los actores que son estudiados (Bernal, 2010). Permite pues, una correlación entre el nivel conceptual y el empírico, así como la interacción entre varias técnicas en la obtención de datos (Corbetta, 2010). Por ello, las técnicas utilizadas en esta investigación son la observación, historias de vida, entrevistas semiestructuradas e investigación bibliográfica.

Estos datos cualitativos fueron sistematizados, interpretados y comparados con la idea de mejorar la visibilidad de las personas que se está estudiando y cualificar representaciones más asertivas de sus experiencias de vida y de sus percepciones, que muchas veces escapan de los enfoques cuantitativos (Ragin, 2007).

Se inició, en primer lugar, con la técnica de investigación bibliográfica y documentos de la Fundación. Luego, se realizó entrevistas semiestructuradas a los exbecarios. Se eligió a 11 jóvenes pertenecientes a la nacionalidad kichwa de los pueblos: Pilahuin, Waranka, Puruwa, Otavalo y Cayambi, para recoger testimonios, bajo la metodología de historias de vida, sobre el impacto que ha tenido la ayuda de la Fundación Hanns Seidel en sus vidas, carreras profesionales y en el diseño y ejecución de algún proyecto político, cultural o social que ayude a mejorar la calidad de vida en sus comunidades de origen.

Además, se vio la pertinencia de seleccionar a exbecarios de distintas promociones estudiantes con el propósito de comparar las dinámicas de obtención de las becas y analizar las percepciones de cada promoción sobre su devenir profesional, el concepto de desarrollo y la forma en la que han retribuido dicho beneficio hacía sus comunidades. La más antigua considerada es la promoción 2000-2005 y la más reciente es la promoción 2013-2017.

Durante las entrevistas, se recurrió también a la técnica de la observación, con el objetivo de comprender una serie de subjetividades que intervienen en la construcción de los actores (en calidad de beneficiarios) de la cooperación internacional.

Adicionalmente, entre las fuentes del estudio de caso, se realizaron entrevistas y revisaron artículos de autoría de expertos, entre los cuales se encuentran indígenas, para analizar la manera en cómo se concibe lo indígena y cómo se genera el sistema educativo para este sector.

Conjuntamente, con la idea de profundizar el análisis del sistema de ayuda en cuanto a educación, recurrimos a la técnica de la investigación bibliográfica sobre la literatura pertinente, para dar sustento teórico en el campo de la Cooperación Internacional para el Desarrollo, la cooperación educativa y de las teorías del Desarrollo.

Este trabajo investigativo se compone de tres capítulos.

Con el objetivo de conocer la manera en que se estructura, en el sistema internacional, la cooperación internacional para el desarrollo y trazar los rasgos principales del debate teórico sobre el mismo, dedicamos el primer capítulo al análisis de la evolución del concepto del desarrollo, porque, al referirnos a como se conceptualiza el desarrollo y como se estructuran la agendas de intervención, nos enfrentamos a la polisemia de nociones, percepciones y definiciones que intentan justificar las acciones que las sociedades han generado, para mejorar o crecer en todos los ámbitos posibles, sean estos sociales, económicos, políticos, educativos, culturales, etc., y que todo aquello permita mejorar las condiciones de vida del ser humano.

En este capítulo, revisamos como las finalidades e intereses de cada contexto histórico han ido configurando la llamada agenda del desarrollo y como a esta se ajustan las acciones de la cooperación. Debido al tema de estudio, realizamos algunas reflexiones sobre la Cooperación Internacional para el Desarrollo y su rol con respecto a los pueblos indígenas, su educación y su función respecto al etnodesarrollo.

Luego, con el propósito de conocer como se ha legitimado y evolucionado la cooperación educativa para la formación superior en nuestro país, dedicamos el segundo capítulo a la

reflexión sobre las modalidades en que la educación y la cultura se instauran como estrategias de la cooperación y la diplomacia. Estas alianzas internacionales también son dirigidas para la población indígena bajo el discurso de la interculturalidad, por ello nuestro interés en indagar la manera en que la cooperación diseña y ejecuta iniciativas o proyectos para la educación superior de los pueblos indígenas de Ecuador.

El tercer capítulo busca examinar el impacto que ha tenido la cooperación alemana en el devenir profesional de 11 beneficiarios de la Fundación Hanns Seidel, así como en la construcción del concepto de desarrollo para jóvenes indígenas. Reflexionamos en este capítulo sobre la identidad indígena contemporánea, así como la educación indígena en su modalidad bilingüe intercultural, y como esta última se configura o no en el modelo educativo con el que el pueblo indígena, especialmente las nuevas generaciones, se sienten identificados y la refiere como una herramienta fundamental para la autogestión del desarrollo indígena y con ello la transformación de sus pueblos.

## **CAPÍTULO 1**

### **EL DEVENIR DEL CONCEPTO DE DESARROLLO, LAS AGENDAS DE COOPERACIÓN INTERNACIONAL, LOS PUEBLOS INDÍGENAS Y LA EDUCACIÓN**

En este primer capítulo se presenta un breve recorrido de la cooperación internacional, enfatizando la Cooperación Internacional para el Desarrollo (CID). Partimos del concepto de desarrollo y las teorías o enfoques mediante los cuales el mismo se ha ido complejizando.

Luego, revisamos el sistema de la Cooperación Internacional para el Desarrollo con sus actores y los instrumentos en los que se apoya. Lo que nos conduce a examinar cuáles fueron las bases para la configuración de las agendas de desarrollo. Una vez que conocemos la estructura y forma de operar de la CID nuestro interés es reflexionar cuál es su rol en relación a los pueblos indígenas. Esto nos permite precisar la importancia que tiene la diversidad cultural en las relaciones internacionales y por tanto en la cooperación.

Bajo nuestra perspectiva, presentamos el sistema de ayuda internacional en cuanto a la educación, para finalmente centrarnos en las formas de cooperación para la educación de los pueblos indígenas.

#### **1.1 El devenir del concepto de desarrollo:**

A nivel mundial se ha planteado que el desarrollo es un cambio de estructuras económicas y productivas y que a través de la potencialización del crecimiento y la industrialización se lograría un mayor bienestar, riqueza, así como bienes y servicios (Payne y Phillips, 2010). Es decir, el concepto de desarrollo estaba relacionado a indicadores económicos tanto de los Estados como de los individuos.

Sin embargo, el desarrollo es un concepto histórico que ha ido evolucionando, por ello no existe una definición o perspectiva única (El Orden Mundial [EOM], 2015).

Aun así, se puede acercar su definición como un proceso, o las formas por las cuales las sociedades se han encaminado para alcanzar el crecimiento en amplias dimensiones, tanto políticas, sociales, económicas, tecnológicas y culturales. En términos generales se puede

afirmar que el desarrollo ha buscado atender las necesidades individuales y colectivas y que “este concepto hace referencia a factores y cambios cualitativos en la vida del hombre y de la sociedad en la que habita, aunque algunos autores se detienen en el aspecto meramente material (cuantitativo) del cambio” (London y Formichella, 2006, p.19).

A continuación, se realizará un breve recorrido histórico de las Teorías del Desarrollo, mediante las cuales se analiza las distintas formas que las sociedades han buscado, o han accedido al avance de la economía, política, cultura, ciencia, la organización misma del Estado, así como el diseño de la política pública en el anhelo de alcanzar el desarrollo.

### **Teorías de la edad de oro/ Los Enfoques en las Teorías Económicas**

#### *Teoría del crecimiento económico:*

Esta teoría enfatiza la vinculación del desarrollo con la idea del progreso económico, de mecanismos de creación de capital, que conduciría a mejorar las condiciones de vida de los individuos. Alude a la posibilidad de hacer aumentar cuantitativamente la producción (PIB), del sistema económico. En particular:

El cuerpo de teoría del crecimiento que surgió al término de la Segunda Guerra Mundial arraiga en la revolución general en la teoría económica liderada por John Maynard Keynes en la década de 1930. [...] Para Keynes era crucial que el Estado pudiera actuar para fomentar la inversión manipulando los tipos de interés e incluso dedicarse a gastar con déficit durante una depresión con el fin de mantener la marcha de la actividad económica (Payne y Phillips, 2010, p. 77).

Keynes habría legitimado “el papel de la regulación y planificación estatal en el funcionamiento de las economías capitalistas”, bajo formas que “transformaron el pensamiento económico en el mundo del libre mercado” (Payne y Phillips, 2010, p. 78).

Desde esta corriente, las formas de acceder a altos niveles de desarrollo se considerarían a partir del trabajo, la población, los procesos de acumulación, distribución del producto, la división del trabajo y el desarrollo de la industria (Betancourt, Guerrero, González, 2004, p. 61).

De acuerdo a Smith:

la riqueza de toda sociedad, el conjunto de bienes o valores de uso que satisfacen las necesidades y deseos de los individuos que la componen, tiene su origen en la producción; en otras palabras, la riqueza social se genera y se amplía a través de la

actividad productiva. Así, el análisis de Smith se centra en el flujo anual de producción, es decir, en el producto social anual y en especial, en la dinámica de este (Ricoy, 2005, p. 5).

Las preocupaciones sobre el desarrollo se dirigieron hacia el crecimiento económico y su modelo era esencialmente industrial. Fue “la primera economía del desarrollo basada fundamentalmente en los mecanismos de creación de capital” (Payne y Phillips, 2010, p. 82). Está entre las primeras teorías que intentarían explicar el inicio del capitalismo moderno.

Esta teoría partía del supuesto, explícito o implícito, de que un aumento del producto agregado, como sería un crecimiento del producto interior bruto per cápita, reduciría la pobreza e incrementaría el bienestar general de la población. Esta premisa, de raíz utilitarista, entendía que la producción generaba rentas, y que mayores rentas generaban, a su vez, mayor utilidad o bienestar económico (Boni, *et al*, 2010, p. 16).

Así, desde las Teorías del Crecimiento Económico, se fortalecía el nexo de mayor producto y menor pobreza, considerando que de esta forma habría que centrarse en el crecimiento económico para alcanzar el desarrollo.

#### *Teoría de la modernización:*

Se apoya en el postulado de que las sociedades modernas son más productivas y por tanto es mayor la posibilidad de sostener el crecimiento económico y de generar condiciones adecuadas para los individuos. A través de esta teoría se establece el proyecto etnocéntrico de la modernización, como un modelo unilineal y de imitación del modelo occidental de desarrollo.

A pesar de que existen al menos cuatro versiones especializadas del paradigma de la modernización, la más célebre es sin duda la que surgió arraigada al campo de la economía (Payne y Phillips, 2010, p. 87) a la que haremos referencia.

Existen tres hechos después de la Segunda Guerra Mundial, que contribuyeron a la iniciación de la teoría del desarrollo de la modernización (Reyes, 2009).

Primero, el surgimiento de Estados Unidos como una potencia [...]. Segundo, se difundió un movimiento comunista mundial unido. La ex Unión Soviética extendió su movimiento no sólo a Europa Oriental, sino también a China y a Corea. Tercero, hubo una desintegración de los imperios coloniales europeos en Asia, África y Latinoamérica, dando lugar a nuevas naciones - estados en el Tercer Mundo. Estas



recién conformadas naciones buscaban un modelo de desarrollo para promover sus economías y aumentar su independencia política (Reyes, 2009, p. 119).

Estos tres elementos establecerían que para que una sociedad alcance la modernidad tendría que cambiar sus estructuras y valores tradicionales y reemplazarlas por un conjunto de nuevos valores, de esta manera la prosperidad llegaría “gota a gota” a los países y regiones más pobres del mundo, pero para lo cual habría que inyectarse de una gran provisión de ayuda estadounidense que respaldaría aquel proceso (Payne y Phillips, 2010, p. 82). Comenzaría entonces una inserción en la imitación del modelo norteamericano, al que se describiría como modernización.

El principal teórico de los enfoques desarrollistas fue Rostow, que en su obra “Las etapas del crecimiento económico” (1960) ofrece una visión del proceso que favorece el crecimiento económico, concibiendo una serie de etapas que permiten a una sociedad alcanzar la modernidad, a través de los cambios en el modo de producción y también de los valores de la sociedad. Para Rostow, una sociedad atraviesa cinco etapas: (i) la sociedad tradicional; (ii) precondición para el despegue; (iii) el proceso de despegue; (iv) el camino hacia la madurez; y (v) una sociedad de alto consumo masivo. A este proceso se lo denominaba “una teoría dinámica de la producción” (Boni, *et al.*2010, p. 16).

Si los países seguían el modelo descrito, podrían desarrollarse económicamente y lograrían superar aquellos problemas internos como para transitar desde el subdesarrollo hasta el desarrollo. Era como una receta para promover la modernización en los países del Tercer Mundo, considerando que estos países están inmersos en el círculo vicioso de la pobreza que impide no solo producir más, al no disponer del capital, sino también desenvolver procesos de cambio. Bajo este enfoque de modernización, los pasos sugeridos se centrarían principalmente en la idea de que el desarrollo es una transición, caracterizada no solamente en la inversión económica sino también de “una serie distintiva de actitudes, como la disposición a experiencias nuevas, una orientación al cambio, la capacidad del cálculo, la fe en la ciencia, una actitud más democrática hacia las opiniones de los demás, etc” (Payne y Phillips, 2010, p. 89). En donde el modelo estadounidense marcaba el horizonte de desarrollo para el mundo. El Plan Marshall y la Alianza para el Progreso en Latinoamérica, son ejemplos del proceso de cooperación que apuesta a la imitación del modelo de occidente.

### **Teoría del subdesarrollo:**

Durante los años 60 y 70 surgió una nueva corriente de pensamiento sobre los estudios de desarrollo, en respuesta al pensamiento de la modernización. Fue la Teoría del subdesarrollo.

Esta teoría parte de la premisa de la denominación “subdesarrollo”, para referirse a los países más pobres, con limitaciones económicas, tecnológicas; con falta de acceso a la educación, a servicios básicos; exportadores de productos agrícolas y materias primas; en síntesis, aquellas sociedades de Asia, África y América Latina que encajaban de forma subordinada a la economía política global que predominaba en el periodo posterior a 1945.

En realidad, la pobreza no solo significa no tener dinero, implica la desigualdad o la exclusión, y en este sentido hay muchos países mal llamados subdesarrollados que poseen importantes fuentes de riqueza y cuentan con recursos suficientes para paliar las desigualdades entre su población, sin embargo el problema es el reparto injusto de aquella riqueza que favorece a pocas personas (Fundación OXFAM [OXFAM], 2015).

La teoría de la dependencia, como una de las principales corrientes de las teorías del subdesarrollo, identifica aquella falta de desarrollo del "Tercer Mundo" como algo más que un fracaso al momento de conseguir el tipo de progreso del capitalismo industrial occidental, pues se requiere de otros marcos teóricos para entender los diferentes tipos de economía (Payne y Phillips, 2010, p. 93).

Los países en vías de desarrollo son principalmente exportadores de materias primas y “estaban sujetos al deterioro de su relación de intercambio comercial en comparación con los países industrializados, y que la distribución de las ganancias, por tanto, tendía a ser desequilibrada” (Payne y Phillips, 2010, p. 94). En esas condiciones fue necesario generar una nueva estrategia para el desarrollo de Latinoamérica y surgió entonces el modelo de Prebisch, quien se desempeñó en la Comisión Económica de Naciones Unidas para América Latina (CEPAL), considerado entre los primeros estructuralistas latinoamericanos. Como enfatizan Payne y Phillips (2010, p. 94) “la novedad teórica del pensamiento estructuralista latinoamericano reside en que se fundamenta no en el modelo característico formal de la economía neoclásica sino en las pautas reales de la actividad económica real: en la historia”.

Las teorías económicas de la dependencia criticaron el sistema global económico y las asimétricas relaciones comerciales internacionales porque se direccionaban generalmente para beneficiar al centro (los países desarrollados) y por tanto perjudicaba a la periferia (el Tercer mundo). Las periferias estaban estructuradas de otra manera ya que, “al ser colonizadas,

debieron asumir por la fuerza el modo capitalista de producción y desempeñar el papel que les convenía a los países industrializados” (Boni, *et al.*2010, p. 19). Así, “Prebisch demostraba que el atraso latinoamericano se debía principalmente a la dependencia de la exportación de los productos primarios y la falta de industrialización” (Boni, *et al.*2010, p. 19).

Las teorías dependentistas fueron el fundamento para el desarrollo de otras corrientes, como aquella del desarrollo desigual planteada en particular por Samir Amin. Para este estudioso egipcio:

El sistema capitalista, centro del sistema, necesita expandirse hacia la periferia para poder seguir con su proceso de acumulación de capital, lo que se traduce en la integración asimétrica de la periferia en el mercado mundial. Samir Amin llega a plantear la desconexión del sistema económico mundial como una salida de los países subdesarrollados para salir de la relación de dependencia (Boni, *et al.*2010, p. 19).

En suma, estas teorías críticas exponen un escenario donde la economía mundial es desigual, asignándole una función de subordinación, de dependencia a los países considerados no desarrollados que generalmente son productores de materias primas con un bajo valor agregado, por tanto el sistema o el modelo de economía mundial siempre favorece a países con gran producción industrial, generalmente de alto valor agregado.

Es por ello que nos parece inapropiado usar el término "subdesarrollado" para referirnos a países que no cumplen con las características del modelo capitalista occidental, porque este término enfatiza las relaciones asimétricas, de poder y de supremacía, puesto que la falta de avance o progreso de los países (especialmente de América Latina) se debe principalmente a causas externas. Referirnos como países subdesarrollados implica fomentar la pobreza, engrosar la brecha entre pobres y ricos y desconocer que los niveles de desigualdad son producto de las relaciones interestatales, prácticas, políticas e instrumentos que en el sistema internacional se efectúan siempre favoreciendo a los mentores de la globalización y por tanto la expansión del capitalismo.

### **Teorías neoliberales y neoestatistas:**

Durante la década de los 70, la tarea de la teoría del desarrollo era comprender y explicar aquellos cuestionamientos y descritos que había sostenido la teoría de la dependencia. Durante ese periodo se generó un debate entre dos cuerpos de teoría: Neoliberalismo y Neoestatismo (Payne y Phillips, 2010, p. 110).

La Teoría del Neoliberalismo se caracterizó por la amalgama de corrientes de pensamiento de la economía neoclásica. Es un proyecto político ideado por la clase capitalista, una teoría de prácticas políticas económicas que promulgan el bienestar humano mediante la maximización de las libertades empresariales dentro de un marco institucional, que se caracteriza por los derechos de la propiedad privada, la libertad individual, libre comercio y mercado (Harvey, 2008, p. 6). En este escenario el Estado juega el rol fundamental de crear y preservar un marco institucional apropiado para dichas prácticas (Harvey, 2008, p. 4).

Esta teoría llegó a consolidarse como una contrarrevolución en la economía política y concretamente en la teoría del desarrollo, pues representó la forma de entender cómo debía formularse la estrategia del desarrollo. Las teorías del desarrollo neoliberales consideran que las causas de los fracasos del desarrollo radicaban en “factores endógenos, asociados en lo fundamental a políticas gubernamentales incorrectas y a deficiencias institucionales” (Payne y Phillips, 2010, p. 117), como la corrupción y el clientelismo, por lo que se consideró que para remediar aquellos fracasos del desarrollo había que implementar las políticas neoliberales “apropiadas”. En este sentido “la agenda política neoliberal constituía un programa de reforma interna en los países en desarrollo” (Payne y Phillips, 2010, p. 117). La elaboración de la agenda del Consenso de Washington es un ejemplo de aquella formula del desarrollo neoliberal.

Mientras que el Neoestatismo se sustentó en las ideas de Hamilton y List sobre la industria naciente, así como el legado de la teoría del crecimiento keynesiana. Su postulado principal es el rol del Estado en el desarrollo, para alcanzar ciertas metas, aludiendo al crecimiento de la economía japonesa y el Este Asiático que sería el reflejo de la supuesta evolución de la teoría del desarrollo porque habían seguido los principios de libre mercado (Payne y Phillips, 2010, p. 110).

Estos dos cuerpos teóricos, sin embargo, se desarrollaron en un mismo terreno, tanto como en las economías capitalistas como en el control político y burocrático parcial de la economía y la sociedad. Ambas dualizan la sociedad y la economía y malograron la democracia.

### **Teorías alternativas /Enfoque Crítico, Cultural y Ambiental del desarrollo**

Frente al predominio de la corriente neoliberal del desarrollo, surgió desde los años 70 en adelante las teorías del desarrollo alternativo, como una contracorriente a aquellas políticas de desarrollo nacional y regional, que fructificaron únicamente la economía de occidente, sin generar espacios de equidad no solo económicas sino culturales, políticas, sociales y

ocasionando además el empeoramiento de las condiciones ambientales. Surgieron entonces las teorías del desarrollo humano, de género, del desarrollo sostenible y medioambientales y el etnodesarrollo.

Este conjunto de enfoques que componen las Teorías del Desarrollo alternativo busca presentar opciones del desarrollo en tres áreas, que se resumen en las siguientes interrogantes: “¿Cuáles eran las metas, los objetivos y los valores del desarrollo?, ¿Qué o quiénes se consideraban agentes del desarrollo? ¿Cuáles eran los métodos con los que se podía y debía perseguir el desarrollo?” (Payne y Phillips, 2010, p. 147). En síntesis, desde estos enfoques se planteaba un rechazo al solo crecimiento económico y se centra en el desarrollo humano y al bienestar psicológico, social, económico y físico de los seres humanos.

También se desarrollaron visiones alternativas al desarrollo, como el posdesarrollo.

#### *Enfoques del desarrollo humano:*

Bajo este enfoque se planteó que el crecimiento económico no había arrojado resultados favorables para los pobres, por consiguiente, se requería de medidas dirigidas hacia el sector menos favorecido y caracterizado por el desempleo.

Se afirmó un enfoque especial sobre la pobreza en la agenda del desarrollo que defendía la ampliación de estas agendas para ir más allá del enfoque de crecimiento y de las dimensiones materiales, para generar oportunidades de crecimiento personal y social de los seres humanos, mejorar sus condiciones de vida, lo cual implicaría solventar inicialmente necesidades básicas como alimentación, vivienda, acceso a los servicios de agua potable, saneamiento, transporte público, acceso a la educación y así también a participar en la toma de decisiones políticas (Payne y Phillips, 2010, p. 149).

El espíritu de este enfoque conlleva un sentido moral que es que para lograr el desarrollo primero hay que satisfacer las necesidades básicas de todas las sociedades y por tanto la agenda debe ser orientada a priorizar esta meta por sobre los objetivos de crecimiento nacional (Payne y Phillips, 2010, p. 150).

En la década de los 80, el economista Amartya Sen aportó a la redefinición del desarrollo recalando que, para alcanzarlo, era necesario incrementar las oportunidades de las personas y el desarrollo de sus capacidades. A finales los 90, Sen articuló a este enfoque de capacidades aquello del desarrollo como libertad (Payne y Phillips, 2010, p. 151). El autor subraya que la palabra capacidad “expresa las combinaciones alternativas de lo que una persona puede lograr

hacer o ser: las capacidades simbolizarían las posibilidades que tienen los individuos de alcanzar desempeños valiosos” (London y Formichella, 2006, p. 20).

Este enfoque identifica la libertad como esencial para el proceso de desarrollo, el mismo que requiere de la eliminación de fuentes de ausencia de la libertad como son la pobreza, la tiranía, las limitaciones económicas, la falta de servicios públicos, los estados represivos, la intolerancia, la desigualdad y la marginación (Sen, 2000, p. 55).

#### *Enfoque de género:*

Este enfoque surgió en el mismo contexto que el enfoque de desarrollo humano, pero su particularidad consistió en afirmar que el desarrollo se lograría también mediante sociedades más igualitarias, aludiendo a las necesidades particulares de las mujeres. Sus proponentes argumentaron que se desconoce y no existe conciencia de como los proyectos de desarrollo afectan o no a éstas (Payne y Phillips, 2010, p. 155).

Aquella crítica feminista inauguró posteriormente el enfoque de género y desarrollo, mediante esta estrategia se busca que las mujeres se empoderen en todos los procesos que conllevan al desarrollo de un Estado, ya que son ellas las que han sido marginadas de procesos políticos de desarrollo y de la economía productiva. El enfoque de género promulga la igualdad de derechos, responsabilidades y oportunidades que beneficien a todos sin importar si son hombres o mujeres (Payne y Phillips, 2010, p. 156).

Aquellas formulaciones requieren cambios sociales, culturales e institucionales que produzcan un desarrollo sostenible con igualdad y crecimiento, pero existe aún resistencia y se sigue, en muchos Estados y en las mismas sociedades, considerando a la mujer como fuente de trabajo flexible y barato, responsables del cuidado de la casa y, en general, se las asila del gozo de sus derechos y de su desarrollo como personas.

#### *Enfoques del desarrollo sostenible:*

Desde las teorías del crecimiento y del neoliberalismo se instauró procesos mercantilistas e industrializados intrínsecos del desarrollo capitalista, lo cual ocasionó deterioros en el medio ambiente. Kar Polanyi advirtió que estas acciones perjudicarían a la naturaleza, con destrucción de cadenas alimenticias, contaminación de ríos, del ambiente y un conjunto de actividades propias de consumo moderno, reduciendo a la naturaleza al mínimo (Payne y Phillips, 2010, p. 162).

No obstante, los debates sobre el medio ambiente y el desarrollo tuvieron visibilidad solo a partir de la publicación del informe “Los Límites del Crecimiento” del Club de Roma. Este informe criticó el énfasis del crecimiento económico como fundamento del desarrollo sin tomar en cuenta los recursos naturales y la degradación del medio ambiente, pues esto significaría obstáculos para los objetivos del desarrollo humano sostenible o el desarrollo integral de los individuos (Payne y Phillips, 2010, p. 163).

El desarrollo sostenible se define como “el desarrollo que satisface las necesidades del presente sin comprometer la capacidad de las generaciones futuras para satisfacer sus propias necesidades” (Payne y Phillips, 2010, p. 167).

En los años 80, la relación entre medio ambiente y desarrollo se convirtió en una preocupación mundial, se cuestionó que los recursos naturales fueran concebidos como servicios para la producción capitalista, y entre otras cuestiones se planteaba que el Norte impone al Sur sus agendas neoliberales de desarrollo sobreexplotando sus recursos naturales. Las críticas medioambientalistas toman terreno junto a las objeciones avanzadas por los enfoques de necesidades básicas, desarrollo humano y género (Payne y Phillips, 2010, p. 166).

#### *Enfoque del posdesarrollo:*

Durante la década de los 80 y 90 surgió una corriente de pensamiento que critica al concepto mismo del desarrollo por considerarlo como un discurso de la hegemonía occidental, siempre injusto y ahora caduco. Es así que esta corriente plantea un salto desde el desarrollo alternativo a las alternativas al desarrollo o posdesarrollo.

Para Arturo Escobar, principal exponente del posdesarrollo, el desarrollo era una narrativa política que constituía un proyecto occidental de intervención, conectado con el discurso de modernización y el control del occidente en el mundo. Este proyecto requería de una estrategia: la profesionalización, la institucionalización y la proliferación del desarrollo. El resultado para Escobar y otros exponentes fue la destrucción del medioambiente, la experiencia deshumanizadora, la inequidad, la injusticia y la continua reproducción de estructuras dominantes, explotadoras y neoimperialistas (Payne y Phillips, 2010, p. 170).

Otra de las premisas del posdesarrollo es que el proyecto de desarrollo después de la guerra había sido un fracaso incapaz de alcanzar los niveles de vida de la clase media para toda la población, siendo que el resultado siguió reflejando mayor pobreza (Payne y Phillips, 2010, p. 171).

La tercera premisa del posdesarrollo es que "la ruptura con el desarrollo debe llegar, en consecuencia, bajo la forma de un régimen de verdad y percepción diferente [...] y un nuevo paradigma que cambie los modos en que el desarrollo se ha concebido"; para esta corriente tal "ruptura nacerá de movimiento populares pluralistas y locales que constituyan un desafío radical al desarrollo capitalista e imperialista" (Payne y Phillips, 2010, p. 171).

No obstante, la teoría del posdesarrollo recibió un alud de críticas por considerarla como dogmática, intolerante y romántica, que además no reconocía los logros conseguidos en la Edad de Oro del desarrollo. Sumaba también el hecho de que los exponentes del posdesarrollo no tenían una idea clara sobre qué tipo de práctica debía sustituirla. Todas estas críticas apuntaban a las formas populistas y tradicionales que adoptaron la posición "antidesarrollo", pero también el posdesarrollo tenía diversas perspectivas y enfoques, entre ellas la posición "escéptica" que no negaba la modernidad, sino que buscaba modos de vida en su seno y trascenderla (Payne y Phillips, 2010, p. 175).

El motivador principal del posdesarrollo no fue proponer otra versión del desarrollo sino cuestionar las formas ideadas en que Asia, África y Latinoamérica llegaron a ser definidas como "subdesarrolladas" y por tanto necesitadas de desarrollo (Escobar y Mato, 2005, p. 18). Es ahí cuando se manifiestan los elementos: el discurso histórico del desarrollo; la institucionalidad por medio del cual se convirtió en una fuerza social que transforma la economía, la sociedad, la cultura y la política de las sociedades mencionadas; la profesionalización de los problemas del desarrollo por medio del cual surgieron conocimientos especializados para generar estrategias que naturalizarían las formas de hacer las cosas, así por ejemplo expertos mostrarían cómo manejar la agricultura, la educación, la salud, etc. (Escobar y Mato, 2005, p. 18-19) desconociendo y excluyendo por citar un ejemplo, conocimientos propios de culturas milenarias

### **Etnodesarrollo:**

Dentro de los enfoques de desarrollo alternativo cabe señalar la visión de etnodesarrollo, que plantea a la capacidad de un pueblo para construir el desarrollo a través de la primacía de la cultura propia.

Esta corriente de pensamiento surgió en la década de los 70 en América Latina; su fundamento principal, es que para los pueblos indígenas, el desarrollo era algo más que el mejoramiento material de su vida, implica también la recuperación de su tierra, territorio, el valor de su



identidad, su cultura, sus costumbres, sus conocimientos y su autogestión para un desarrollo propio (Comisión Económica para América Latina y el Caribe [CEPAL] 1995).

El etnodesarrollo en su discurso fundacional u originario, planteó la necesidad de cuatro ejes que permitirían luchar por los derechos negados de una sociedad dominante y que consecutivamente llevaría a orientar y gestionar su propio desarrollo. Estos son: a) el fortalecimiento de la cultura propia; b) la identidad étnica o identidad como pueblo; c) la autonomía en relación con la tierra y el territorio; d) la autogestión de su propio proyecto de desarrollo.

En relación al primer eje, Bonfil (1982) planteó el concepto de control cultural para referirse a la temática de la cultura propia. Para este autor la noción de control cultural se entiende como la capacidad social de decisión sobre los recursos culturales (materiales, de organización, intelectuales, experiencias), es decir sobre “todos aquellos componentes de una cultura que deben ponerse en juego para identificar las necesidades, problemas y aspiraciones” (Bonfil, *et al*, 1982, p. 134) de los pueblos indígenas y posteriormente solventarlas.

A su vez estos recursos pueden ser propios (cultura autónoma y cultura apropiada) y ajenos (cultura impuesta o enajenada), que el grupo social en cuestión tiene la capacidad de decisión de su uso. Aunque en cualquier proyecto de etnodesarrollo lo que se busca es la ampliación y consolidación de los ámbitos de la cultura propia, es decir la capacidad de decisión del propio grupo social tanto sobre sus recursos como sobre los recursos ajenos de los que pueda apropiarse; por tanto el etnodesarrollo se traduciría en la reducción de los componentes enajenados e impuestos (Bonfil, *et al*, 1982, p. 135).

A partir de aquello, se posibilitan dos líneas de acción para la recuperación y fortalecimiento de la identidad étnica-cultural o la cultura propia. La primera es mediante la capacidad de decisión que se tiene para recuperar recursos hoy transferidos (la tierra, el conocimiento de la historia, las tecnologías desplazadas, el idioma, etc). La segunda, fortaleciendo las formas de organización del grupo social que permiten el ejercicio del control cultural (Bonfil, *et al*, 1982, p. 135).

El control cultural por tanto se desarrolla desde una dimensión política (capacidad de decisión).

El segundo eje es la identidad étnica o identidad como pueblo.

Se refiere al fortalecimiento de la autodefinición de un indígena, como integrante de un pueblo originario, lo cual constituye su identidad étnica. Esta identidad está definida más que por el

uso del idioma, la vestimenta u otros elementos externos, por la autoadscripción y la aceptación de los otros integrantes de la misma cultura o grupo social, es decir autoreconocerse y ser reconocido por otros como tal. Sin embargo, esta identidad debe enmarcarse en conciencia de un origen y un destino común (CEPAL, 1995, p. 8).

A esta definición del indígena, se suma la importancia del reconocimiento de los pueblos indígenas por parte del Estado pues constituye una demanda y condición básica para la realización de un desarrollo de y para los indígenas (CEPAL, 1995, p. 8).

El tercer eje se refiere a la autonomía en relación con la tierra y el territorio.

Desde la visión del etnodesarrollo, la tierra es uno de los elementos más simbólicos, pues no solo es una unidad productiva sino el espacio social que permite el arraigo de sus integrantes, implica el reconocimiento de que ese territorio es de un pueblo y por tanto conlleva a que ese pueblo pueda funcionar como una unidad social, jurídica, política, y cultural y pueda dialogar, proponer o gestionar en pie de igualdad (CEPAL, 1995, p. 9).

El cuarto eje es la autogestión de su propio proyecto de desarrollo.

La autogestión se entiende como la capacidad de un grupo determinado para diseñar su proyecto de desarrollo como resistencia a los procesos y políticas de aculturación; es decir, significaría una cierta independencia en lo político, social, económico y cultural por ser un modelo propio e implica formas propias de organización social que se diferencian de las de la sociedad nacional y que, además, pueden o no coincidir con los modos de producción dominantes (CEPAL, 1995, p. 10).

Estos cuatro ejes del discurso del etnodesarrollo fundacional sin embargo variarán conforme a los cambios de contexto y a las nuevas realidades de los pueblos indígenas, pues actualmente se elaboran nuevos discursos del desarrollo indígena que responde a la realidad Latinoamérica donde existe mayor reconocimiento a los derechos colectivos, a procesos de democratización, mayor apoyo internacional para fortalecer la voz y la presencia de indígenas y a las interrelaciones sociales o interétnicas, aunque también perduran los procesos asimétricos para los pueblos indígenas.

El nuevo contexto amerita que los actores indígenas, especialmente los jóvenes, cuestionen el discurso fundacional del etnodesarrollo que en su tiempo reclamaba reconocimiento de sus derechos, inserción, reconocimiento de los indígenas. Hoy los pueblos indígenas son parte de una nueva sociedad, donde no se puede hablar de relaciones armoniosas, pero sí de factores de

reconocimiento que no generan conflictos como en épocas pasadas y posibilitan un trabajo conjunto con los otros grupos étnicos (CEPAL, 1995, p. 12).

Así, los nuevos discursos del etnodesarrollo empiezan a cuestionarse, por ejemplo en los años 90, como consolidar la cultura propia desde el fortalecimiento del idioma, de la educación intercultural bilingüe, la sustentabilidad ambiental, desde la apropiación de conocimientos de otras culturas sin usurpar la propia. Se trata de una situación que responde a la realidad de muchos jóvenes indígenas urbanos que se desconectaron de los procesos tradicionales y que además complejiza la definición misma de la identidad indígena; de cómo la cultura propia no solo sea un fin sino un medio de desarrollo; de cómo canalizar esfuerzos para que exista una autonomía política en un territorio propio a través de la autodeterminación territorial de los pueblos, sin que esto signifique un pensamiento utópico y la existencia de una división de funciones en un mismo territorio; y de cómo generar gestión para procesos de cambio en los pueblos desde los propios indígenas, lo cual implica apuntar a generar un desarrollo sustentable que cubra las necesidades, valores y realidades de este sector social. Así como la formación y capacitación técnica-científica de jóvenes indígenas (CEPAL, 1995).

El etnodesarrollo entonces es parte de aquellas formas en que se han ido complejizando las ideas sobre el desarrollo, por lo que es importante conocer que cambios se han suscitado en el siglo XXI, o cuáles son sus nuevos discursos de desarrollo en una sociedad en el que han ido cobrando protagonismo. Este tema lo abordaremos en el capítulo 3, enfocándonos en nuestro caso de estudio.

## **1.2 El Sistema institucional de Cooperación Internacional para el Desarrollo**

En esta senda de alcanzar el desarrollo de las sociedades, se genera en el sistema internacional una red de interacciones de acuerdo a determinadas reglas, nos referimos al proceso de la cooperación, la misma que, según Calduch, “se puede definir como toda relación entre actores internacionales orientada a la mutua satisfacción de intereses o demandas mediante la utilización complementaria de sus respectivos poderes en el desarrollo de actuaciones coordinadas y/o solidarias” (Calduch, 1991, p. 58).

Las clasificaciones sobre las categorías de las relaciones de Cooperación Internacional son diversas conforme al ámbito temático que quiera atender, siendo la principal división entre cooperación internacional para el desarrollo y ayuda humanitaria.

Para fines de este trabajo investigativo se abordará la Cooperación Internacional para el Desarrollo (CID) entendiéndose a esta, al menos en teoría, como aquella ayuda o iniciativa pactada de común acuerdo para alcanzar el desarrollo en términos de una relación horizontal, aquel conjunto de acciones orientadas a mejorar las condiciones de vida de los habitantes de un país e impulsar procesos de desarrollo en base a criterios de equidad y solidaridad internacional (Ayllón, 2007, p. 29).

Una definición clásica de cooperación al desarrollo es la que nos proporcionan Gómez y Sanahuja como un “conjunto de actuaciones, realizadas por actores públicos y privados, entre países de diferente nivel de renta con el propósito de promover el progreso económico y social de los países del Sur, de modo que sea más equilibrado en relación con el Norte y resulte sostenible” (Álvarez, 2012, p. 286).

Exponemos entonces, la Cooperación Internacional para el Desarrollo por dos razones: por un lado, por el ámbito de la economía política internacional que esta constituye, es decir, las maneras en que los países han generado relaciones comerciales para sostener el flujo económico a nivel mundial. Por otro lado, la perspectiva sistémica que ofrece para alcanzar el desarrollo, que incorpora aspectos sociales y políticos.

La CID nace por un lado como un instrumento de nuevas relaciones político –económicas al finalizar la Segunda Guerra Mundial, a los cambios que existen en el sistema de relaciones internacionales y a la necesidad fundamental de la humanidad de vivir en paz (Álvarez, 2012, p. 289).

Su existencia se debe además a los procesos de descolonización al final de la década de los 70, lo que manifestaría el surgimiento de Estados independientes que requerían de ayuda para lograr desarrollarse. En este sentido, “[l]as dinámicas de las relaciones internacionales que explican el surgimiento del sistema internacional de cooperación para el desarrollo son el conflicto Este/Oeste, el conflicto Norte/Sur a partir del proceso descolonizador [...]” (Ayllón, 2007, p. 27).

De esta forma, la CID respondió en su primera aparición a una coyuntura geopolítica que fue determinada por la división bipolar del mundo por las dos potencias: Estados Unidos y la Unión de Repúblicas Socialistas Soviéticas, en el que tiene lugar el programa conocido como Plan Marshall, liderado por Estados Unidos para la reconstrucción de los países europeos y fue a su vez destinado a frenar la influencia soviética (Ayllón, 2007, p. 27).

Posteriormente, surge la necesidad de iniciar reformas al sistema económico internacional que tuvo lugar en la Conferencia de las Naciones Unidas para el Comercio y el Desarrollo y la creación del Grupo 77. A su vez, se impulsa la cooperación multilateral donde los países del Sur tendrían espacio para plantear sus demandas, a raíz de lo cual surgen organismos como la Organización para la Alimentación y Agricultura; Organización Mundial de la Salud, la Organización para la Educación, la Ciencia y la Cultura, el Programa de las Naciones Unidas para el Desarrollo, la Comisión Económica para América Latina y el Caribe, entre otras (Ayllón, 2007, p. 28).

Actualmente el sistema de Cooperación Internacional para el Desarrollo está constituido por diversos actores conforme a sus funciones y propósitos, entre las cuales están las instituciones públicas y privadas. Se presenta a continuación un cuadro detallado de los actores de la Cooperación Internacional para el Desarrollo:

**Cuadro 1**

**Actores de la cooperación Internacional para el Desarrollo**

<b>Actores Públicos</b>
<b>De acuerdo al DONANTE:</b>
Estados (Ministerios, Organismos administrativos)
Entidades subestatales (municipalidades, gobiernos regionales )
Instituciones Financieras Multilaterales (Banco Mundial)
Instituciones no Financieras Multilaterales (ONU)
Organizaciones de Integración (Unión Europea)
<b>Actores Privados</b>
<b>De acuerdo a DONANTE:</b>
Fundaciones, Agencias de cooperación
ONG
Sindicatos
Universidades
Empresas
Individuos

<b>Actores Públicos</b> <b>de acuerdo a RECEPTORES:</b>
Estados (Ministerios, Organismos Administrativos)
Administraciones Públicas locales o regionales
Organizaciones Internacionales de Cooperación de carácter regional
<b>Actores Privados</b> <b>De acuerdo a RECEPTORES:</b>
ONG
Asociaciones
Movimientos sociales
Individuos
Fuente: Ayllón (2007)

Las formas o tipos de cooperación para el desarrollo son también de acuerdo al número de participantes: bilateral (de país a país); Multilateral (a través de organizaciones internacionales); Triangular (un país que financia, otro ejecuta y un tercero que será beneficiario directo de las actividades) (Ayllón, 2007, p. 26).

A toda esta red de instituciones públicas y privadas se suman los tipos de instrumentos de la cooperación, entendiéndose a estos como una parte de las políticas públicas o actividades que diseña un país y los organismos internacionales.

A continuación, se muestra una clasificación de los instrumentos de la CID.

**Cuadro 1.2**

**Instrumentos del sistema de Cooperación Internacional para el Desarrollo**

<b>INSTRUMENTO</b>	<b>DESCRIPCIÓN</b>
<b>Preferencias comerciales</b>	Posibilita que los países industrializados supriman total o parcialmente las barreras comerciales de las exportaciones de los países en desarrollo (Boni, 2010).

<b>Cooperación económica</b>	Se refiere a una gestión para el fortalecimiento del sector productivo de los países que han alcanzado cierto nivel de desarrollo (Boni, 2010).
<b>Ayuda financiera</b>	Permite algunas modalidades de transferencia y acceso al capital. Como el apoyo al presupuesto de un Estado para financiar el gasto corriente o la inversión pública en actividades prioritarias para el desarrollo (Boni, 2010).
<b>Asistencia técnica</b>	Se proporciona conocimientos y habilidades técnicas y de gestión (Boni, 2010).
<b>Cooperación científico-tecnológica</b>	Se transfiere conocimientos, tecnología y suele ser ejecutado por las universidades, centros de investigación, o mediante becas, etc. (Boni, 2010).
<b>Ayuda alimentaria</b>	Se basa en la donación de alimentos por parte de la comunidad internacional, ante una emergencia humanitaria. También en el acceso a líneas de crédito concesional para la adquisición de alimentos (Boni, 2010).
<b>Ayuda humanitaria y de emergencia</b>	En una situación de emergencia, la comunidad internacional envía materiales de primera necesidad, así como técnicos y expertos (Boni, 2010).
<b>Educación para el Desarrollo, Sensibilización e Investigación</b>	Promueve habilidades y valores, como la solidaridad y justicia social, en los destinatarios de esta modalidad de cooperación. Sus acciones se dirigen a colectivos específicos buscando un impacto a largo plazo en alcanzar el

	desarrollo humano sostenible (Boni, 2010).
<b>Incidencia y presión política</b>	Su objetivo es intervenir en las decisiones, políticas, estructuras y relaciones económicas de poder, que afectan a la situación de los países o colectivos más vulnerables del mundo (Boni, 2010).
<b>Comercio justo</b>	Se refiere a generar reglas comerciales más justas, reflejadas en la distribución, sea esta en tiendas de la solidaridad, productos alimentarios o artesanías, y que cumpla con una serie de condiciones democráticas, ambientales y participativas (Boni, 2010).
<b>Ahorro ético</b>	Consiste principalmente en destinar parte o la totalidad de los ahorros de las empresas y la Banca, a organismos alternativos para el financiamiento de proyectos de desarrollo humano sostenible (Boni, 2010).
Fuente: Boni (2010).	

Las principales características de la CID son: de carácter discrecional porque se asienta en la libre voluntad de los donantes; pluralidad por el número de organizaciones de diversa índole; especialización debido a los sectores específicos con los que se trabaja como infancia, mujeres, indígenas; descentralización ya que no existe una autoridad central que organice o imponga obligatoriedad o sanción; histórico pues solo se comprende su accionar conforme al contexto en el que surge (Ayllón, 2007, p. 31).

En suma, la Cooperación Internacional para el Desarrollo surgió como un instrumento de ayuda hacia los países en procesos de desarrollo, en teoría con un espíritu altruista, pero los beneficios de ella fueron en su gran mayoría para los países donantes, quienes, a través de este tipo de cooperación, aseguraron ventajas comerciales, políticas, estratégicas y otras formas de



beneficios tangibles. No obstante como todo proceso social se manifiesta conforme a las finalidades e intereses de cada época que han configurado las agendas de desarrollo.

### **1.3 Agendas de Cooperación Internacional para el Desarrollo**

Con el pasar de los años la Cooperación Internacional para el Desarrollo ha tenido cambios y modificaciones tanto en sus enfoques como en las metodologías y los actores, sin lugar a duda las agendas de este tipo de cooperación han respondido conforme al tipo de contexto y los discursos vigentes de cada época de desarrollo. “Cada década del desarrollo ha puesto el énfasis en un aspecto que los países donantes o las instituciones multilaterales, principalmente juzgaban representar la varita mágica para solucionar los problemas de subdesarrollo del Tercer Mundo” (Ayllón, 2007, p. 31).

Los años 50 del siglo XX fue caracterizado por el énfasis en la reconstrucción posbélico, en este contexto la cooperación es el producto de la confrontación ideológica entre el bloque capitalista y el socialista, fue el instrumento mediante el cual se facilitaría el desarrollo económico a corto plazo y la recuperación de Europa Occidental, se enfatizaba en una cooperación técnica para construir puentes, carreteras y aquello relacionado a la infraestructura (Álvarez, 2012, p. 287).

En los años 60, el contexto fue similar a los años anteriores, no obstante, el objetivo de la cooperación fue mayormente en el crecimiento económico a través de la ejecución de proyectos con grandes cantidades de dinero que posteriormente generaría deudas impagables (Ayllón, 2007, p. 31).

También durante los años 50 y 60 se consolidó “la arquitectura internacional para impulsar y regular la cooperación al desarrollo [...], siendo de sus actores más significativos. El Banco Mundial, el Fondo Monetario Internacional, los bancos regionales de desarrollo, diversos organismos de Naciones Unidas y las agencias gubernamentales” (Álvarez, 2012, p. 289).

La característica fundamental de la agenda de cooperación de estos años es la ayuda a los países pobres pero que buscaba el aumento de la capacidad productiva y crecimiento económico más no en la atención de factores como la atención a salud, vivienda, educación, servicios básicos (Álvarez, 2012, p. 290).

En los años 70, la cooperación empieza a asumir una configuración propia “consolidándose como un enfoque y proceso político relativamente autónomo, con propios fundamentos

teóricos” (Álvarez, 2012, p. 290). También, los organismos internacionales adquieren mayor protagonismos en sus funciones, pero en esta fase también se corrobora la incompatibilidad entre el crecimiento económico y el desarrollo, ocasionando que la brecha desigual entre los países pobres y ricos sea cada vez más evidente (Álvarez, 2012, p. 290).

En esta década, a través de la publicación del Informe de Pearson se enfoca la agenda de cooperación en las necesidades básicas de los individuos, el desarrollo rural, agrario, el empleo. Se afirma la idea que se requiere de una nueva estrategia de desarrollo y la cooperación debería servir para contribuir a la eliminación de injusticias, pero fue un periodo que desafortunadamente la cooperación fue usada para fomentar intereses geoestratégicos de los donantes (Ayllón, 2007, p. 32).

En los años 80, a consecuencia de la crisis del petróleo, los países en desarrollo se encontraban con “exceso de endeudamiento, uso ineficaz de los recursos, un fuerte aumento en los tipos de interés y depresión de las exportaciones” (Álvarez, 2012, p. 292). En esta época “[l]a crisis de la deuda internacional marca el comienzo de un largo proceso de la política de reforma y ajuste estructural de los países en desarrollo” (Álvarez, 2012, p. 292).

En estos años el énfasis de la CID

[...] se pondrá en las medidas de reforma económica, en la reducción fiscal, en la liberación de los intercambios comerciales, en incentivar el libre juego de las fuerzas de mercado eliminando obstáculos a la iniciativa privada y, en general, en todas aquellas actuaciones favorables a la privatización y desregulación. Domina la cooperación reembolsable a través de créditos y modalidades de ayuda financiera y se consagra la macro-economía como la disciplina de la cooperación (Ayllón, 2007, p. 32).

Los años 90 fue la década para que la cooperación se vuelva hacia el Estado y el rol de las instituciones públicas para que originen procesos de desarrollo sostenible (Ayllón, 2007, p. 32). Pero también fue la década de los temas de ambiente, población, participación de la mujer y desde la ONU se da a conocer una nueva perspectiva que sería el desarrollo humano prevaleciendo a las personas por sobre el proceso productivo y de crecimiento económico.

En el año 2000, la cooperación internacional se inclinaría hacia el enfoque de desarrollo humano desde los derechos humanos, mismo que “desde el punto de vista normativo está basado en las normas internacionales de derechos humanos y desde el punto de vista operacional está orientado a la promoción y la protección” (Álvarez, 2012, p. 294) de los mismos.

Para el 2015, cumplido “el plazo de los 8 Objetivos de Desarrollo del Milenio (ODM), los Estados acordaron una nueva agenda para el desarrollo” (Organización de Naciones Unidas [ONU], 2018, p. 2). La Agenda 2030 para el Desarrollo Sostenible, que, según sus 17 objetivos, representa una hoja de ruta histórica para América Latina y el Caribe porque incluye temas prioritarios como la erradicación de la pobreza extrema, la reducción de la desigualdad, un crecimiento económico inclusivo, ciudades sostenibles y cambio climático, entre otros (ONU, 2018).

Como vemos, conforme a los discursos predominantes en cada época, existen objetivos, intereses y necesidades que han definido los instrumentos de cooperación y han configurado las agendas de desarrollo, que en resumen responden a los cambios en la geopolítica del mundo, los problemas técnicos, sociales e ideológicos.

No obstante, en los últimos años los paradigmas y marcos institucionales parecerían favorecedores para todas las poblaciones, pero el diagnóstico para las poblaciones indígenas, por ejemplo, solo evidencia un creciente desfase, una permanente exclusión económica que se traduce en pobreza generalizada y una desvinculación a la participación política, de una gobernanza del Estado que sea real, cohesionada y fundamentada en el desarrollo con identidad.

Las poblaciones indígenas siguen siendo inmersas y sujetas a las políticas de desarrollo occidental que enfatizan el crecimiento económico, la industrialización y la modernización y en ese aspecto, estos pueblos siguen siendo abandonados por el desarrollo (Martínez, 2008). Es por ello la necesidad de concertar esfuerzos que impliquen cambios cualitativos, que subrayen la importancia de su cultura propia, el valor de su identidad, que permitan evidenciar las capacidades de los indígenas para elaborar y gestionar una propuesta constructiva de desarrollo que beneficie también a futuras generaciones no solo indígenas, también de todos los pueblos que conforman Ecuador. Que evidencie que hay otros tipos de riqueza que no solo se determina a partir de ingresos económicos.

#### **1.4 La Cooperación Internacional para el Desarrollo y los pueblos indígenas**

Como lo hemos mencionado anteriormente, la población indígena fue objeto de exclusión y discriminación a partir de la conquista española, al ser considerados como minorías no fueron sujetos de derecho económico, social, cultural ni política nivel nacional y mucho menos a nivel internacional.

No fue hasta los años 90 que los pueblos indígenas protagonizan el interés de las organizaciones supranacionales.

Con la culminación de la Segunda Guerra Mundial se generó un sistema de protección de los Derechos Humanos basado en el concepto de evitar cualquier tipo de discriminación, pero la Declaración Universal de Derechos Humanos de 1945, no hizo referencia a los pueblos indígenas. Hasta que en 1982 la Organización Internacional del Trabajo (OIT), fue el único organismo que se interesaría por los derechos de los pueblos indígenas, y las Naciones Unidas afirmarían en 1992 derechos específicos para personas que pertenecen a minorías (Coignet, 2011, p. 20).

En Ecuador, este reconocimiento internacional y especialmente la visibilidad nacional de los indígenas se vincula a procesos que encarnaría el Movimiento Indígena durante los años 80, por la lucha y conciencia de sus problemas de exclusión y pobreza. (Ampliaremos el caso ecuatoriano en el capítulo 2).

A partir de los siguientes instrumentos internacionales, que abordan varias temáticas y diversidad de organizaciones internacionales, los pueblos indígenas fueron atendidos como sujetos de derecho:

El primer instrumento en otorgar el reconocimiento al derecho de conservar las tradiciones e instituciones de los pueblos indígenas, fue la Convención 169 de la OIT. Mediante esta convención se ratificó el reconocimiento de los derechos específicos a los pueblos autóctonos (Coignet, 2011, p. 24).

Las Naciones Unidas a través del Grupo de Trabajo sobre Poblaciones Autóctonas, vinculado a la Subcomisión de Trabajo de la Promoción de la Protección de los Derechos Humanos, preparó un proyecto de Declaración Universal de los Derechos de los Pueblos Indígenas y en 1993 la misma organización proclamó la Declaración del Decenio Internacional de los Pueblos Autóctonos. En 1993 la Declaración de la Conferencia Mundial de los Derechos Humanos de las Naciones Unidas reconoce la importancia de la diversidad cultural (Coignet, 2011, p. 24).

La Organización de Estados Americanos (OEA), por su parte, preparó la Declaración Interamericana referente a los Derechos de los Pueblos Autóctonos. Así también la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO) en 1997 declaró los Derechos Culturales, y en 2000 la Convención de la Protección de los Derechos concernientes a los saberes tradicionales de los pueblos indígenas de las Naciones

Unidas, referencian el derecho de los pueblos indígenas de practicar su cosmovisión, lengua, medicina tradicional y la ocupación de sus tierras (Coignet, 2011, p. 25).

Es importante indicar que a través de estos instrumentos se fomentó los derechos de los pueblos indígenas, enmarcados en los derechos humanos hasta que se llegara a determinar los derechos colectivos como los derechos indígenas.

Existen tres generaciones de derechos humanos. La primera está determinada por la Declaración Universal de los Derechos Humanos y Ciudadanos en 1789, en la que se determina los derechos civiles y políticos como el derecho a la vida, la igualdad, elegir y ser elegido. La segunda generación corresponde al contexto de la revolución industrial y los movimientos obreros del siglo XXI y estas reivindicaciones lograron la afirmación de los derechos individuales por medio de la afirmación de los derechos económicos y sociales como, por ejemplo, la educación, el trabajo, la organización. La tercera, comprende los derechos colectivos y de solidaridad, tiene la particularidad de concernir no solo a individuos sino a los pueblos y a la humanidad en general, advierte el derecho al desarrollo, a la paz, al medio ambiente, la cultura, etc. (Coignet, 2011, p. 224).

Los derechos colectivos corresponden a los grupos minoritarios, étnicos, pueblos indígenas, refugiados, es decir son definidos en función de grupo y ejercido por colectividades (Coignet, 2011, p. 225).

A través de estos instrumentos podría denotarse un avance en la elaboración de los derechos de los pueblos indígenas, pero estos no implican el mejoramiento de sus condiciones de vida y tampoco su inserción real en la toma de decisiones en los espacios políticos. Aún sigue vigente la lucha o la exigencia en el ámbito de la jurisprudencia.

Los instrumentos presentados, implican un marco de referencia para la cooperación internacional hacia los indígenas, y algunos cooperantes incorporan en sus programas el componente del etnodesarrollo, “con el fin de adaptarse a las últimas reformas constitucionales sobre derechos indígenas, y en reconocimiento de los vínculos establecidos entre las organizaciones indígenas y la sociedad nacional” (Coignet, 2011, p. 77). Es también un proceso progresivo para que los pueblos indígenas sean protagonistas de sus propios procesos de desarrollo.

Una vez que la población indígena es sujeto de derecho se fortifican los programas e iniciativas de cooperación para este sector de la población mundial y emergen los esfuerzos por fortalecer la voz y la presencia indígena.

Organismos como el Banco Mundial (BM), el Banco Interamericano (BID), el Fondo Indígena, la Agencia de cooperación alemana, otras agencias como el Fondo Interamericano de Desarrollo Agrícola lideraron una especie de rol de aliado de los pueblos indígenas e instauraron programas, favoreciendo la canalización de recursos financieros y técnicos para promover el desarrollo de los pueblos indígenas (CEPAL, 1995, p. 11).

El Proyecto de Desarrollo de los Pueblos y Nacionalidades Indígenas en Ecuador (PRODEPINE), es uno de los muchos programas que caracterizan el proceso actual de cooperación para el desarrollo de los pueblos indígenas en América Latina.

Este programa lo lideró el Banco Mundial, que es además “el principal proveedor de asistencia para el desarrollo, otorga anualmente US\$ 20.000 millones en forma de préstamos” y “colabora igualmente con organizaciones privadas, gubernamentales, multilaterales y no gubernamentales” (Coignet, 2011, p. 28).

En un marco de ajuste estructural, el Banco comprometía su política a la lucha contra la pobreza y que “[e]l desarrollo social está basado en la igualdad de oportunidades en la perspectiva de la consolidación de una sociedad equitativa” (Coignet, 2011, p. 32). En los años 90, el Banco Mundial recurre a los conceptos de etnodesarrollo y capital social y cultural para reforzar la participación de sus beneficiarios en los proyectos de desarrollo. El nacimiento de este programa coincide con la proclamación de las Naciones Unidas del Año Internacional de los Derechos Indígenas Autóctonos (1995-2004) (Coignet, 2011, p. 65).

PRODEPINE es un proyecto de desarrollo destinado a las poblaciones indígenas de Ecuador que tiene objetivos cuantitativos tales como la reducción de la pobreza indígena y se orienta hacia un desarrollo integral fundado en el fortalecimiento del capital social o de la capacidad organizativa indígena y la promoción de la autogestión en el desarrollo (Coignet, 2011, p. 125).

Bajo este marco relacional, aparentemente respetuoso, el Banco preconiza el “buscar una participación más amplia de las partes involucradas en la elección, concepción y ejecución de proyectos y programas, con el fin de asegurar su éxito y durabilidad (Coignet, 2011, p. 76).

El proyecto “PRODEPINE significó la realización de 379 subproyectos específicos ejecutados a través de 121 organizaciones indígenas” (Bretón, 2007, p. 99), pero también fue la vitrina que exponía diferencias e intereses no necesariamente convergentes.

Se señaló al proyecto como continuista más que innovador, promotor del modelo dominante en la relación donante-beneficiario. Centralista en la toma de decisiones por ser un número

reducido de líderes indígenas que manejaban el Proyecto. Que sus gestores en realidad no se preocuparon por la calidad del capital social inducido y no valoraron las características propias de las federaciones de segundo grado. Fue el causante de las fracciones de los miembros de la comunidad indígena, entre beneficiarios y no beneficiarios y fomentó la competencia. Y que PRODEPINE ha demostrado ser una eficaz correa de transmisión del proyectismo, marcando los límites de las demandas de las organizaciones indígenas al monto y la cuantía de los subproyectos (Bretón, 2007).

Se adhiere la inexperiencia y el desconocimiento técnico de líderes indígenas y del Estado ecuatoriano para generar propuestas de acción destinadas a pueblos indígenas, pues no existen los instrumentos necesarios para crear condiciones de participación y de consolidación del aparato estatal en estos temas.

En suma, la cooperación internacional para el desarrollo de los pueblos indígenas está marcada por el fundamento principal del reconocimiento de sus derechos, preocupada teóricamente por salvaguardar los derechos de los pueblos indígenas. Este compromiso de la cooperación se basa en el marco internacional de los derechos humanos.

Por otro lado, entre los actores de la cooperación internacional se han instaurado como una especie de representantes para aquellos considerados sujetos de ayuda, pero no se sabe cuán comprometidos están con las demandas de los pueblos indígenas o si conocen dichas necesidades, porque pareciera que continúan siendo entes o medios que se insertan en los pueblos indígenas para fortalecer un modelo capitalista, con el discurso de contribuir a la solución de los creciente problemas del subdesarrollo.

### **1.5 La cultura en las Relaciones Internacionales**

Junto a los derechos humanos aparecieron los derechos culturales, considerados por un largo tiempo como los "parientes pobres" de los derechos humanos (Coignet, 2011, p. 225). Quizás porque la cultura es, aún para muchos, concerniente a los pueblos indígenas debido a la simbología y cantidad de elementos culturales que tienen los indígenas, y como tal los derechos culturales son relegados a la difusión de actividades netamente folklóricas, como espectáculos de danza, el uso de la vestimenta tradicional, la conservación del idioma originario, y actividades de entretenimiento.

Al ser sujetos de estos derechos principalmente las comunidades étnicas, ocasionó también que algunos conciban a la cultura como un tema poco relevante en las relaciones internacionales,

desplazando, desde esta noción, la vitalidad que la cultura tiene en términos de interacciones no solo entre Estados sino también entre sujetos sociales, ya que “[l]a cultura es una construcción humana, resultante de la acción social”, por tanto “[l]a cultura es esa construcción que hizo posible que el ser humano llegue a constituirse y a diferenciarse como tal” (Guerrero, 2002, p. 51).

Es mediante la cultura que podemos mantener, rehacer o proponer una forma de vida, una sociedad, un Estado, porque la cultura es, ante todo, un medio de comunicación y una herramienta para saber que esperar de nosotros y de los otros.

El papel de la cultura ha sido revalorado como un factor determinante en el desarrollo de los países, no solo por el importante valor económico de las denominadas industrias culturales, sino por el papel único de la cultura como puente de comunicación entre las naciones, que facilita el conocimiento mutuo y la cooperación entre los pueblos. Sin ella es imposible el diálogo entre las civilizaciones [...] en un mundo con posturas antagónicas [...]. Una buena diplomacia cultural [...] supone la posibilidad de hallar puntos de convergencia, de coincidencia y de vinculación entre las culturas (del mundo) (Fierro, 2009, p. 24).

Es por ello que la cultura y específicamente los derechos culturales son concernientes tanto a las comunidades, pero también los individuos. Las comunidades pueden ser étnicas, religiosas, lingüísticas, entre otras. Por ello, los pueblos indígenas, por ejemplo, han podido mantener desarrollar y difundir valores propios, a través de los derechos culturales. Pero dentro de los derechos culturales también hay los derechos culturales colectivos, siendo el titular la comunidad y se pueden dividir en: derecho a la autodeterminación y el desarrollo cultural (Coignet, 2011, p. 225).

Como vemos la cultura y los derechos que a ella conciernen no son un tema destinado solo a los pueblos indígenas. La cultura es un componente que solventa nuestras identidades sean estas indígenas, mestizos, afros, blancos, ecuatorianos, mexicanos, etc. y, “es esencial para las relaciones internacionales con múltiples implicaciones que afectan incluso a intereses políticos, económicos o estratégicos” (Delgado, 1994, p. 257).

Aunque en algunas sociedades se siga viendo a la cultura como sinónimo de entretenimiento, espectáculo, show o folclore, la promoción cultural entre países consta de varias actividades, de



las que mencionamos las artísticas, turísticas, relaciones públicas e intercambios académicos. Todas ellas son consideradas como poder blando o explicadas en términos de “la capacidad que tiene un actor de obtener lo que quiere en el entorno internacional a causa del atractivo de su cultura más que de la influencia militar o económica” (Nye, 2004, p. 5).

En la actualidad, el concepto de cultura se ha tornado favorable para las sociedades, ha evolucionado hasta el punto de entretejer un aparataje de políticas públicas en torno a ella, es por tanto que actualmente entidades como la UNESCO cimentaron esfuerzos para preservar el patrimonio cultural de los países y con ello contribuir a la paz mundial (Organización de Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura [UNESCO], 2020). Además, están instrumentos como el Pacto Internacional, tratado multilateral que sus artículos 13,14 y 15 tienen relación con el dominio cultural (Coignet, 2011, p. 225). También, mediante la cultura se ha desarrollado vías de cooperación que han ocasionado que las culturas indígenas tengan mayor reconocimiento en sus sistemas simbólicos, pero también en su capacidad de generar y proponer proyectos de desarrollo, que surgen a partir de una de las premisas más importantes de la autogestión del desarrollo indígenas, la formación académica.

## **1.6 La Cooperación Internacional y la educación para el desarrollo**

Concerniente a los derechos humanos y los derechos colectivos surge la necesidad de referirse al derecho a la educación, un derecho básico mediante el cual los individuos y comunidades podemos expandir nuestras libertades fundamentales, reafirmar nuestra identidad y luchar contra la pobreza y exclusión.

Desde los años 90, la comunidad internacional se interesa en la materia del derecho a la educación. Muestra de aquello es que “en 1995, la Subcomisión de Lucha contra las Medidas Discriminatorias y de Protección de las Minorías inscribe el tema del derecho a la educación en su orden del día durante el periodo del Decenio de las Naciones Unidas para la Educación en el campo de los Derechos Humanos” (Coignet, 2011, p. 257). Así también

la Comisión de Derechos Humanos nombra en 1998 un ponente especial sobre la temática del derecho a la educación en el marco general de los derechos económicos, sociales y culturales. Igualmente, el 30 de noviembre de 1998, el Comité de Derechos Económicos, Sociales y Culturales organiza un debate general consagrado a la cuestión (Coignet, 2011, p. 257).

A partir de este contexto, la educación cumple un rol fundamental para quienes promueven el desarrollo en términos de la culminación de las desigualdades sociales y mejorar la calidad de vida, por lo que mediante la cooperación internacional se establecieron proyectos de orientación educativa con la idea de que los beneficiarios sean quienes accedan por sí mismos a las herramientas y fundamentos que les permita mejorar su condición de vida.

La educación por tanto debe encaminarse en “[...] lograr la plena realización de la personalidad humana y el fortalecimiento del respeto a los derechos humanos y a las libertades fundamentales” (Coignet, 2011, p. 258). Siendo el individuo el principal beneficiario por sobre las finalidades sociales o comunitarias.

Por otro lado, la cooperación y los instrumentos internacionales, mediante la educación, otorgan al individuo el derecho a manifestar su identidad cultural o la pertenencia a un pueblo, etnia o cultura, indígena por citar un ejemplo. Por lo que implica libertades inherentes a la dignidad de la persona (Coignet, 2011, p. 258).

En este contexto los derechos culturales cobran relevancia, pues es mediante este marco jurídico que podemos generar y demandar procesos de identificación que impliquen más que solo referencias de valores culturales particulares, sino que se ratifique en caracteres universales para la dignidad humana, pues la identidad es la interfaz entre el carácter personal y comunitario (Coignet, 2011, p. 259).

En consecuencia,

El derecho a la educación tiene una importancia particular entre los derechos culturales, ya que contribuye a la protección y al desarrollo del derecho a la identidad [...]. Este derecho se encuentra en el principio mismo de todo desarrollo, individual o colectivo, es el primer indicador de una política o de un programa de desarrollo” (Coignet, 2011, p. 259).

En esta perspectiva, uno de los instrumentos de la Cooperación Internacional para el Desarrollo, es la Educación para el Desarrollo (ED) que

es un proceso educativo constante que favorece la comprensión sobre las interrelaciones económicas, políticas, sociales y culturales entre el Norte y el Sur, a través de la promoción de valores y actitudes relacionados con la solidaridad, la justicia social y busca vías de acción para alcanzar un desarrollo humano sostenible (Boni *et al.* 2010, p. 13).

La ED es un proceso educativo formal, (centros educativos y universidades), no formal (espacios de ocio y tiempo libre) e informal (medios de comunicación, redes sociales...), encaminado a tener ciudadanos más informados, concienciados y participativos, que a través de la educación conozcan las realidades y las causas que generan la pobreza y desigualdad que condicionan las vidas de los individuos pertenecientes a cualquier cultura. Que mediante un proceso educativo e información adquieran habilidades y valores que permita generar procesos de desarrollo (Agencia Española de Cooperación Internacional para el Desarrollo [AECID] 2020).

En definitiva, la educación es la vía para la realización de una persona, que sea consciente y crítica de las interrelaciones de su entorno y capaz de tomar las riendas para incidir positivamente en los procesos que generan desigualdad y las estructuras que lo perpetúan, un individuo que conozca sus derechos y atento a las vulneraciones de los mismos. A partir de aquello, una comunidad, un colectivo o un Estado serán promotores y protagonistas de procesos de cambio y transformación de estructuras.

### **1.7 La Cooperación Internacional educativa y los pueblos indígenas**

Los pueblos indígenas han utilizado diversas modalidades de resistencia para conservar o reivindicar importantes elementos de su configuración cultural. La etnicidad es una de las estrategias a la que los pueblos de América Latina y el Caribe han recurrido y con ello a la interculturalidad y al etnodesarrollo para su vinculación con los Estados.

Las luchas y los procesos políticos internos que protagonizaron los pueblos indígenas de América Latina condujeron el reconocimiento de la diversidad en algunos Estados, y en el sistema internacional se originó la emergencia de lo étnico, la preocupación por la problemática indígena (Useche, 2003, p. 64). Y como ya lo hemos mencionado se desarrolló una serie de instrumentos a favor de los derechos humanos, los derechos colectivos y los derechos culturales.

Con este marco jurídico insertado en el sistema internacional, la educación es crucial para los pueblos indígenas porque permite en primer lugar su reivindicación frente al proceso histórico de su marginación. Por otro lado, “la educación es un vehículo de transmisión cultural y, en consecuencia, también de la identidad cultural y representa para una minoría étnica o lingüística, un medio esencial para conservarla y fortalecerla” (Coignet, 2011, p. 259). Finalmente, mediante la educación, los miembros de los pueblos indígenas podrán formular

proyectos de autogestión o autodesarrollo que incorporen demandas y necesidades propias que les afecten.

Evidenciamos en este contexto el vínculo que existe entre la noción de la identidad cultural y el derecho a la educación.

Pero, el principal problema del derecho a la educación es la cuestión de a quien compete su aplicación, si corresponde a las autoridades públicas, privadas o a procesos de cooperación (Coignet, 2011). Nos enfocaremos por ahora en los procesos educativos que ha tenido la cooperación internacional para los pueblos indígenas.

En las formas tradicionales, el sistema de la cooperación internacional educativa interviene mediante las redes académicas creadas con apoyo internacional; estudiantes que acceden a beneficios como intercambios académicos o becas; instituciones regionales de investigación sea esta social, cultural o científica, así como programas de formación que involucran a más de un país, cuya modalidad puede o no ser presencial (Perrotta, 2015).

Entre los actores que enfocan sus esfuerzos para el tema de la educación con base étnica y específicamente a la educación superior, se encuentran los bancos internacionales. El BID, por ejemplo, “financió en Brasil iniciativas de inclusión racial a las universidades, para afrodescendientes e indígenas, entre ellos el de Diversidad en la Universidad a principios del 2000” (Didou, 2013, p. 86). También “Entre 2008 y 2010, financió el programa piloto de Becas para Estudiantes Indígenas y Afro-latinos (IALS) en Bolivia, Colombia, Ecuador y Perú, con 80 beneficiarios” (Didou, 2013, p. 87).

El Banco Mundial por su parte, realizó algunos programas como, por ejemplo:

refinanció en México, entre 2009 y 2011, el programa Pathways, inicialmente respaldado por la Fundación Ford, para proveer apoyos de tipo pedagógico a los estudiantes indígenas inscritos en licenciatura en universidades públicas y de este modo facilitar su socialización y posibilidades de egreso y titulación (Didou, 2013, p. 87).

Por su parte, “las Agencias gubernamentales de cooperación bilateral o internacional, principalmente de Noruega, Suecia, Alemania, Bélgica, España y Estados Unidos: financian actividades específicas en instituciones latinoamericanas, convencionales o interculturales, e incentivan flujos de movilidad estudiantil hacia el país donde ellas están ubicadas” (Didou, 2013, p. 87). En México, por ejemplo, la Fundación Fulbright realiza talleres de preparación para estudiantes indígenas que quieren cursar un posgrado en Estados Unidos.

Las universidades extranjeras también implementan programas de educación que consisten principalmente en becas e intercambios para miembros de pueblos y nacionalidades indígenas. La Universidad Carlos III, de Madrid, por ejemplo, oferta becas para obtener el título de Experto en Pueblos Indígenas, Derechos Humanos, Gobernabilidad y Cooperación Internacional (Didou, 2013, p. 87).

Así también las fundaciones tienen un rol importante en la educación de los pueblos indígenas, generan programas de su interés y lo ajustan a los esquemas de coinversión con sus contrapartes y a las donaciones que reciben. “La Fundación Hanns Seidel de Alemania, vinculada con la Unión Social Cristiana de Baviera, otorgó 550 becas a estudiantes de escasos recursos en Ecuador, principalmente de origen indígena, desde 1992” (Didou, 2013, p. 88).

También las agencias estatales de cooperación como la Agencia Noruega para el Desarrollo (NORAD) y la Agencia Alemana para la Cooperación Técnica (GTZ), han cumplido un rol significativo en Colombia principalmente (Didou, 2013, p. 88).

Para las ONG, la educación superior de pueblos indígenas ha sido menester. Han concretado su apoyo a través de programas de apoyo, promoviendo, por ejemplo, “desde 1993, la educación superior indígena en Bolivia mediante programas de apoyo a las Unidades Académicas Campesinas de la Universidad Católica Boliviana de San Pablo” (Didou, 2013, p. 88).

Los organismos multilaterales como la FAO dan la posibilidad de pasantías profesionales en Roma e Italia a egresados de universidades adscritas al Fondo Indígena.

Dentro de la cooperación académica también destacan el Programa de Formación en Educación Intercultural Bilingüe (EIB) para los Países Andinos (PROEIB Andes), con sede en Bolivia, que articula programas en EIB en Colombia, Chile, Ecuador, Perú y Argentina. El Fondo para el Desarrollo de los Pueblos Indígenas de América Latina y el Caribe (Fondo Indígena) “desarrolló, desde 2006, con contribuciones de la GTZ, de la AECI y del BID, el Programa Universidad Indígena Intercultural (UII)” (Didou, 2013, p. 89).

A nivel subregional, los Estados miembros de la Comunidad Andina (CAN) suscribieron en 2002 la Carta Andina en la que se consigna el derecho a la educación de los pueblos indígenas, estipulado en los artículos 34 y 35. Se establece que los países miembros tomen medidas para que los sistemas educativos en todos sus niveles manifiesten la diversidad cultural y también se aliente la interculturalidad. (Cornetta, Bonnetti, Bustamante y Vergara, 2018).

Empero, son pocos “los análisis sobre los procesos de negociación entre los organismos nacionales e internacionales y las contrapartes latinoamericanas” (Didou, 2013, p. 92) en relación a la cooperación académica canalizados a iniciativas de educación indígena o intercultural. Podemos aventurarnos a afirmar que la actuación de los organismos internacionales para la educación de los pueblos indígenas ha sido mayor que las actuaciones gubernamentales, aunque, lo común hoy en día, es la autofinanciación, el rol de la cooperación para la educación, principalmente superior, sigue siendo importante.

Por citar un ejemplo:

En Guatemala, advierten que los organismos internacionales han tenido un papel esencial al suministrar becas parciales o totales a los estudiantes indígenas y al apoyar programas con temáticas indígenas en el país, utilizando los resquicios de autonomía y márgenes de maniobra ante un gobierno que no ha apoyado decididamente la educación superior indígena (Didou, 2013, p. 93).

No obstante, en otros países, como México, el rol de la cooperación “es sólo de orden complementario al de las instancias oficiales” (Didou, 2013, p. 93).

Es necesario mencionar, que a la par, existen críticas a las iniciativas gubernamentales y de cooperación internacional en el ámbito de la educación superior indígena, por su carácter imperialista. Esto, entre otros aspectos, debido a la vinculación de organismos internacionales con el gobierno de Estados Unidos lo cual implicaría una cooperación impositiva e imperialista que conduce un enfoque más desarrollista que el respeto a la diversidad, pero también los cuestionamientos se enfocan a: la poca participación de indígenas en los programas que los involucran; en los riesgos de asimilación de los jóvenes a una cultura y valores que no corresponden al de la visión andina; “las construcciones verticales y autoritarias de programas enfocados a los intereses de los donantes” (Didou, 2013, p. 94); la formación de una élite indígena que responda a los intereses de los donantes; la lucha de una cúpula de representantes indígenas para acceder a los fondos disponibles y la negociación de ellos con los representantes de instancias financiadoras internacionales (Didou, 2013, p. 94).

Nuestro propósito, sin embargo, es retener la noción de que es mediante la educación que en primer lugar un individuo, y consecuentemente un pueblo, podrá empoderarse, reivindicar, fortalecer o generar propuestas de desarrollo que no solo impliquen el ámbito económico, sino que incluyan identidad, territorialidad, respeto a los recursos naturales, ciencia y una

interacción social basada en el respeto, valoración, equidad y términos de convivencia armónica.

## Conclusiones

Durante este primer capítulo hemos abordado la noción del desarrollo y los enfoques o teorías desde las cuales su concepción fue variando. Para fines de este trabajo, acogeremos el discurso del Etnodesarrollo, por responder a un proyecto que lideran los pueblos indígenas y constituye el interés de este tema investigativo.

Luego de evidenciar el complejo trayecto de la idea de desarrollo, expusimos el sistema o la forma de operar de la cooperación internacional, enfocándonos en la Cooperación Internacional para el Desarrollo debido a dos aspectos, la primera por el interés de conocer como los Estados, desde el concepto de desarrollo occidental, han creado y mantenido instituciones internacionales, y el segundo aspecto está relacionado a la perspectiva que tiene la CID para alcanzar el desarrollo.

Presentamos posteriormente las agendas del desarrollo, en que se refleja un conjunto de acciones realizadas por diversos actores para la satisfacción de sus intereses y demandas, conforme los contextos y los discursos vigentes de cada época de desarrollo.

Debido al interés que tiene este trabajo sobre los pueblos indígenas, profundizamos, en el siguiente punto de este capítulo, la función de la CID respecto a los pueblos indígenas. Evidenciamos algunas iniciativas y marcos jurídicos que permitieron concretar algunos derechos de este sector a nivel internacional.

Entre aquellos derechos adquiridos a nivel internacional, por parte de los pueblos indígenas se encuentran los derechos culturales, por lo que desarrollamos la importancia que la cultura tiene en las relaciones internacionales.

También, mostramos como desde los años 90, la comunidad internacional se interesa en uno de los derechos fundamentales del ser humanos, el derecho a la educación. Evaluamos entonces como la educación es un elemento importante para los procesos de desarrollo, especialmente para el desarrollo indígena, ya que mediante la formación académica se puede transmitir y reivindicar la cultura, la identidad y generar procesos de autogestión que respondan a los cambios, las necesidades y los intereses de los pueblos indígenas sin desvincularse de las necesidades de las otras culturas que están presentes en Ecuador.

## **CAPÍTULO II**

### **COOPERACIÓN PARA LA EDUCACIÓN SUPERIOR EN ECUADOR**

En este capítulo revisaremos brevemente, en primer lugar, la función que en cada momento histórico ha desempeñado el sistema educativo de nuestro país y su vínculo con las relaciones de poder. Reflexionaremos como en esa dinámica los pueblos indígenas han ido fortaleciendo el derecho a la educación y posteriormente a una educación propia, y como estas se reflejan en las políticas educativas del Estado ecuatoriano.

Posteriormente, abordaremos cómo, a partir de la Constitución de 2008, se reconfigura la política exterior ecuatoriana y cómo este escenario sirve para que la educación superior sea concebida como un instrumento diplomático. Bajo este contexto es importante reflexionar la utilización del discurso de la interculturalidad, tanto en la educación como en los procesos de la cooperación.

Nos concentraremos, además, en el papel que desempeña la cooperación internacional para la educación de nuestro país, específicamente para la educación superior de los pueblos indígenas, a través de sus programas de ayuda. Luego nos centraremos en uno de los más antiguos cooperantes de la educación en nuestro país, nos referimos a Alemania y la manera en que ha hecho de la educación una herramienta de poder blando para posicionarse en nuestro país y a nivel mundial. Consideraremos finalmente el aporte que la Fundación Hanns Seidel, ONG de Alemania, realiza para la formación universitaria de jóvenes kichwas de Ecuador: nuestro objetivo es conocer el interés que esta entidad tiene por la formación académica del sector indígena

#### **2.1 Sistema nacional de educación en Ecuador**

El sistema escolar de Ecuador ha tenido varios cambios a través del tiempo, de naturaleza estructural y legislativa. Revisaremos brevemente su evolución histórica.

Desde la fundación de la República de Ecuador, en las constituciones del país se ha consagrado la obligación de fomentar o promover la educación pública; no obstante, este derecho fue un



privilegio de pequeños grupos en los que se concentraba el poder y la riqueza y quienes a su vez controlaban el aparato estatal.

Fue desde esta visión clasista que Ecuador conformó su sistema educativo. La educación fue entregada a las órdenes religiosas que educaban a la población y élite criolla, que serían los futuros gobernantes del país, excluyendo a la población indígena y negra de este derecho (Flores, 2016).

En el periodo colonial la educación se instituyó en dos vías, la primera destinada para los administradores de los bienes que tenía la colonia; y la segunda enfocada hacia la cristianización de los indígenas. Los procesos de enseñanza se caracterizaron por ser copias de los programas europeos y enmarcados en la religión o doctrina católica (Organización de Estados Iberoamericanos para la Educación, la Ciencia y la Cultura [OEI], 1997).

Así, la educación formal y pública se desarrollaba en establecimientos fiscales y de órdenes religiosas, mayormente católica, y se las segmentaba en escuelas primarias, secundarias y universidades.

En el año 1875, la administración de la educación estaba dividida en: escuelas, colegios, liceos y universidades de la doctrina católica, a cargo del Consejo General de Instrucción Pública, pero eran los Obispos quienes delegaban a los rectores, preceptores, directores, textos, etc. Los Hermanos Cristianos de la Salle se encargaban de la instrucción en las escuelas primarias. Las escuelas secundarias, politécnica y universidades eran responsabilidad de los Jesuitas (OEI, 1997. p. 2). La iglesia, hasta ese entonces, era el principal órgano rector de la educación, además de tener poder e injerencia en otros asuntos del Estado ecuatoriano.

Con la Revolución Liberal de 1895, se abrió el panorama para un nuevo concepto de la reforma educativa, que instauraría el laicismo en Ecuador. En la Constitución de 1906, Ecuador se independiza de la iglesia católica y se define a la educación como laica, gratuita y obligatoria. No obstante, “el intervalo de 1897-1920 constituye el escenario de la reforma educativa liberal propiamente dicha. Las acciones iniciales de mayor contenido simbólico fueron la creación en 1897 del Colegio Mejía” (Terán, 2017, p 85).

Añadimos también, como un hecho importante de la institucionalización educativa ecuatoriana, la contratación en 1913 de la primera misión alemana “portadora del método herbartiano, a la que se le encarga la dirección de la formación docente” (Terán, 2017, p. 85) seguida por una

segunda misión en 1921. De hecho, “se creía que los principios herbartianos guardaban consonancia con el ideario laico de la modernización y el progreso” (Terán, 2017, p. 86). Por tanto, se considerada como un hito para la reforma educativa del país.

Sin embargo, conforme transcurrió el tiempo, el sistema educativo no logró el impacto deseado. A inicios del siglo XX, el 74, 14% de la población era analfabeta en edad escolar, “y en 1940 la población entre 6 y 14 años analfabeta y semi analfabeta era del 70,5%, en buena medida por la exclusión de este derecho a la entonces mayoritaria población indígena” (Madrid, 2019, p. 9).

Pero posteriormente la demanda del Movimiento Indígena por el acceso a la educación impulsó algunos avances para los pueblos indígenas, mismo que profundizaremos más adelante.

Por ahora, cabe mencionar que las demandas del sector indígena para acceder a la educación generó que el Estado ecuatoriano actualice el Sistema Nacional de Educación y que hoy esté conformado por el Sistema Intercultural Bilingüe, respondiendo a la implementación del Estado plurinacional e intercultural, y por el Sistema de Educación Superior.

La educación formal de nuestro país está reglamentada por el Ministerio de Educación y está dividida en educación pública, fiscomisional, municipal y privada; es laica o religiosa, bilingüe intercultural; contempla a la educación inicial, educación básica general (EGB) y el bachillerato general unificado (BGU) como las dos primeras etapas de la educación. La tercera etapa corresponde a la educación superior que está regida por el Consejo de Educación Superior (CES) y la Secretaria Nacional de Educación Superior, Ciencia, Tecnología e Innovación (SENESCYT) (Terán, 2017, p 85).

Además, “el sistema de evaluación educativa que inició en 1996 se volvió continuo con: Aprendo 2007, Ser Ecuador 2008, Ser Estudiante 2013, Ser Bachiller, desde 2014 hasta la fecha y, en 2013, se creó el Instituto Nacional de Evaluación Educativa (INEVAL)” (Madrid, 2019, p. 3).

A pesar de su aparente evolución, el sistema de educación ecuatoriana aún persiste en políticas educativas divorciadas de las necesidades particulares de la población, con capacidad limitada para el acceso a los distintos niveles educativos de los sectores minoritarios. No afirmamos que el sistema educativo ecuatoriano sea un fracaso, señalamos que se direcciona para dos mundos, generando desigualdad, porque siguen siendo mayoritariamente los miembros de las clases

medias y altas quienes logran adquirir conocimiento y competencias para ejercer un rol en la sociedad; pero las clases bajas continúan con altos índices de deserción y bajo rendimiento (Madrid, 2019).

## **2.2 Políticas educativas del Estado ecuatoriano para los pueblos indígenas**

Como lo mencionamos anteriormente, el nacimiento de la República de Ecuador reafirmó la exclusión educativa para los pueblos indígenas, quienes fueron explotados como mano de obra de la población española, mestiza y criolla de la época colonizada. Al ser esclavos, su educación estuvo prohibida.

A pesar de que el proceso de la Revolución Liberal de 1895 logró que las escuelas y colegios se abrieran para la población mestiza pobre de las ciudades, los indígenas seguían al margen de toda posibilidad de educación regular (Flores, 2016, p. 33).

Pues hasta antes de la Revolución Liberal, quizás las únicas letras que conocían los indígenas fueron relacionadas a su cristianización, ya que en algunos casos aprenderían la biblia para masificarlo con su comunidad. A través del miedo que se instauraba, por medio de la religión, el Estado como la iglesia los mantenían reprimidos a operar colectivamente: para este cometido la alfabetización básica era el elemento principal.

No fue hasta los años 30 del siglo pasado (XX), que emergieron las primeras escuelas indígenas, conocidas como las escuelas indias, en la región norte del país, que fueron centros de educación creados y dirigidos por los propios indígenas y serían en primer lugar el eje articulador del proceso organizacional indígena y también impulsarían posteriormente la Educación Intercultural Bilingüe. Al ser escuelas no reconocidas fueron perseguidas por el Estado ecuatoriano, pero “[a], partir de este momento comenzará una histórica lucha de la población indígena por acabar con el sistema del concertaje y por acceder a la educación” (Flores, 2016, p. 33).

Surgieron entonces algunas iniciativas de misiones católicas, que realizaban alfabetización básica durante la década de los cuarenta como la misión Canelos de los Dominicos, la de Quijos de los Padres Josefinos, etc. De hecho, “puede decirse que es propiamente desde la década del cuarenta que se inician procesos de educación dirigidos específicamente a las poblaciones indígenas de Ecuador” (Vélez, 2008, p. 104). Pero obligándolos a adquirir

conocimientos y modelos occidentales que eran desconocidos y complejos de entender para los indígenas, además de generar la pérdida de sus saberes ancestrales y de su cultura.

Fue en los años 70 que el Estado ecuatoriano se mostró algo receptivo en cuanto a las reivindicaciones indígenas en el campo específico de la educación. Inició medidas para “remediar las dificultades vinculadas al analfabetismo, a la debilidad de la cobertura escolar y a la mala calidad de los servicios ofrecidos” (Coignet, 2011, p. 262). La iniciativa respondía a una necesidad más general, la de adaptarse a la modernización global de Ecuador, como consecuencia del boom petrolero, lo cual significaría una sociedad productora de materias primas y mano de obra barata para la exportación. La política pública implantada en ese entonces buscaba “integrar a los diversos sectores sociales al modelo global de desarrollo de la sociedad” (Coignet, 2011, p. 262).

En los años 80, después de que la Constitución reconoció el derecho al voto a los analfabetos, surgió una serie de medidas educativas como un programa de alfabetización en lengua kichwa y español; el Programa de Alfabetización Bilingüe CIEI (Centro de Investigación para la Educación Indígena), que fue el resultado de un convenio firmado entre el Ministerio de Educación y la Pontificia Universidad Católica de Ecuador (Coignet, 2011). Aunque se destinó aquellos programas remediales y de alguna manera compensatorios, no se adjudicó la especificidad cultural de la población indígena, sino más bien solo se buscó ampliar la cobertura de educación en el país.

Es por ello que el proceso más significativo en cuanto a la educación de los indígenas, se desarrollaría a finales de los años 80 e inicios de los 90. Cuando el Movimiento Indígena fortalecería la lucha para beneficiarse de la educación como un derecho básico para que posteriormente los pueblos, a través de su formación académica, tengan voz propia. Porque las políticas educativas del Estado ecuatoriano para los pueblos indígenas eran homogeneizantes, es decir “el Estado planteaba que los indígenas debían ser educados en normas civiles, castellanizados y debían tener valores occidentales” (González, 2015, p.76). Lo cual implicaba la destrucción o usurpación de sus prácticas culturales, su lengua, sus tradiciones. Se reclamó entonces la necesidad de implementar un proyecto alternativo de educación, donde se enseñe en un idioma ancestral, los saberes indígenas y se fortalezca la identidad cultural, se tome en cuenta su entorno social y comunal. Que además el proyecto sea de carácter estatal, diseñado y dirigido por el Movimiento Indígena.

En este contexto, en 1986 se lanzó el Proyecto de Educación Bilingüe Intercultural (PEBI), que surgió sobre la base de un acuerdo entre la Cooperación Técnica Alemana y el Ministerio de Educación y Cultura. Así también, el Movimiento indígena tendría respuesta a su demanda de acceso a la educación con un sistema propio, la creación, bajo decreto, de la Dirección Nacional de Educación Indígena Intercultural Bilingüe (DINEIIB), en 1989; entidad que estaría a cargo de la educación preescolar, primaria y secundaria de los grupos indígenas del país (Coignet, 2011, p. 263).

La DINEIIB anunciaría “un tipo de acción pública que consistiría en delegar y confiar a los indígenas ciertos campos de intervención pública, como la salud o el desarrollo rural” como parte de “una estrategia más amplia del movimiento indígena” (Coignet, 2011, p. 263). Pero en 2009 se eliminó a esta entidad bajo el Decreto Ejecutivo 1585, por considerarla como una institución que fomentaba el interés político del Movimiento Indígena dejando de lado su accionar técnico.

En 1998, la Constitución ecuatoriana hace referencia al derecho de los pueblos indígenas a la educación, la proclama como derecho colectivo y cultural, y estipula el derecho a contar con el sistema de educación intercultural bilingüe (Coignet, 2011, p. 264). Lo cual implicaría que el Estado ecuatoriano garantizaría el proceso educativo del pueblo indígena, basado en un sistema pedagógico y lengua propia, acorde a su cosmovisión. Cuestión que hasta nuestros tiempos se dificulta por su tratamiento social, político y jurídico.

En 2011, se expidió la Ley Orgánica de Educación Intercultural (LOEI), con el objetivo de interculturalizar el sistema nacional de educación de Ecuador, en un marco jurídico que aludía al nuevo modelo de estado constitucional de derechos, justicia, intercultural y plurinacional. Se creó a partir de la LOEI la Subsecretaría del Sistema de Educación Intercultural Bilingüe (SUBSEIB), que sustituiría, por decirlo así, a la DINEIIB (Lema, 2018).

Finalmente, las generaciones más actuales se respaldan, en muchos casos, del derecho a la educación estipulado en la Constitución de 2008, que acuerda un diálogo intercultural, el shuar y kichwa como idiomas oficiales de relación y que las personas aprendan en su propia lengua y ámbito cultural. En este contexto, se contempla e implementa el modelo del sistema de educación intercultural bilingüe que comprende desde la estimulación temprana hasta el nivel superior. Para el 2018 el gobierno ecuatoriano crea la Secretaría de Educación Intercultural

Bilingüe, como resultado del dialogo con la Confederación de Nacionalidades Indígenas del Ecuador (CONAIE) (El Telégrafo, 2018).

Para el ciclo 2018-2019, “en Ecuador, el 3,51% de estudiantes acude a planteles interculturales bilingües, la mayoría fiscales” mientras que “en el régimen Sierra y Amazonía empiezan clases 135 203 niños y adolescentes, de un total de 151 948 registrados en este sistema” (Rosero, 2018, p. 6).

Este escenario es, de alguna manera, el resultado del proceso de lucha histórica del Movimiento Indígena y es la pauta para que los jóvenes indígenas del siglo XXI gocen de su derecho a la educación gratuita, sin la discriminación drástica que vivieron sus antecesores. Aunque la discriminación sigue vigente de una forma más “diplomática”, son una generación más consciente de sus derechos, con interrelaciones sociales más llevaderas y adquieren conocimientos de su cultura propia como la de otras culturas que conforman el Ecuador, y este proceso los proyecta como la esperanza para transformar el mundo.

En síntesis, el Estado ecuatoriano fue paulatinamente instaurando en los procesos educativos políticas enfocadas en los pueblos indígenas, primero reconociendo que son sujetos de derecho a la educación; luego, a partir del surgimiento de las escuelas indias, que fueron centros pedagógicos políticos porque apoyarían al proceso organizacional indígena, se impulsó desde el Estado una serie de medidas y programas para establecer un modelo pedagógico propio de los pueblos indígenas, hasta instaurar la Educación Intercultural Bilingüe en el Sistema Nacional de Educación de Ecuador, que en teoría significaría la participación de los pueblos indígenas en las estructuras, procesos y contenidos de la educación.

### **2.3 La educación como instrumento diplomático de la política exterior de Ecuador**

El contexto histórico de la política exterior de Ecuador se ha caracterizado por tres temas que han protagonizaron el escenario ecuatoriano, estos son: económico y particularmente la deuda externa que identificó a los años 80. El segundo es referente a la seguridad nacional y específicamente al conflicto de los límites con Perú. Y el tercero concierne a temas que responden a las dinámicas transnacionales. Para el siglo XX nuestro país “marca sus necesidades en cuanto a migración, democracia y derechos humanos, delitos transnacionales y nuevas agendas de seguridad” (Bonilla, 2006, p. 165).

Entonces, Ecuador se ha caracterizado por la aplicación de una política exterior subordinada y “débil en el orden internacional y sus agendas son vulnerables a todo tipo de influencias privadas en el orden doméstico” (Bonilla, 2006, p. 167). Pero para el siglo XXI, la agenda ecuatoriana se compone de temas casi desconocidos para el servicio exterior, entre las cuales acentuamos a la educación.

A partir de la Constitución Nacional de 2008, Ecuador se encamina hacia políticas públicas democráticas “con la intención de construir una nueva forma de convivencia ciudadana, en diversidad y armonía con la naturaleza, para alcanzar el Buen Vivir, el *sumak kawsay*” (Cancillería, 2013). Así como se plantea la inserción estratégica de Ecuador en el escenario internacional, que rompiera con el modelo viejo de la política exterior.

En este contexto, la educación se enfatiza como uno de los pilares de las políticas de desarrollo de nuestro país y como un instrumento diplomático de *soft power* o poder blando, que conlleva a un grado de efectividad que los medios tradicionales de alcance militar y económico no contemplan.

La Constitución de 2008, en el artículo 27 enfatiza que:

La educación se centrará en el ser humano y garantizará su desarrollo holístico, en el marco del respeto a los derechos humanos, al medio ambiente sustentable y a la democracia; será participativa, obligatoria, intercultural, democrática, incluyente y diversa, de calidad y calidez; impulsará la equidad de género, la justicia, la solidaridad y la paz; estimulará el sentido crítico, el arte y la cultura física, la iniciativa individual y comunitaria, y el desarrollo de competencias y capacidades para crear y trabajar.

La educación es indispensable para el conocimiento, el ejercicio de los derechos y la construcción de un país soberano, y constituye un eje estratégico para el desarrollo nacional (Constitución de la República del Ecuador [CRE], 2008, p. 16).

Entonces, para el gobierno de la Revolución Ciudadana (2007-2017), la educación fue concebida como una herramienta para mejorar la calidad de vida, basado en el concepto, la visión y los valores del *Sumak Kawsay*, el mismo que se adoptó en la Constitución de 2008 como modelo alternativo al desarrollo.

De esta forma y en concordancia con el mandato constitucional y con los mandatos internacionales que Ecuador firma en materia de educación (Declaración Universal de los Derechos Humanos y el Pacto Internacional de los Derechos Económicos, Sociales y Culturales), el gobierno de Rafael Correa ató en primer lugar las políticas de educación al Plan Nacional de Desarrollo, convencido de que la educación es un eje estratégico para el desarrollo nacional. Después inició acciones públicas educativas encaminadas a resolver básicamente temas referentes a la infraestructura, ampliación de cobertura educativa (limitada e inequitativa) y mejora de la calidad, donde el talento humano cumpliera con los estándares básicos de desempeño profesional y estaría sometido a un sistema de evaluación (Benito, 2017). También generó una estrategia de mejoramiento continuo de la educación superior, creando un organismo público destinado a ejercer la rectoría de la política pública de la educación superior, la ciencia, la tecnología y los saberes ancestrales. Con este fin, se creó la Secretaría de Educación Superior, Ciencia, Tecnología e Innovación (SENESCYT).

Es precisamente en la educación superior que el Gobierno de Correa puso énfasis para convertirla en un instrumento diplomático de la política exterior de Ecuador, ampliando los actores que intervienen en las relaciones internacionales en el área de la educación universitaria, como las universidades, los mismos estudiantes, los docentes, las disciplinas de estudios alrededor de la cooperación internacional.

El entonces ministro coordinador de Conocimiento y Talento Humano, Guillaume Long afirmaba que “el Ecuador merece una formación de calidad y mixta, que pueda competir con otros países. Para conseguir esta meta nuestro gobierno debe contar con la ayuda de las misiones diplomáticas, para exponer al resto del mundo lo que hace nuestro gobierno” (Instituto de Fomento al Talento Humano [IFTH], 2014, p. 1).

Se fortaleció entonces la cooperación internacional para la educación superior del Ecuador, mediante el programa de becas de la SENESCYT y proyectos como Yachay, Universidad de las Artes e Ikiam. Estas instituciones pretendían encaminar a la universidad ecuatoriana hacia “los retos que le imponen las necesidades del país, y su adaptación a los requerimientos de modernidad y eficacia que demandan los nuevos tiempos” (Benito, 2017, p. 208). Y que reflejen un modelo de educación basado en la calidad, investigación, tecnología, ciencia e innovación, en otras palabras, que la educación sea un eje estratégico para el desarrollo nacional.



La cooperación internacional para la educación superior consistió entonces en la suscripción de algunos convenios con universidades del mundo para que los ecuatorianos se formen en tercer o cuarto nivel.

María Isabel Cruz, Gerente General del Instituto Ecuatoriano de Crédito Educativo y Becas (2014), enfatizaba en que “varias de las políticas que se están implementando en el país respecto a la calidad de la educación superior, implican la salida de los ecuatorianos a realizar sus estudios en el exterior” (IFTH, 2014, p.1).

En esta misma línea, la titular del Instituto Ecuatoriano de Crédito Educativo y Becas (IECE) (2014) aseguró que desde el 2013 las becas ofertadas por países de la cooperación fueron más de 600 y al menos un 98% fueron utilizadas por la ciudadana (IFTH, 2014, p. 1).

Rafael Correa en el Informe a la Nación 2007-2017, respecto a la educación superior, destacó el aumento de becas en las mejores universidades del mundo. Alegando que el principal logro durante su mandato fue la educación, manifestó que:

Entre 2007 y 2016 se entregaron 19. 586 becas, muy superior a las 237 registradas entre 1997 y 2006. Han regresado al país 4.818 becarios, de los cuales el 98% está trabajando en diferentes entidades públicas y privadas, para garantizar la aplicación de los conocimientos y experiencias (Secretaría Nacional de Planificación y Desarrollo [SENPLADES], 2017, p.155).

Además, en la página de la Cancillería de Ecuador se observa el Mapa Interactivo de Cooperación Internacional. Presentamos a continuación un cuadro con proyectos referentes a la Educación Superior, durante el periodo 2007-2017; en este detallamos la entidad o país cooperante, el nombre del proyecto, el objetivo, el monto y el estado del proyecto, sin embargo se ha obviado el periodo de ejecución del programa debido a que el sistema al digitar el periodo deseado, desliza de manera general la información y no especifica los años de ejecución.

**Cuadro N. 2.1**

**Programas y proyectos de cooperación internacional en educación superior**

<b>Entidad o país cooperante</b>	<b>Nombre del proyecto</b>	<b>Objetivo del proyecto</b>	<b>Monto</b>	<b>Estado</b>
Unión Europea	Erasmus mundo maestrías 2009.  (Ejecutada por Agencia Ejecutiva de Educación, Audiovisual y Cultura - EACEA - Bélgica).	Becas	\$. 720,720.00	Terminado
	Eramus mundo maestrías 2008.  (Ejecutada por Agencia Ejecutiva de Educación, Audiovisual y Cultura - EACEA - Bélgica).	Becas	\$. 555,660.00	Terminado
	Erasmus mundo intercambio académico 2009.  (Ejecutada por Agencia Ejecutiva	Becas	\$. 68,640.00	Terminado

	de Educación, Audiovisual y Cultura - EACEA - Bélgica).			
	Erasmus mundo intercambio académico 2008.  (Ejecutada por Agencia Ejecutiva de Educación, Audiovisual y Cultura - EACEA - Bélgica).	Becas	\$. 38,220.00	Terminado
	Transverlización de los ejes de Igualdad y Ambiente en la Educación Superior.  (Ejecutado por la SENESCYT).	Transvelizar los ejes de igualdad de género, inclusión de personas con discapacidad, interculturalidad y ambiente en la educación superior.	\$. 5,436.00	Terminado
Organización de Estados Iberoamericanos	Observatorio de educación en Ecuador.  (Ejecutado por OIE)	Fortalecer procesos de investigación educativa que permitan orientar y evaluar política pública en el ecuador y el sistema de educación superior.	\$. 4,000.00	En ejecución

- OEI	Fortalecimiento de redes universitarias del conocimiento.  (Ejecutado por OIE)	Fortalecer el sistema de redes del conocimiento de educación superior, ciencia, tecnología e investigación.	\$. 0.00	En ejecución
Embajada de Francia	Cooperación universitaria  (Ejecutado por la Universidad Andina Simón Bolívar).	Cooperación universitaria	\$. 43,676.46	Terminado
Embajada de España en Ecuador	Equipamiento tecnológico para la universidad de investigación de tecnología experimental Yachay – primera fase. (Ejecutado por Yachay EP - Ecuador).	Incorporar a la población estudiantil del país a la economía del conocimiento a través de la operación Yachay, como un centro de investigación que permita un cambio en la matriz productiva (Cancillería, 2020)	\$. 3,000,000.00	Terminado
	Centro Científico y Tecnológico “Balzay” de la Universidad de Cuenca: equipamiento para el centro de energía.	Contribuir al cambio de las matrices energética y productiva del Ecuador, mediante la investigación aplicada, innovación y docencia (Cancillería, 2020).	\$. 2,500,000.00	En ejecución

	(Ejecutado por la Universidad de Cuenca).			
Agencia Catalana de Cooperación al Desarrollo ACCD España	Proyecto de desarrollo de la Educación Intercultural Bilingüe. (Ejecutado por la DINEIB).	Profesionalización para la población indígena de la amazonia y costa ecuatoriana, con el aval académico de la Universidad de Cuenca (Cancillería, 2020).	\$. 2,077,000.00	Terminado
Fundación Universitaria Iberoamericana - FUNIBER (España)	Proyecto de desarrollo de programas interuniversitarios en salud y nutrición (incluye experiencias en nutrición, medicina naturista y homeopatía, gerontología, audioprotesis y deportes). (Ejecutada por FUNIBER).	Promover eventos de difusión sobre las temáticas del proyecto; aportar con becas de estudio, así como colaborar con entidades, universidades para formar sus cuerpos de profesionales (Cancillería, 2020).	\$. 180,000.00	Terminado
	Proyecto de desarrollo de programas interuniversitarios		\$. 180,000.00	Terminado

	en medioambiente. (Ejecutada por FUNIBER).			
	Proyecto de desarrollo de programas interuniversitarios en organización empresarial, desarrollo directivo, RRHH. (Ejecutada por FUNIBER).		\$. 140,000.00	Terminado
	Proyecto de desarrollo de programas interuniversitarios en tecnologías de la información y NBIC. (Ejecutada por FUNIBER).		\$. 130,000.00	Terminado
	Proyecto de desarrollo de programas interuniversitarios en formación de profesorado. (Ejecutada por FUNIBER).		\$. 100,000.00	Terminado

	Proyecto de desarrollo de programas interuniversitarios en turismo. (Ejecutada por FUNIBER).		\$ 60,000.00	Terminado
	Proyecto de desarrollo de programas interuniversitarios en audiovisual y multimedia. (Ejecutada por FUNIBER).		\$ 50,000.00	Terminado
	Proyecto de desarrollo de programas interuniversitarios en idiomas. (Ejecutada por FUNIBER).		\$ 10,000.00	Terminado
Agencia	Fortalecimiento de capacidades para la generación de conocimiento, investigación, docencia y transferencia.	Fortalecimiento de capacidades para la generación de conocimiento, investigación, docencia (Cancillería, 2020).	\$ 245,514.44	En ejecución

española de cooperación para el desarrollo - AECID	(Ejecutado por la Universidad IKIAM).			
	Análisis de retos y oportunidades de linked data en Iberoamérica chl05 - universidad de chile, ecu10 - universidad de cuenca, ecu19 - universidad técnica particular de Loja, ven05 - Universidad Simón Bolívar, bra46 – Universidad de Federal do Santa Catarina. (Ejecutado por la Universidad Técnica Particular de Loja).	Análisis de retos y oportunidades de Linked data en universidades (Cancillería, 2020).	\$ . 35,000.00	Terminado
	Puesta en marcha de una mención en Cooperación Internacional para el Desarrollo dentro de la Maestría en Relaciones Internacionales de la Universidad	Ejecutar la mención en Cooperación Internacional para el Desarrollo en la Maestría en Relaciones Internacionales de la Universidad Andina Simón Bolívar de Ecuador (Cancillería,	\$ . 13,454.00	Terminado



	Andina Simón Bolívar de Ecuador. (Ejecutado por la Universidad Andina Simón Bolívar).	2020).		
	Fortalecimiento de la capacidad investigadora de la Universidad Técnica de Ambato en Tecnología de frutas y hortalizas. (Ejecutada por Universidad Técnica de Ambato).	Conceder ayudas para la realización del programa de cooperación interuniversitaria e investigación científica (Cancillería, 2020).	\$. 97,690.00	Terminado
	Análisis de los modelos alternativos emergentes de la educación superior: la red de universidades interculturales y comunitarias de Abya Yala (RUIICAY) nic14 - universidad de las	Análisis de los modelos alternativos emergentes de la educación superior (Cancillería, 2020).	\$. 11,880.00	Terminado

	regiones autónomas de la costa caribe nicaragüense. (Ejecutado por la Universidad Intercultural Amawtay Wasi).			
	Promoción de la formación especializada: implementación de un master en derecho comunitario andino y acceso a la justicia. (Ejecutado por la Universidad Andina Simón Bolívar).	Implementar un Master en Derecho Comunitario Andino y acceso a la justicia (Cancillería, 2020).	\$ . 9,063.50	Terminado
	Pasantía a España. Fortalecimiento de capacidades. (Ejecutada por la Universidad IKIAM).	Pasantía a España. Fortalecimiento de capacidades (Cancillería, 2020).	\$ . 8,835.88	Terminado
Ayuntamiento de Valencia (España)	Movilidad de profesorado en el marco del postgrado conjunto en	Movilidad de profesorado para postgrado de las dos universidades	\$ . 48,928.12	Terminado

	<p>organización, gestión y evaluación de instituciones públicas ecuatorianas, entre la universidad de alicante y la universidad panamericana de cuenca. (Ejecutado por la Universidad Politécnica de Valencia).</p>	(Cancillería, 2020).		
<p>Fons Valencia per la Solidaritat / (España)</p>	<p>Master en poder local, desarrollo y movimientos. (Ejecutado por el Centro de Estudios Políticos y Sociales - CEPS)</p>	<p>Formación de educación superior en materia de poder local. Financiación destinada a becas alumnos, tasas, apostillas, gastos notariales del título y desplazamientos de coordinación (Cancillería, 2020).</p>	<p>\$. 34,657.00</p>	<p>Terminado</p>
<p>Fundación Líder España</p>	<p>Dotación del aula de Mecatrónica. (Ejecutado por Fundación Líder).</p>	<p>Mejorar los niveles de formación de los estudiantes de Ingeniería (Cancillería, 2020).</p>	<p>\$. 45,500.00</p>	<p>Terminado</p>

Fundación Tecnia (España)	Capacitación de técnicos del INER, ESPOL y EPN para el desarrollo de capacidades para la caracterización de materiales y elementos constructivos. (Ejecutado por Fundación Tecnia).	Capacitar a técnicos del INER, EPN y ESPOL en la caracterización de materiales y elementos constructivos. Transferir capacidades y tecnologías energéticas en edificación (Cancillería, 2020).	\$. 10,000.00	Terminando
Agencia Canadiense de Desarrollo Internacional - ACIDI (Canadá)	International centre for training and technical transfer	Centro internacional de formación y transferencia técnica (Cancillería, 2020).	\$. 197,474.20	Terminado
Direction Generale de la Cooperation AU Developpement - DGCD (Bélgica)	Programa de becas fuera de proyecto. (Ejecutado por la Agencia Belga de Desarrollo - CTB).	Programa de becas fuera de proyecto (Cancillería, 2020).	\$. 715,797.60	Terminado
Vlaamse Interuniversitaire	Optimizing educational research in higher education –OERHE. (Ejecutado por la Universidad de	Desarrollar capacidades de investigación educativa actualizadas del personal académico en universidades del Ecuador (Cancillería,	\$. 89,539.72	Terminado

RAAD - VLIR (Bélgica)	Ghent -Belgica).	2020).		
	Mejoramiento de la calidad de vida en el austro ecuatoriano. (Ejecutado por la Universidad de Cuenca).	Optimizar la infraestructura material y humana de la universidad de Cuenca y un proyecto transversal orientado a innovar los métodos de enseñanza/aprendizaje e investigación, para lograr el cambio institucional que requiere la universidad (Cancillería, 2020).	\$. 8,186,000.00	En ejecución
	Improvement of the ecuadorian academic capacity on biodiscovery and water resource management. (Ejecutado por la Escuela Politécnica del Litoral).	Fortalecer la formación de postgrado en el área de biodescubrimiento y recursos hídricos. Creación de dos maestrías interuniversitarias (Cancillería, 2020).	\$. 2,337,660.39	En ejecución
Fundación alemana Cajas de Ahorro (Alemania)	Masificación a nivel nacional del sistema de formación dual en el ecuador mediante la implementación de	Implementar en Ecuador, y a través de los aliados estratégicos, el sistema de formación dual alemán de la carrera técnica "Asesor	\$. 120,000.00	En Ejecución

	la carrera técnica denominada "asesor técnico financiero". (Ejecutado por la Fundación alemana).	Técnico Financiero" (Cancillería, 2020).		
Fuente: (Cancillería, 2020)				

El mapa interactivo de cooperación internacional arroja un total de 49 proyectos sobre educación superior, con un monto total desembolsado de \$21, 609,437.12, comprendido en el periodo 2007-2017, pero hemos seleccionado aquellos referentes a la educación formal. Durante el periodo en mención, el país que más ha aportado es España con 28 proyectos y un monto total de \$12, 623,905.57 que da el 58.42%. Le sigue Estados Unidos con un monto de 3, 463,576.07, que representa el 16.03%, pero no consta en el cuadro debido a que los proyectos responden a iniciativas de educación informal, específicamente cursos para servicios de refugiados. Continúa Bélgica con 4 proyectos, un monto de \$ 3,191,531.64 que representa 14.77% y la Unión Europea con un monto de 1,383,240.00 que representa el 6.40% del desembolso total de los 49 proyectos.

En cuanto a las modalidades (características) de los proyectos de cooperación internacional para la educación, podemos evidenciar que pertenecen a becas, fortalecimiento de capacidades técnicas y metodológicas, infraestructura, tecnología y fondos para investigación. También la cooperación se ejecuta desde las universidades ecuatorianas como Ikiam, Yachay, Universidad de Cuenca, Universidad Andina Simón Bolívar, Escuela Politécnica de Litoral, Universidad Intercultural Amawtay Wasi, Universidad Técnica de Ambato y Universidad Técnica Particular de Loja, que se han beneficiado de la gestión de la cooperación internacional conforme a la modalidad de proyectos que han ejecutado.

Adicionalmente, se muestra algunos proyectos enfocados a los pueblos indígenas como la implementación de un Master en Derecho Comunitario Andino y acceso a la justicia, en la Universidad Andina Simón Bolívar; Análisis de los modelos alternativos emergentes de la

educación superior que fue ejecutado por la Universidad Amawtay Wasi, misma que constituye un modelo alternativo de la educación superior; y en este mismo sentido se encuentra el proyecto de profesionalización para las nacionalidades indígenas, inmerso en el proyecto de desarrollo de la Educación Intercultural Bilingüe.

#### **2.4 El discurso de la interculturalidad en la Cooperación Internacional y en la educación de pueblos indígenas**

La interculturalidad ha sido objeto de algunas interpretaciones a nivel mundial, una de aquellas es que

Hay interculturalidad porque el mundo es diverso [...] [y] la diversidad es una vitrina, una constatación numérica, un dato fenoménico y una composición biológica [...]. Ser diverso no es lo mismo que ser diferente. La diversidad puede sorprendernos pero no descomponernos; la diferencia es la pesadilla, es la paradoja necesitada de otras lógicas y de nuevos paradigmas (Álvarez, 2011, p.9).

En la Cooperación Internacional, la interculturalidad presupone un mundo diverso, y en este universo todos pueden entrar pero no a todos se les otorga las mismas condiciones para conformarlo (Álvarez, 2011).

En efecto, es cierto parcialmente que el mundo sea diverso pues la diversidad no es invitada sin condiciones a la mesa de la igualdad, lo cierto es que hay muchos mundos dentro de éste mundo los cuales tienen estatutos diferentes y condiciones injustas y precarias para existir. Así, la interculturalidad de la Cooperación hace el reconocimiento de los otros y las otras a través de la cultura (Álvarez, 2011, p.10).

La Cooperación Internacional promueve la deserción de los odios culturales para mejorar la convivencia humana, pero está condicionada por un modelo civilizatorio de occidente. El punto intermedio entre las culturas es definido por los poderosos y se argumenta que es mediante el diálogo que se puede convivir sin necesidad de recurrir a actos violentos o impositivos y es por medio del discurso de la interculturalidad que se suscita aquel modelo civilizatorio, se formaliza entonces el discurso de preocupación por los otros, de convivir pacíficamente (Álvarez, 2011).

En tanto, el discurso de la interculturalidad en el ámbito de la educación de nuestro país es correlativo a las demandas del Movimiento Indígena, liderado por la CONAIE, quienes incorporaron “[...] la interculturalidad en sus discursos y reivindicaciones, pero de manera íntimamente vinculada con la educación y el bilingüismo, buscando la conservación de las lenguas y culturas propias y el fin de las relaciones de dominación colonial” (Rodríguez, 2018, p. 218).

Ya que “En América Latina la interculturalidad está íntimamente vinculada con las relaciones de dominación colonial entre indígenas y blanco-mestizos”, (Rodríguez, 2018, p. 218), los pueblos indígenas que se encontraban sumidos en la opresión, insertaron el concepto de interculturalidad para sus demandas con la idea de fomentar una sociedad con relaciones igualitarias (Rodríguez, 2018).

En ese trayecto, la Educación Intercultural Bilingüe (EIB) fue concebida

[...] como un instrumento capaz de resignificar las relaciones interétnicas. Para ello, se plantearon modelos pedagógicos interculturales bilingües que permitieran conservar y reproducir las lenguas y culturas propias y, al mismo tiempo, incorporar la lengua y los elementos culturales característicos de la sociedad blanco-mestiza pensada hasta este momento como nacional (Rodríguez, 2018, p. 219).

Como antecedentes de la interculturalidad en la educación de Ecuador, se encuentra la educación indígena; esta da cuenta de algunas iniciativas de misiones católicas, que realizaban alfabetización básica durante la década de los cuarenta. En este proceso destaca también la formación de las escuelas indígenas, como la de Cayambe donde se formó la líder Dolores Cacuango, precursora de la educación bilingüe en el país. Mientras que en la década de los 50, comenzaron programas de educación dirigidos a indígenas de Chimborazo, Napo y Pastaza, para traducciones de la Biblia en lenguas autóctonas. También la producción de materiales educativos utilizando el kichwa pero en el dialecto de la región de la Sierra. Durante esta década también se creó las Escuelas Radiofónicas de Riobamba – Chimborazo con la idea de hacer campañas de alfabetización por radio para incorporar a la población indígena en la vida económica y social de la nación esta iniciativa fue liderada por monseñor Leonidas Proaño. Gracias a esta iniciativa se crea en la década de los setenta varios programas de educación bilingüe como la “Escuelas Indígenas del Quilotoa, con apoyo de la Misión Salesiana, las Escuelas Indígenas de Simiatug, las Escuelas Bilingües de la Federación Unión de Nativos de



la Amazonía Ecuatoriana, así como el Programa educativo Chimborazoca Caipimi” (como se citó en Vélez, 2008). Una década después iniciaron los programas educativos rurales, liderados por el Ministerio de Educación (Vélez, 2008, p. 105).

A partir de los años 80 se origina la iniciativa más cercana y significativa para la educación indígena, la EIB que promulgaba la posibilidad de que los pueblos indígenas se eduquen en sus propias lenguas, como un mecanismo de preservar las identidades y de garantizar sus derechos.

Esta década se divide en dos etapas.

Corresponde a la primera, el periodo entre 1978 y 1984, donde se integra “el Ministerio de Educación, a través del personal de la Oficina Nacional de Alfabetización; el Centro de Investigaciones para la Educación Indígena (CIEI) creado por la Universidad Católica de Quito; y las organizaciones indígenas con mayor participación comunal y regional” (Vélez, 2008, p. 106). Esta iniciativa llegó a sostener 724 centros de alfabetización en las diferentes provincias y alrededor de 300 escuelas bilingües en Ecuador. En la segunda etapa, en 1986 se crea la Corporación Educativa “Macac” de la Universidad Católica, para formar a docentes indígenas y elaborar materiales de lectoescritura que sirvieran para la alfabetización inicial, y que incorpore un sistema unificado del kichwa. En 1986, la Confederación de Nacionalidades Indígenas del Ecuador (CONAIE), fortalece la EIB en el campo educativo, pero además la proyecta como una propuesta política. En 1988 se crea la Dirección Indígena de Educación Intercultural Bilingüe (Dineib) y de las Direcciones Provinciales de Educación Intercultural Bilingüe (Vélez, 2008, p. 106).

En los años noventa, la interculturalidad fue tomada como un principio ideológico del proyecto político de la CONAIE, que cabe resaltar se basó en términos de la especificidad étnica, mediante el cual se buscaban transformaciones de las estructuras, instituciones, relaciones sociales y mayor visibilización de la población indígena en torno a la reivindicación identitaria, y gracias a ello se reconoció a Ecuador como un estado plurinacional e intercultural, en la Carta Constitucional de 2008 (Walsh, 2005).

Una vez que la interculturalidad fue asumida como un proyecto político nacional, el Estado usó el discurso de la interculturalidad en las propuestas educativas formales para estar acorde a las demandas modernas de la multiculturalidad y la inclusión. Así el Estado responde a la

diversidad y controla conflictos, pero al igual que en la cooperación internacional, la interculturalidad en la educación no se otorga bajo las mismas condiciones de igualdad.

De esta forma, bajo el discurso de la interculturalidad, la estrategia gubernamental ecuatoriana se planteó que uno de los objetivos de la educación sería la atención a la diversidad cultural y se crearon entonces dos modelos pedagógicos, uno para los mestizos y otro para los indígenas, este último, con ambientes especiales para que tuvieran una educación con sus propios saberes, sus tradiciones, su lengua. Esta acción, sin embargo, conllevó a múltiples deficiencias de la educación intercultural indígena, porque en primer lugar no se advirtió la discriminación que esto significaría al seguir separando dos mundos en lugar de integrarlos, y en segundo lugar no se logró alcanzar una educación de calidad que pueda responder a las demandas y necesidades actuales del sector indígena, porque no solo se trata de elaborar programas para indígenas o incluirlos en los sistemas de educación mestizos, se trata de eliminar o al menos minimizar las barreras que limitan el aprendizaje y la participación de todos.

En muchos casos, las instituciones que ofertan la modalidad educativa intercultural bilingüe acogen a niños y jóvenes que viven en condiciones de precariedad y explotación, debido al proyecto migratorio de sus padres, quienes trabajan en los mercados como cargadores o vendedores, situación que obliga tanto a los niños como jóvenes a trabajar y estudiar, limitando alcanzar una educación de calidad (Rodríguez, 2018, p. 222). Además, los docentes de dichas instituciones educativas no tienen una formación integral en lenguas (kichwa y español) e interculturalidad, es decir que los docentes sepan escribir como hablar en los dos idiomas y que conozcan ampliamente de la cultura y saberes indígenas, al mismo tiempo de que la sociedad nacional. Lo cual dificulta puentes de comunicación equilibrados entre dos horizontes culturales, así como responder a las necesidades e intereses pedagógicos sociales y culturales de los estudiantes (Rodríguez, 2018, p. 225). Y da cuenta de la escasa calidad educativa impartida en estos centros educativos.

Paradójicamente, existe escasa oferta en la educación superior para los docentes de la educación intercultural bilingüe, hay pocas carreras universitarias que permitan a los educadores obtener herramientas necesarias para formar generaciones de estudiantes que desarrollen, recreen y fortalezcan sus saberes e identidades culturales. Sin embargo, “[f]ormar a los tutores docentes desde un enfoque de interculturalidad resulta un elemento clave para hacer efectivo el seguimiento y acompañamiento de las trayectorias de los y las adolescentes y jóvenes” (Corbetta, *et al.*, 2018, p. 95).

Además, el financiamiento destinado para la modalidad de la EIB no es equitativo. La “experiencia desarrollada en la región muestra que, aunque existen iniciativas (...) el financiamiento para estas carreras no llega”, es decir, en sustancia “el Estado no garantiza una educación de calidad” (Corbetta, *et al.*, 2018, p. 96). Las becas y en general el presupuesto destinado para atender la educación bilingüe son insuficientes.

Otra de las debilidades de la educación intercultural bilingüe es la falta de creación o el fortalecimiento de centros e institutos de investigación, ya que

[...] son de suma importancia en al menos tres direcciones: i) posiciona a la diversidad en el ámbito educativo superior y otorga relevancia a la interculturalidad como perspectiva epistemológica; ii) permite la integración de indígenas y afrodescendientes en el ámbito de educación superior y en procesos de investigación y iii) posibilita líneas de investigación para aportar al desarrollo en otros niveles educativos, por ejemplo la organización curricular, los contenidos locales y contextualizados, los usos de la lengua, la importancia de la comunidad y de los saberes locales en la educación, entre otros (Corbetta, *et al.*, 2018, p. 96).

Sobre todo, el más importante elemento para que la EIB brinde los efectos deseados, es que se deje de considerar a esta modalidad como una opción dirigida para contextos particulares, es decir que la EIB sigue siendo una alternativa que intenta compensar la preocupación por los otros. Entonces la EIB está dirigida para indígenas como otras modalidades están dirigidas para personas con capacidades especiales, discapacitados, jóvenes y adultos que no asisten al sistema educativo normal. Lo cual no contempla a toda la población y territorios ni todos los niveles educativos (Corbetta, *et al.*, 2018).

Otro punto que deseamos determinar es que la interculturalidad sea en el ámbito educativo como en la política, fue adoptado desde la perspectiva de lo que significa o se entiende ser indígena. Se activaron entonces los imaginarios como: ser indígena significa educarse en escuelas, colegios, universidades indígenas; que ser indígena significa vivir en pueblos, vestir trajes autóctonos, hablar idiomas como el kichwa, el shuar, el waorani, etc., es decir que todo lo indígena está basado en elementos culturales mas no a la esencia de la cultura misma, imaginarios que no solo se construyen por parte de los mestizos, también por los indígenas, y entonces se idearon políticas públicas, programas o proyectos que responderían a lo "indígena".

Así, por ejemplo, en la educación de tercer nivel, a través de la SENESCYT se activó el Programa de becas para Pueblos y Nacionalidades del Ecuador para “formar a profesionales de tercer y cuarto nivel, quienes posteriormente podrán participar activamente en la solución de los problemas; desarrollar nuevos campos de conocimiento; y, comprometerse en el mejoramiento de las condiciones sociales y económicas del Ecuador” (Presidencia de la República de Ecuador, 2013, p. 1).

Sin embargo, para acceder a programas dirigidos concretamente a los miembros de los pueblos y comunidades, uno de los principales requisitos es el certificado de autoidentificación o aval de pertenecer a Pueblos o Nacionalidades, emitido por una Organización legalmente constituida (Consejo Nacional para la Igualdad de Pueblos y Nacionalidades [CNIPN], 2018), es decir primero debe suscribir dicho certificado, la organización del pueblo al que pertenece el o la postulante y luego lo avala el Consejo Nacional para la Igualdad de Pueblos y Nacionalidades. Dicho certificado garantiza que en efecto alguien es indígena, pero los parámetros en los que se sustenta dicha afirmación son a partir de si la persona reúne o no los elementos culturales, entre ellas si habla o no kichwa, si viste su traje tradicional, si sus padres son indígenas, etc.

En otras palabras, abanderaron una sola forma de ser indígena, desconociendo las realidades de la nueva generación que por ejemplo no hablan kichwa, porque migraron desde pequeños a la ciudad y toda su formación se la realizó en español, pero que eso no ha significado la pérdida de su identidad, de sentirse indígena. Muchos de estos jóvenes habrán accedido a la beca, cumpliendo el requisito del certificado, pero quizás sus intereses no son necesariamente ligados a las necesidades del campo, quizás sus trincheras las desarrollarán desde otros espacios y no solo dirigidas a los indígenas sino al mundo.

Por consiguiente, el programa para nuestro criterio, es en primer lugar una forma de discriminación más no una garantía del derecho a la igualdad, es cierto que de alguna manera se quiso desde el Estado responder a la vigencia y el ejercicio de los derechos colectivos consagrados en la Constitución para los pueblos y nacionalidades, pero al segmentar los componentes del programa de becas, se recae en una forma de minimizar las potencialidades de los indígenas, de no considerarlos capaces de competir en las mismas condiciones que los mestizos, porque a pesar de haber brechas en la calidad de educación de los indígenas, también hay indígenas que se han preparado y son capaces de acceder por meritocracia a una beca de estudios superiores, porque así como hay mucha negligencia educativa en el campo también lo

hay en la ciudad, pero no ha sido un obstáculo para quienes de verdad buscan superarse. Además, que se conduce a un tipo de etnocentrismo, de posicionar el discurso de que por ser indígena, debo acceder a cierto tipo de beneficios que compensen los años de marginación que se vivió, se induce a cierto paternalismo del Estado hacia los pueblos indígenas.

También es cierto que quizás con este programa de becas, se tiene la buena intención de que, de una u otra forma, personas que no tienen los mismos niveles de educación, debido a la mala calidad de educación que reciben en sus comunidades o en los mismos institutos con modalidad intercultural bilingüe en las urbes, y que no tienen los recursos económicos para acceder a estudios superiores, puedan culminar sus carreras mediante la beca obtenida, pero la buena intención se ve malograda por gente que hace uso del estereotipo del indígena para acceder a este tipo de beneficios en favor propio, gente que no se siente indígena o que lo es solo cuando le conviene, y principalmente que no necesita de una beca para cursar un tercer o cuarto nivel. El Programa dirigido a Pueblos y Nacionalidades beneficiaría así a una élite indígena más no a indígenas de niveles bajos de educación y con escasos recursos económicos.

Por ello bajo nuestro juicio, sería más significativo que se mejore la calidad de todo el sistema educativo del país, de los docentes, de los materiales pedagógicos donde coexistan los saberes y conocimientos de las culturas que componen el país. Es más importante crear políticas igualitarias, en lugar de resaltar tensiones en las interrelaciones, porque de lo contrario si las relaciones entre culturas se siguen manteniendo desde una posición asimétrica, “se seguirá llamado interculturalidad a las relaciones de dominación que se dan entre los grupos étnicos” (Rodríguez, 2018. p. 220).

## **2.5 Programas e iniciativas de educación superior para pueblos indígenas en Ecuador en el marco de la cooperación internacional**

Iniciamos este punto del trabajo investigativo, reafirmando la idea de que la educación es el pilar para las reformas políticas, sociales y económicas a las que se enfrentan nuestras sociedades contemporáneas, y es aquí donde la educación superior cobra vital importancia, debido a que es uno de los principales impulsores de la evolución de la sociedad; es mediante la educación superior que se preparará a los profesionales, con pensamiento crítico, capaces de hacer frente a las necesidades y cambios de sus realidades.

Según el último Censo (2010) solo 3 de cada 100 indígenas mayores a veinticuatro años ha alcanzado títulos universitarios de educación superior en diversas disciplinas profesionales de

una población total de 455.350. Se cuenta con un total de 13.083 indígenas con titulación universitaria. De estos últimos, solo 1.357 han obtenido titulaciones de cuarto nivel o posgrado (p.74).

En referencia de estos datos estadísticos consideramos que la obtención de aquellos títulos universitarios corresponden en gran parte a programas e iniciativas de la cooperación internacional, más que de aquellos que han buscado sus propias formas de acceder y culminar una carrera de tercer o cuarto nivel, con la idea de mejorar sus condiciones de vida.

En este sentido, en Ecuador se han desarrollado algunas iniciativas enmarcadas en la cooperación internacional para la educación superior de los pueblos indígenas, que han dado la posibilidad de que jóvenes pertenecientes a nacionalidades y pueblos indígenas, puedan formarse profesionalmente. A continuación, algunas de ellas.

La Universidad de Cuenca (UC) es una de las pioneras en la formación, capacitación y profesionalización de nacionalidades indígenas. Mediante algunos programas que lidera buscó que la calidad educativa en la EIB mejorara, que mediante su profesionalización el sector indígena no solo renueve su calidad de vida, sino que además pueda contribuir al desarrollo del país.

La UC inició con cursos en Azuay y en otras provincias de Ecuador, con el 100% de alumnado indígena y continuó con varios programas para la educación formal de tercer nivel. Este servicio inició en 1987, “cuando representantes de algunas organizaciones indígenas, el Asesor y Representante de la GTZ ante el Proyecto de Educación Intercultural Bilingüe (PEBI-GTZ), Matías Abraham, y la doctora Ruth Moya, iniciaron las conversaciones con las autoridades de la UC” (Mato, *et al.* 2008, p. 278) y acordaron crear un programa de profesionalización para los docentes de la EIB. A partir de 1991 surgió la primera licenciatura en Lingüística Andina y Educación Bilingüe (Mato, *et al.* 2008, p. 278). Consecutivamente la UC ha brindado algunos programas de educación superior, como la Licenciatura en Educación Intercultural Bilingüe, la Licenciatura en Desarrollo Amazónico, los Programas de tecnología en Desarrollo Integral Comunitario, la Maestría en Educación Superior con mención en Interculturalidad y Gestión, y el Programa de Formación de Investigadores de las Culturas Amazónicas. Además, desde el 2008 se ofertan licenciaturas en Ciencias de la Educación con mención en Educación Intercultural Bilingüe, en Gestión de Recursos Naturales para el Desarrollo Sustentable y, en Gestión Pública y Liderazgo (Mato, *et al.* 2008, p. 275).

Es importante mencionar que dichos programas han sido financiados con fondos de organismos como la GTZ, UNICEF, Ministerio de Educación y Cultura (MEC), MEC-Banco Interamericano de Desarrollo (BID), DINEIB, IBIS-Dinamarca, CONAIE, CODENPE; de los Gobiernos de Finlandia y Cataluña; la Universidad del Gobierno del País Vasco y DINERS Club (Mato, *et al.* 2008).

La Universidad Politécnica Salesiana (UPS) es otra de las precursoras de la formación en Educación Intercultural Bilingüe. Desde 1994 inició con actividades académica dirigidas al sector indígena.

En 1995 la UPS oficializó el Programa Académico Cotopaxi (PAC), que ofrece una licenciatura en Ciencias de la Educación con menciones en: Docencia Intercultural Bilingüe; Docencia Básica Intercultural Bilingüe; Docencia Media Intercultural Bilingüe; Ciencias Sociales; y Docencia y Desarrollo Comunitario Intercultural Bilingüe. El programa tiene una modalidad semipresencial y se desarrolla en Latacunga, Simiatug (Bolívar), Cayambe, Otavalo, Wasak-entsa (Morona Santiago) y Riobamba (Mato, *et al.* 2008, p. 285).

Con esta iniciativa la UPS brinda un servicio educativo a indígenas especialmente de la región central, ya que el programa nace en la provincia de Cotopaxi, orientado a la construcción de la interculturalidad, al fortalecimiento de la identidad cultural y para promover un orden social respetuoso y equitativo.

Además, el programa es parte de un objetivo estratégico del proyecto político de los pueblos indígenas ya que surge al interior del Sistema de Escuelas Indígenas de Cotopaxi, bajo el auspicio de la Universidad Salesiana para niveles primarios y secundarios. Era necesario entonces que los docentes indígenas accedan a niveles más altos de formación para fortalecer procesos educativos que se habían iniciado en los 70 (Mato, *et al.* 2008, p. 287). Este programa fue impulsado y luego ejecutado por: Misión Salesiana de Zumbahua, Diócesis de Latacunga, organizaciones indígenas locales, SEIC y grupos de educadores indígenas gracias a la asesoría internacional (PROEIB-Andes y GTZ) (Mato, *et al.* 2008, p. 288).

A estas iniciativas se suma el programa de maestría desarrollado por la Facultad Latinoamericana de Ciencias Sociales (FLACSO), sede Ecuador.

Este programa de postgrado en Ciencias Sociales especialidad en Estudios Étnicos, pensado para profesionales indígenas latinoamericanos, se llevó a cabo a partir de 1999 hasta el 2005,

en la ciudad de Quito, con el objetivo de “contribuir en la formación de 50 profesionales indígenas de América Latina para asumir la dirección, gestión y administración de sus iniciativas de desarrollo social, económico y político” (Mato, *et al.* 2008, p. 297).

La maestría dotaba de herramientas necesarias para que los actores que antes eran considerados pasivos, lograran ser agentes de desarrollo, críticos y con propuestas nuevas para afrontar las dificultades existentes, en sus comunidades como en sus organizaciones, básicamente políticas. En este sentido, la FLACSO no hizo hincapié en formar líderes indígenas, sino profesionales con capacidad académica (Mato, *et al.* 2008, p. 298).

Todos los estudiantes fueron becados, el financiamiento estuvo a cargo del Gobierno del Reino de Bélgica, el 52% para el pago de las becas de los estudiantes (alojamiento, alimentación y pasajes) durante 16 meses de la escolaridad y el 48% restante fueron los costos de la colegiatura (Mato, *et al.* 2008, p. 299).

Cabe indicar que la FLACSO es también un organismo internacional que forma parte de los esfuerzos para la educación superior de pueblos indígenas, esta entidad cuenta con sedes en 12 países latinoamericanos. Recibe financiamiento de rentas del Estado ecuatoriano, es decir del presupuesto asignado para las universidades; un 52% de su presupuesto es de ingresos propios y fondos de cooperación nacional e internacional como la Cooperación Técnica Belga y el Fondo Indígena para el Desarrollo de los Pueblos Indígenas de América Latina y el Caribe (Mato, *et al.* 2008).

Para 2004 se llevaría a cabo una iniciativa ideada y desarrollada por indígenas para una educación propia de tercer nivel. Con la idea de recuperar un espacio para los pueblos y nacionalidades en el quehacer académico, así como la recuperación de la identidad histórica y con un enfoque intercultural en el desarrollo de los aprendizajes, se fundó la Universidad Amawtay Wasi (Mato, *et al.* 2008).

La Universidad Intercultural de las Nacionalidades y Pueblos Indígenas “Amawtay Wasi”, fue creada con el patrocinio de la Confederación de Nacionalidades Indígenas del Ecuador (CONAIE) y el Instituto Científico de Culturas Indígenas (ICCI). Esta es una entidad educativa particular, autofinanciada, de derecho privado y sin fines de lucro. Ofrece una educación formal en pregrado y postgrado en las siguientes carreras: Arquitectura con mención en Arquitectura Ancestral; Agroecología; Ciencias de la Educación con mención en Pedagogía



Intercultural; Investigación Intercultural; Agroecología y Liderazgo; Liderazgo y Turismo Comunitario y, Comunicación Intercultural y Comunitaria (Mato, *et al.* 2008, p. 268).

La universidad se empodera de los procesos de aprendizaje en lenguas maternas, es decir en kichwa y en shuar, con docentes indígenas. Las actividades académicas se desarrollan en la sede principal en la ciudad de Quito, en Conocoto y en el Centro Universitario Intercultural (CUI), Comunidad “El Prado”, parroquia Ayora del cantón Cayambe.

Amawtay Wasi se plantea promover la educación con un enfoque intercultural para el desarrollo de los varios aprendizajes. Esta universidad

adoptó el nombre de intercultural para dar, ante todo, un mensaje a la sociedad ecuatoriana en general de que sus reivindicaciones no son sólo y exclusivamente para Pueblos Indígenas, sino que desde la visión indígena se construye un espacio académico para todas las sociedades y pueblos que conforman el actual Ecuador. (Mato, *et al.* 2008, p. 267)

Su misión “es la formación de talentos humanos que prioricen una relación armónica entre la Madre Naturaleza y el Ser Humano sustentándose en el bien vivir comunitario como fundamento de la construcción del Estado Plurinacional y la Sociedad Intercultural” (Mato, *et al.* 2008, p. 267).

Además, la universidad busca ser una de las alternativas que solvente las necesidades propias del sector indígena como la dotación de servicios básicos: agua, alcantarillado, electricidad, teléfono, internet; la falta de infraestructura educativa; vías de comunicación adecuadas y con ello el acceso a las comunidades especialmente amazónicas. La filosofía de Amawtay Wasi es forjar un sentido comunitario en sus estudiantes, una convivencia del individuo con la comunidad que priorice el cuidado de la naturaleza lo que permitiría el progreso o el desarrollo de los pueblos u nacionalidades indígenas bajo formas alternativas a la visión dominante de desarrollo impuesta por occidente (Mato, *et al.* 2008).

La Universidad Intercultural Amawtay Wasi recibió el apoyo financiero de entidades como el Consejo de las Nacionalidades y Pueblos del Ecuador (CODENPE) e instituciones no gubernamentales nacionales e internacionales. A través del “Proyecto de Fortalecimiento de los Municipios en Territorios Indígenas”, liderado por CODENPE y con fondos de la cooperación

belga y española, se becó a 30 estudiantes para el Diplomado en Investigación Intercultural (Mato, *et al.* 2008, p. 269).

Sin embargo, el factor económico fue una de las principales debilidades de la universidad indígena, por lo que no se creó las condiciones necesarias para que los jóvenes indígenas accedan a una educación superior de calidad. En 2013, el entonces Consejo de Evaluación, Acreditación y Aseguramiento de la Calidad (Ceaees), consideró que esta entidad educativa no contaba con los parámetros de calidad establecidos y procedió al cierre de la Universidad Intercultural Amawtay Wasi. Aunque luego de las reformas de la Ley Orgánica de Educación Superior y diálogos entre la CONAIE y el Gobierno Nacional se iniciaría el proceso de reapertura de la Universidad para el 2020.

Estas iniciativas dan cuenta, por una parte, que fueron iniciativas para el fortalecimiento de la educación superior de los pueblos indígenas, pero se concentró en que el tema de la interculturalidad es una herramienta concerniente a los indígenas, específicamente que la docencia intercultural bilingüe corresponde a los indígenas. Los programas de cooperación, como las ofertas académicas en las instituciones antes descritas así lo sugieren, pues fueron dirigidos específicamente para indígenas y no por ejemplo para docentes blanco mestizos.

La idea sin duda, fue en un principio dotar a los pueblos y nacionalidades de las herramientas necesarias para que logren el fortalecimiento de los procesos educativos que iniciaron en los 70, es decir en una lengua propia, prevaleciendo su cultura propia, sin embargo, la realidad indígena contemporánea requiere de procesos que involucren a las demás culturas en los procesos educativos, para que la interculturalidad sea entendida como un trabajo conjunto y no como una necesidad de los indígenas.

Por otra parte, se requiere ampliar el abanico de conocimientos y profesionales indígenas para que logren en efecto ser agentes de desarrollo, críticos y con propuestas nuevas para afrontar no solo las realidades de sus pueblos sino del país. La oferta académica como lo hemos visto se enfoca en carreras como la docencia intercultural, el agro, lo político, pero a nivel de la organización comunitaria, y carreras relativas a lo étnico. La demanda de la generación actual requiere que tanto las universidades indígenas o no, oferten carreras relacionadas a conocimientos étnicos, culturales, pero también a la tecnología, ciencia, arte, diplomacia, ciencias exactas, etc., que doten de herramientas necesarias para forjar un Ecuador intercultural.

Se requiere también la formación de líderes, quienes deberán “apropiarse de otros conocimientos que hasta ahora solo son usados por otros grupos de la sociedad. Estos [...] deberán sumar al conocimiento tradicional nuevas contribuciones para que sus pueblos puedan ampliar sus bases de autogestión” (CEPAL 1995, p. 27). En realidad, no solo de líderes sino de profesionales en general, pero al ser los líderes referentes para sus comunidades, es menester que tengan la capacidad de adquirir, procesar y difundir conocimientos que no recaigan en etnocentrismos, ya que quizás por esa falta de apertura a nuevos conocimientos es que muchos jóvenes en la actualidad no se sientan identificados por ejemplo con los líderes del Movimiento Indígena, de la Ecuarrunari o CONAIE, etc.

Además, en los procesos de cooperación es necesario que se incorporen principios del etnodesarrollo pero que esta también esté acorde a las realidades y necesidades de las nuevas generaciones y nuevos contextos de los indígenas, así se estaría forjando el protagonismo de la población indígena en los procesos de desarrollo, para que la cooperación no sea una máscara que oculta otros rostros y finalidades.

## **2.6 La educación, una herramienta de poder blando de Alemania en Ecuador**

La República Federal de Alemania es una de las principales potencias mundiales, no solo por ocupar el cuarto lugar en la economía mundial, sino porque ha sabido abarcar la cultura en su política exterior: todos de una u otra forma conocemos al país germano.

Angela Merkel, primera mujer en ostentar la cancillería de Alemania desde el año 2005, fue una de las mayores precursoras del protagonismo de la cultura en la política exterior, considerando a esta como una de las herramientas más importantes para la cohesión social, política y hasta económica. Durante su primer periodo como canciller incrementó al 7,8% el gasto en la cultura del Gobierno Federal de Alemania (Villarreal, 2018).

Además, dentro de su política exterior, Alemania generó iniciativas de vinculaciones internacionales o de cooperación internacional en diversos campos que podrían resumirse en estrategias de poder blando. Así por ejemplo, en Ecuador la cooperación alemana remonta a 1962, y este país es en la actualidad uno de los donantes bilaterales importantes del país (Embajada de Alemania, 2019).

La cooperación alemana en Ecuador se centra principalmente en dos áreas prioritarias: la primera concerniente a la protección del ambiente y los recursos naturales; la segunda área

relativa a Estado, democracia y participación, con proyectos en materia de desarrollo urbano y municipal, transparencia, participación ciudadana y anticorrupción. La interrelación entre Alemania y Ecuador también aborda temas como migrantes, refugiados, género y formación profesional (Embajada de Alemania, 2019).

Esta última es una de las principales estrategias de poder blando de Alemania ya que mediante la educación puede ejercer influencia y posicionarse en las sociedades del mundo. El país germano cuenta con el prestigio mundial de ser un Estado con los mejores niveles de educación, es por ello que muchos países no han dudado en instaurar estrategias metodológicas de Alemania en sus sistemas educativos.

Alemania cuenta con una iniciativa denominada PASCH sigla de la iniciativa "Los colegios, socios para el futuro", liderada por el Ministerio Federal de Relaciones Exteriores en coordinación con la Central de los Colegios en el Extranjero (ZfA), el Goethe-Institut (GI), el Servicio Alemán de Intercambio Académico (DAAD) y el Servicio de Intercambio Pedagógico (PAD). Su objetivo es “despertar en los jóvenes un interés duradero y curiosidad por la Alemania moderna y el idioma alemán. PASCH interconecta mundialmente a unos 1.800 colegios en los que el idioma alemán goza de una especial relevancia” (Schulen Partner, 2019, p. 1).

En América Latina, específicamente en Colombia, se lograron estudios favorables de estudiantes que estuvieron asociados con instituciones alemanas, pues ocuparon los primeros puestos en exámenes de admisión universitaria, por ejemplo (Holguin, 2013). Demostrando así que la influencia pedagógica alemana es no solo efectiva, sino también de calidad.

[L]as escuelas alemanas en Colombia, han hecho un cambio en la educación secundaria, agregando otro año de escolaridad llamado "Abitur" (reproducción del sistema escolar alemán) gracias a los cuales los graduados de este curso pueden matricularse directamente en universidades alemanas, ayudando a muchos estudiantes colombianos a continuar sus estudios académicos vinculados a esto país europeo (Holguin, 2013, p. 38).

En nuestro país, la metodología académica alemana es notoria en escuelas, colegios y en instituciones culturales de las principales ciudades de Ecuador. Estas estrategias no solo posibilitan desplegar el idioma alemán en el mundo, sino también estrechar relaciones

culturales a largo plazo, y principalmente despertar en los jóvenes interés por formarse ya sea con la metodología alemana o en la propia Alemania; con ello se atrae mano de obra calificada en el Estado germánico.

De esta forma, Alemania promueve el intercambio artístico, danza, música, teatro y otras actividades a través de instituciones como la Red Cultural Alemana Ecuador y el Institut für Auslandsbeziehungen (Ifa) (Embajada de Alemania, 2019). Está además la Asociación Humboldt/ Centro Goethe, fundada en 1971, que es una entidad sin fines de lucro y busca contribuir con el intercambio cultural entre Alemania y Ecuador y fomentar el aprendizaje de idioma alemán; se encuentra igualmente el Centro Cultural Ecuatoriano-alemán.

Mediante la educación, el país europeo genera un vínculo con la cultura alemana desde las iniciativas de formación primaria y secundaria presentes en Quito, Guayaquil y Cuenca, entre las que destacamos el Colegio Alemán de Quito fundado en 1917, entidad educativa laica y privada. Funcionó con 9 alumnos y actualmente cuenta con 1600 alumnos de los cuales el 80% son ecuatorianos. Pertenece a la Red de Colegios Alemanes en el Extranjero, que son promovidos por la Oficina Central de Colegios Alemanes en el Exterior (ZfA) (Colegio Alemán, 2019).

El Colegio Alemán es una institución educativa bicultural, es decir une a dos sistemas escolares: el esquema de la educación secundaria alemana con aquello de un colegio ecuatoriano y promueve el aprendizaje del alemán, impartiendo una materia en este idioma. Los estudiantes formados en este colegio obtienen un título de Bachillerato General Unificado de Ecuador y un Bachillerato Internacional Alemán (Abitur), con el que pueden acceder a carreras universitarias preferentemente en el Estado alemán; además, los estudiantes graduados en este espacio tienen la posibilidad de realizar intercambios académicos y de viajar para conocer el país cuyo idioma y cultura se enseña; de realizar pasantías en Quito o Alemania; ofrece además clases extracurriculares en las áreas de deportes, teatro, música y arte. Uno de los ejes de la misión del colegio es la interculturalidad, promoviendo constantemente el encuentro ecuatoriano-alemán (Colegio Alemán, 2019).

El Colegio Alemán Humboldt de Guayaquil, al igual que el Colegio Alemán de Quito, forma parte de una red mundial de Colegios Alemanes. Fue creado en 1959 y provee de jornada matutina y vespertina. Ofrece además un programa de becas para familias de escasos recursos económicos para que sus hijos accedan a una educación de calidad. Las instalaciones de la

entidad son en Samborondón y Los Ceibos. Dentro de la metodología pedagógica, el Colegio responde a los parámetros de calidad con los que se califica a todos los colegios alemanes en el extranjero (Colegio Alemán Guayaquil, 2019).

El Colegio Alemán Stiehle Cuenca fue creado en 2002. Empezó con 370 estudiantes, actualmente tiene 772 estudiantes. Es un centro educativo binacional, sin fines de lucro y promueve una educación bicultural y trilingüe (español, inglés y alemán). Su misión se resume en formar personas con un alto nivel académico, conscientes de la participación social, comunitaria y ambiental e individuos críticos y creativos, capaces de insertarse y colaborar para mejorar la realidad que los rodea (Colegio Alemán Cuenca, 2017).

El ciclo de esta formación académica concluye con la inserción de estos jóvenes formados con una visión alemana, en una preparación de cuarto nivel, que se lo hará mediante el Servicio Alemán de Intercambio Académico (DAAD), entidad fundada en 1925; su propósito es el financiamiento para promover el intercambio académico internacional de estudiantes y científicos a nivel mundial (Villarreal, 2018).

De acuerdo a Holguin:

[e]l Servicio Alemán de Intercambio Académico (DAAD) (...), tiene más de sesenta oficinas en todo el mundo para la coordinación de sus actividades. Hay un estimado de 1.000 escuelas alemanas en el mundo, todas con financiamiento público del Gobierno alemán que poseen gran prestigio académico y excelente infraestructura (Holguin, 2013, p. 36).

En Ecuador, DAAD permite acceder a programas de becas, de financiamiento de proyectos y provee contactos entre universidades para estudiar, enseñar o investigar sea en Alemania o Ecuador (Servicio de intercambio académico alemán [DAAD], 2019).

En resumen, Alemania ejerce influencia en el mundo a través de la educación, ya sea por la de la metodología alemana o por los procesos de cooperación promovidos; dado que la educación es una herramienta poderosa que ha estado conectada al poder y por tanto es una de las herramientas principales para el ejercicio de la política (Holguin, 2013, p. 35). La influencia de las escuelas alemanas ha sido efectiva en nuestro país, principalmente debido a la calidad académica y es así como Alemania ejerce el poder blando.

El ranking de países con más poder blando está encabezado, como se ha indicado, por el Reino Unido, con 75,61 puntos en el índice “The Soft Power 30”. Alemania ocupa la segunda posición con 73,89 puntos, mientras que Estados Unidos es tercero con 73,68 puntos (Nafría, 2015, p. 2).

Además, Alemania representa una alternativa para la formación de los ecuatorianos y especialmente de los jóvenes pertenecientes a una nacionalidad o pueblo indígena, quienes buscan acceder a una educación de calidad y agrandar el abanico de posibilidades para poder formarse no solo en temas agrarios sino también adquirir, y hasta cierto punto modificar, los conocimientos preestablecidos o adquiridos dentro de sus comunidades de origen. En este sentido, jóvenes se han interesado por formarse en Alemania debido a la calidad educativa o han sido parte de proyectos de cooperación educativa entre Alemania y Ecuador, y de una u otra manera se han formado bajo la influencia del poder blando de Alemania.

## **2.7 La Fundación Hanns Seidel y su aporte para la formación universitaria de jóvenes kichwas**

Una de las entidades que conforma la cooperación alemana en Ecuador es la Fundación Hanns Seidel, que, a pesar de tener un trasfondo político, ha aportado en la formación universitaria de jóvenes indígenas del país.

La Hanns Seidel surge en el contexto posbélico (Segunda Guerra Mundial), cuando “el Parlamento alemán aprobó una ley de cooperación internacional que estableció que todo partido político con representación parlamentaria tendría una fundación que promovería la democracia a nivel mundial, dando nacimiento a las llamadas fundaciones políticas alemanas” (Brown, 2011, p. 2).

[L]as fundaciones políticas, son organizaciones independientes, pero que se hallan vinculadas a la filosofía política de los grandes partidos de ese país. Así por ejemplo, la Friedrich Ebert, vinculada con el Partido Socialdemócrata (SPD); la Konrad Adenauer, relacionada con el Partido Demócrata Cristiano (CDU); la Friedrich Naumann, con el Partido Liberal (FDP); la Hans Seidel, de la Democracia Cristiana bávara (CSU), la Heinrich Boell con el Partido Verde y la Rosa Luxemburg, ligada política e ideológicamente a la nueva fuerza de izquierda que constituye Die Linke (La Izquierda) (Brown, 2011, p.2).

Bajo este antecedente, la Hanns Seidel fue constituida en 1967, con el propósito de trabajar por la democracia, la paz y el desarrollo. Es una fundación política y centra su labor en la formación o educación política de los jóvenes para que tomen conciencia por la democracia y el compromiso ciudadano hacia ella, de esta forma se comprometan y asuman la responsabilidad para mejorar las condiciones de sus realidades (Fundación Hanns Seidel Ecuador [FHS], 2019). Esta entidad lleva el homónimo del Primer Ministro Bávaro y Presidente de la Unión Social- Cristiana (CSU), partido político que de hecho, “está representado en Latinoamérica y el Caribe por el accionar de la fundación Hanns-Seidel” (Brown, 2011, p.2), en la medida en que FHS busca promover la educación cívica y democrática del pueblo alemán sobre una base cristiana” (FHS, 2019, p. 1).

La Unión Social-Cristiana se ubica como tendencia de centro derecha: en teoría, esta corriente política se caracteriza por su inspiración moral religiosa, en la que el ser humano, al ser imagen y semejanza de Dios, es el centro de toda sociedad; promulga los valores de la libertad, dignidad, subsidiariedad, comunitariedad, la justicia social por encima del individualismo; proclama generar condiciones para que cada persona tenga las mismas oportunidades de desenvolverse.

Los socialcristianos tienen [...] fundamentos sólidos basados en la imagen cristiana de la persona y su dignidad intangible, así como los valores fundamentales de la libertad, la solidaridad y subsidiariedad y la justicia. Esto se enmarca en un modelo de “sociedad de oportunidades”. Crear oportunidades justas es el complemento necesario de la igualdad ante el derecho. Cada persona debe tener las mismas oportunidades de desenvolverse con libertad y según corresponda a sus capacidades individuales [...] (Blomeier *et al.*, s.f., p. 5).

En otras palabras, la trilogía de la democracia, la paz y el desarrollo que profesa la misión de la FHS expresa su espíritu socialcristiano, concibiendo a la educación como un derecho individual, que luego se traduce en su compromiso con la democracia, y la economía social de mercado, ya que para toda ONG, la cooperación que brinda, se enmarca en una tesis o ideología económica, es decir la perspectiva sobre la forma de cómo debería funcionar una economía, que necesariamente determinará el desarrollo de un país. Para Ecuador, la Hanns Seidel prioriza a la economía social de mercado, que se caracteriza “por la combinación del principio de la libertad de mercado con el principio de la equidad social” (Granada Empresas, 2013).



La definición de una economía social de mercado como modelo sociopolítico es de Alfred Müller y suscita de la intención de “sintetizar las ventajas del sistema económico de mercado: fomento de la iniciativa individual, productividad, eficiencia, tendencia a la auto-regulación, con los aportes de la tradición cristiana de solidaridad y cooperación, que se basan necesariamente en la equidad y justicia social” (Resico, 2010, p. 123). En particular, “[l]os representantes de esta concepción trabajan en una síntesis de la tradición político-económica liberal (derechos individuales, republicanism, mercado) con el pensamiento social-cristiano (justicia social, solidaridad)” (Resico, 2010, p. 124).

Así, la FHS trabaja en el país desde septiembre 1985, bajo un convenio de cooperación con el Gobierno del Ecuador. Este proyecto, denominado “Fortalecimiento de la democracia y de la integración social”, “fomenta, conjuntamente con sus contrapartes ecuatorianas, el desarrollo de una cultura democrática moderna, en donde se respeta un pluralismo de ideas, valores y principios” (FHS, 2019, p. 1).

Maneja cuatro áreas de trabajo: (1) la Academia de Política e Historia Contemporánea, en la que se analizan científicamente las tendencias actuales; (2) el Instituto de Formación Política, espacio que posibilita la participación en seminarios con diferentes temáticas; (3) el Instituto de Programas de Becas, con el que se benefician jóvenes talentosos comprometidos con la ciencia y la participación social; y, finalmente, (4) los proyectos de cooperación para el desarrollo, que son dirigidos por el Instituto de Cooperación Internacional que cuenta con proyectos en más de 60 países del mundo. Estos proyectos buscan el fortalecimiento de las sociedad civil, la participación ciudadana, el fomento del Estado de derecho, el asesoramiento de actores decisorios en temas de interés internacional y la promoción de la mujer, entre otras apuestas (FHS, 2019).

Referente a la educación, la FHS apoya al país a través del otorgamiento de becas de pregrado en las mejores universidades del Ecuador a jóvenes talentosos de escasos recursos, entre los cuales se encuentran jóvenes kichwas de distintos pueblos del país. Su labor se centraliza en la superación de brechas sociales para el fomento de la igualdad de derechos y social de la población indígena en un Estado plurinacional (FHS, 2019).

En este sentido, promueve la formación superior de la juventud para que sus conocimientos y habilidades sean las trincheras desde las cuales puedan aportar en los retos que demanda la

sociedad, “[s]in ningún compromiso de ideologías políticas y/o religiosas y con un respeto a los valores y derechos individuales de las personas” (FHS, 2019, p.1).

Hasta el momento son más de 600 beneficiarios de Hanns Seidel, de los cuales alrededor de 400 becarios alcanzaron su título universitario en carreras libres a su elección como Comunicación, Derecho, Cine, Administración de Empresas, Medicina, Arquitectura, Economía, Ingenierías, entre otras. De acuerdo al sitio web de la FHS (2019), se han beneficiado de la beca jóvenes de diversas nacionalidades como: Chachi, Tsáchila (Región Costa); Secoya, Achuar, Huaorani y Shuar (Región Amazonía); Kichwas Amazónicos (Región Sierra y Amazonía). Y también diversos pueblos de la nacionalidad Kichwa (Región Sierra): Chibuleo, Chiquicha, Kañari, Karanki, Kayambi, Kisapincha, Kitu-Kara, Natawela, Otavalo, Panzaleo, Pilahuín, Puruhá, Salasaka, Saraguro, Waranka, Tomabela, así como afroecuatorianos y mestizos (p.1).

La fundación oferta anualmente un programa de becas para universidades públicas de categoría A o B, mientras que en el caso de entidades privadas trabaja únicamente con la Universidad San Francisco de Quito, la Pontificia Universidad Católica, la Universidad Politécnica Salesiana y la Universidad de la Américas.

Para acceder a las becas en Ecuador, la FHS solicita a los aspirantes los siguientes requisitos:

1. Ser bachiller
2. Edad máxima al momento de la aplicación: 28 años.
3. No tener ningún otro tipo de beca de estudios universitarios para el mismo fin, excepto si es en la misma universidad u otorgado por la Senescyt.
4. En el caso de estudiantes bachilleres: nota promedio mínima de 8/10 o su equivalente y en caso de universitarios: nota promedio mínima de 7,5/10 o su equivalente.
5. No contar con las posibilidades económicas suficientes para cursar sus estudios. Los postulantes deben presentar el certificado de no afiliación al IESS de sus padres. Si están afiliados, deben presentar la Declaración de Impuesto a la Renta.
6. Si está cursando la universidad debe estar tomando mínimo 5 materias durante el semestre.
7. Las y los aspirantes que van a ingresar a la universidad deben presentar el certificado de admisión de la universidad a la cual están aplicando (FHS, 2019, p.1).

Adicionalmente, los aspirantes deben dirigir una carta al Representante Regional de la FHS, en el que entre algunos aspectos debe señalarse los motivos de la elección de la universidad y carrera. También deben llenar un Formulario de Solicitud de Becas que consiste en detallar datos personales, estudios realizados, entidad donde va a estudiar, organizaciones a las que pertenece y actividades que desempeña, datos de los padres así como sus ingresos, conocer de qué manera se enteró de este programa para estudios superiores, los motivos de elegir su carrera y que visión tiene de la sociedad ecuatoriana (FHS, 2019). Posteriormente los interesados se someten a un cronograma de entrevistas.

Así también, este organismo ofrece becas para quienes hayan obtenido su título de tercer nivel y puedan continuar con sus estudios, capacitarse profesional o científicamente en la República Federal de Alemania, para lo cual un requisito sumamente importante es tener un dominio avanzado del idioma alemán, no tener más de 32 años, haber realizado trabajos de investigación propia y demostrar compromiso socio-político (FHS, 2019).

El periodo de beca para estudios en Ecuador se realiza por semestres y se renueva dependiendo del rendimiento académico. Y para Alemania tiene una duración de 5 meses hasta un máximo de 2 años.

Al parecer la Hanns Seidel tiene solo buenas intenciones para con la población indígena, marcada por una historia de injusticias y desigualdades, para que logre mediante la educación mejorar sus condiciones de vida, eliminar relaciones asimétricas, empoderarla para que se desenvuelva en las mismas condiciones que los blancos mestizos; quiere dotarle de herramientas para que sus jóvenes sean cultos, ilustrados, inclusivos, solidarios, sustentables. Además que no interviene directamente en la educación sino que otorga becas para que los jóvenes indígenas accedan a la educación formal. A pesar de ello, también podría estar colaborando con la sociedad neocolonial - entendida como la nueva forma del colonialismo, es decir la dependencia o influencia política, económica, cultural y hasta educativa de un país sobre otro- a medida que se va perfeccionando esta concepción democrática y de la igualdad de oportunidades, donde la lógica del neoliberalismo hace de la educación un mercado que con frecuencia detecta, diseña y ejecuta necesidades occidentales, que poco o nada tienen que ver con el contexto donde se desarrolla la aplicación de los conocimientos adquiridos.

El neoliberalismo fomenta la educación privada, la educación individual porque allí se consagrará una educación de calidad y de excelencia, dos palabras que a todos nos interesa,

pero que las grandes corporaciones y poderes económicos y políticos van a resignificar en el sistema educativo, para formar y capacitar a las nuevas generaciones y consecuentemente sus trabajadores y consumidores (Torres, 2019, p. 28). Oferta también carreras que respondan a las necesidades de la sociedad neocolonial y entonces las personas invierten en su educación privilegiando el interés propio, en carreras universitarias que les otorguen prestigio y poder, para que el día de mañana tengan sus buenos puestos de trabajo, de alta cualificación. Las carreras universitarias tienden a forjar la visión de un empresario en los estudiantes, que posteriormente no tiene, ni quiere relaciones de amistad con nadie sino relaciones de negocios por lo que difícilmente se podría trabajar por el bien común, por una sociedad de igualdades (Torres, 2019).

Y entonces para determinar si la FHS colabora o no con la sociedad neocolonial mediante la educación neoliberal, habría que considerar por ejemplo como selecciona a jóvenes talentosos para que se preparen en las mejores universidades del país, porque aparentemente insinúan la selección de una élite indígena, ya que además la fundación no opera o tiene vinculación alguna con instituciones u organizaciones indígenas.

Es necesario también analizar que indecencia han tenido estos jóvenes, a partir de esta experiencia de ser becarios de la Hanns Seidel, en la gestión de sus comunidades, en su entorno o incluso en las políticas nacionales del país, y en general sobre el devenir profesional de estos becarios, que desarrollaremos en el siguiente capítulo.

## Conclusiones

El capítulo expuesto abordó el rol que el sistema educativo de nuestro país ha desempeñado, respecto a la educación pública, siendo en principio, un derecho y privilegio de los grupos de poder. Luego revisamos como el nacimiento de la República de Ecuador reafirmó la exclusión educativa para los pueblos indígenas, pero a partir de la década de los 30 y a través de la demanda del Movimiento Indígena en los años 80, paulatinamente los pueblos indígenas reafirmaron su derecho a beneficiarse de la educación e impulsaron la educación pública de las décadas siguientes, generando que las políticas públicas del Estado incorporen la Educación Intercultural Bilingüe en el Sistema Nacional de Educación.

Posteriormente, analizamos como a partir de la Constitución de 2008 se reconfiguró la política exterior y se consideró a la educación como un elemento necesario para el desarrollo del país,

abriendo así el escenario para que la educación superior sea parte de la agenda diplomática y se apueste por el intercambio y alianzas entre diferentes universidades del mundo, con la idea de mejorar y encontrar soluciones para las demandas del país.

También desarrollamos el manejo del discurso de la interculturalidad en la educación y en la cooperación internacional que todavía debe fortificarse como una herramienta que desmitifique imaginarios sociales y divisiones en las interrelaciones sociales.

Revisamos el rol que ha desempeñado la cooperación internacional, a través de varios programas dirigidos a la educación superior indígena. Concluimos que todavía se requiere ampliar los programas de cooperación hacia sectores no indígenas, con la idea de disolver segmentaciones en la educación.

Además, abordamos la cooperación para la educación superior que se genera entre Alemania - Ecuador y de cómo el país germánico utiliza a la educación como una herramienta de poder blanco para posicionarse en el mundo. En Ecuador realiza este cometido a partir de la educación secundaria.

Culminamos con el aporte que la Fundación Hanns Seidel realiza para la educación superior de jóvenes kichwas de Ecuador, con la otorgación de becas, gestión que aparentemente no tiene ningún compromiso de ideologías políticas y/o religiosas, no obstante su trasfondo político, que lo vincula con la centro-derecha podría identificarlo como un ente que ayuda a la sociedad neocolonial.

## **CAPITULO 3**

### **EL INDÍGENA CONTEMPORÁNEO Y LA EDUCACIÓN SUPERIOR: IMPACTOS SOBRE SU DEVENIR PROFESIONAL Y LA CONCEPTUALIZACIÓN DEL DESARROLLO**

Una vez que hemos analizado el rol de la cooperación internacional en la educación y especialmente en la educación superior de Ecuador, nos centraremos en nuestro estudio de caso, la Fundación Hanns Seidel, con el objetivo de examinar el impacto que ha tenido la cooperación alemana en el devenir de 11 profesionales kichwas de nuestro país, quienes fueron beneficiados con becas para la formación de tercer nivel.

Como antecedentes, analizaremos la Educación Intercultural Bilingüe, que representaría o motivaría la apropiación, la transmisión y el fortalecimiento de la identidad y cultura indígena a través de una educación propia. Nuestro interés es conocer que tan efectiva ha sido esta metodología y cuan representativa es para los indígenas.

Dicha representatividad incluiría lo que significa ser indígenas en la contemporaneidad, pues diversos factores como la migración, la modernidad, la educación occidental, etc., ocasionarían nuevos discursos de identidad y de autodefinición de lo indígena y el indígena en la sociedad actual. Tema que lo abordaremos en el segundo punto de este capítulo, como otro tema necesario para desarrollar nuestro estudio sobre el devenir de profesionales kichwas gracias a sus estudios.

Posteriormente, considerando que la gran parte de estudios de tercer nivel se desarrollan en las grandes urbes como Quito y que los jóvenes indígenas salen de sus comunidades de origen para acceder a este nivel de educación, desarrollaremos cómo en la ciudad estos jóvenes acuden a iniciativas como las becas de la fundación Hanns Seidel, para lograr culminar sus estudios. En este sentido desarrollaremos el tercer punto, que permite conocer las dinámicas de obtención de becas de 11 exbecarios de la FHS.

Luego reconfiguraremos las formas de vida profesional de estos exbecarios a través de su experiencia educativa, con el objetivo de estudiar el impacto de la cooperación alemana en sus vidas y en su devenir profesional.

La experiencia educativa conduce también a estar inmersos en un concepto de desarrollo de nuestros pueblos, de nuestro entorno o nuestro país, por lo que aspiramos conocer el concepto de desarrollo para estos jóvenes kichwas exbecarios de la fundación Hanns Seidel.

Finalizaremos con un examen de lo que significa para estos jóvenes kichwas el compromiso o vínculo hacia las comunidades de origen, y si esto conduce o no a la ejecución de algún proyecto que beneficie al sector indígena rural.

### **3.1 El sistema educativo de pueblos y nacionalidades indígenas**

El Sistema de Educación Intercultural Bilingüe (EIB) es el modelo educativo que representa la lucha de los pueblos indígenas, por el derecho a educarse conforme a sus cosmovisiones y características propias, con una identidad propia, que permita la expresión y ejercicio de su pensamiento en el contexto de una sociedad intercultural.

Se determinó que el sistema educativo intercultural bilingüe es en primer lugar indígena porque surge de la demanda de los pueblos, por ser reconocidas, respetadas y valoradas conforme a sus características propias y a sus cosmovisiones. Es intercultural porque promueve la afirmación del educando en su propio universo social y conceptual, enriqueciendo así su cultura, y además motiva a la apropiación de elementos culturales indígenas por parte de los propios indígenas y de los demás sectores de la sociedad nacional, para generar formas de convivencia e interacciones sociales armoniosas. Es bilingüe porque considera que en un país multicultural como el nuestro, las formas de expresión y comunicación deben ejecutarse en igualdad de condiciones (Krainer, 1996, p. 26).

Así se inició una trayectoria para que los pueblos indígenas cuenten con una educación propia y que esta sea reconocida y garantizada constitucionalmente. En este proceso de la EIB se logró, como ya se mencionó anteriormente, que en la actualidad se cree la Secretaría de Educación Intercultural Bilingüe (SeEIB), entidad mediante la cual se supondría se devuelve el control de la Educación Intercultural Bilingüe a los pueblos y nacionalidades indígenas de Ecuador, luego de que la DINEIB perdió su estatus de autónoma y pasó a ser regida por el Ministerio de Educación.

La creación de la SeEIB por tanto, significaría que los pueblos indígenas, representados por la CONAIE, podrían ser los gestores, promotores y ejecutores autónomos de las políticas de su propio sistema educativo pero, para algunos voceros y promotores de la EIB, dicha entidad

pública solo representaría, como en la época de la colonia, la sumisión de los pueblos indígenas a los criollos, con caciques que se prestan como verdugos de sus compañeros (Montaluisa, s.f.). Adicionalmente es el Ministerio de Educación quien delega a la máxima autoridad del EIB sin que se considere mérito o requisito alguno para ejercer un cargo que requiere la especialización en educación intercultural, y que ratifica “sin ninguna precisión conceptual y operativa el principio de la rectoría de la educación por la autoridad educativa nacional” (Muyolema, 2018, p. 1).

Frente a este contexto, para nuestro estudio resulta interesante reflexionar sobre si en realidad alguna vez los pueblos y las nacionalidades, a través de las organizaciones, tuvieron incidencia y poder de decisión sobre su propia educación. A juzgar por la trayectoria de la EIB y específicamente mediante los alcances y atribuciones del entonces DINEIB podríamos aventurarnos a decir que sí.

Revisemos algunos de los principios, alcances y atribuciones de la DINEIB.

Primero, no se concibe una educación intercultural, o en su tiempo bicultural, que no sea administrada por los pueblos indígenas. Segundo, la organización y el desarrollo de la educación en lenguas maternas es responsabilidad de los miembros de las organizaciones indígenas (Muyolema, 2018). Tercero, “la DINEIB tiene las atribuciones para planificar, dirigir, controlar, organizar y evaluar la educación indígena en todos sus niveles” (Muyolema, 2018, p. 3). Cuarto, todo el personal debe hablar una lengua nativa y los puestos serían destinados conforme a la recomendación de las organizaciones indígenas. Quinto, se planteaba que los programas educativos respondan a la realidad de las comunidades indígenas, fomentando sus tradiciones y expresiones culturales, por lo cual era necesario la alfabetización en una lengua materna a fin de no solo traducir contenidos estandarizados (Muyolema, 2018).

Observamos que estos principios y alcances vislumbraban el control de un sistema propio, no obstante, durante la gestión de la DINEIB no se logró el ideal de una educación propia, de una educación que respondiera a los intereses y necesidades del sector indígena. Como en todo proceso, la educación representa un reto para los pueblos indígenas en su rol en formar individuos con pensamiento crítico, activos, inclusivos, capaces de impulsar procesos de autogestión.



Así, el sistema de educación de los pueblos indígenas, liderada en su tiempo por la DINEIB, encontró algunas debilidades para conformar la educación propia, entre las que se encuentran aquellas relacionadas a connotaciones de los propios miembros de las comunidades indígenas, que asociaban a la EIB con el factor lingüístico, es decir con el idioma, porque uno de los principales fundamentos de la EIB es la implementación de una lengua nativa.

En principio se creyó que la EIB es la enseñanza del kichwa “razón principal para que los padres de familia reaccionen tal vez en una forma negativa rechazando la educación bilingüe” (Cachimuel, 2005, p. 108), su lógica era “para que queremos aprender el kichwa, si nosotros mismos ya sabemos” (Cachimuel, 2005, p. 108). Además, la inserción del idioma en el proyecto de la EIB requería atención en otros factores como el tratamiento de los dialectos que tiene el idioma kichwa por ejemplo, para que todos puedan retener un mismo conocimiento, y la necesidad de un kichwa técnico o académico dentro del lenguaje de enseñanza, es decir que pueda manejar e incorporar palabras desconocidas para la población indígena (Cachimuel, 2005, p. 108), y que se pueda leer y escribir de una manera unificada.

Así también, no se lograría el ideal de una educación propia, por la baja calidad de la enseñanza. Porque por ejemplo “algunos contenidos de los materiales contenían actividades muy vagas que no eran permitentes para desarrollar con eficacia su aprendizaje” (Cachimuel, 2005, p. 103). No había una directriz clara de parte de las autoridades para una orientación técnica y pedagógica de la modalidad de la EIB. También, “[n]o hubo una previa orientación técnica y pedagógica hacia el mejoramiento de la educación de los niños kichwa hablantes con el nuevo enfoque de la DINEIB” (Cachimuel, 2005, p. 103). Los padres de familia entonces priorizaron la calidad de la educación, las respuestas efectivas a la demanda de sus necesidades, en lugar de en qué modalidad se están educando sus hijos (Cachimuel, 2005, p. 105), por ello muchos regresaron o eligieron educar a sus hijos en escuelas hispanas.

Estos y otros factores, como la falta del recurso humano calificado, estructuras curriculares caducas, infraestructura inadecuada, etc, hicieron que la DINEIB, que tenía el poder de decisión sobre la EIB, encontrara la dificultad para alardear el éxito de una educación propia, porque no cumplió con las expectativas de las demandas del sector que en teoría era favorecido.

Sin embargo, no se puede desconocer que el proyecto de la EIB, es un legado para que las actuales y futuras generaciones indígenas gocen principalmente del derecho a la educación,

bajo la modalidad que fuere. También que si la educación es el vehículo de transmisión de cultura era menester, en su tiempo, que una minoría como lo es la población indígena, demande el desarrollo de una educación propia, porque a través de ella se pretendía que se reconociera, respetara, protegiera y se desarrollara la identidad cultural de un pueblo y de una persona; se conservaría sus lenguas, se protegería los saberes ancestrales. Además de construir ideales de igualdad, y de generar oportunidades para los indígenas, que hasta entonces no lo tenían.

No obstante, el fortalecimiento de la identidad y de la cultura indígena no se genera precisamente por ser educados bajo la modalidad de la EIB. Las generaciones posteriores, fortalecieron o se apropiaron de su identidad indígena a través de otros mecanismos, que no recaen precisamente en la lengua o la cosmovisión andina implementada en los centros de educación bilingüe, quizás no porque así lo quisieron, sino porque así las circunstancias lo permitieron. Entonces valoraron y fortalecieron su cultura indígena en sus propios hogares, a través del arte, de la música, de la danza, de su vestimenta de sus tradiciones recreadas, o incluso desde sus propias experiencias de vida (Guamán, 2015).

Resulta paradójica además la orientación adoptada por la Educación Intercultural Bilingüe, de querer fortalecer la identidad cultural del pueblo indígena para después conocer e identificarse con la cultura mestiza, cuando el fortalecer una sola identidad cultural propia impediría “reconocer diferentes culturas tanto al interior de la propia como las culturas de los otros” (Sánchez, 2013, p. 99). Entonces su sistema educativo se orienta a trabajar por un nosotros contra ellos, y no un trabajo conjunto para superar cualquier tipo de relaciones asimétricas.

El Sistema de Educación Intercultural Bilingüe debería, ante todo, generar y ofrecer la formación de personas críticas y propositivas para cambiar no solo su realidad sino la de su comunidad, para ello se requiere desarrollar una capacidad organizativa frente a lo que se quiere cambiar, sea este en el ámbito social, cultural, educativo o económico. De lo contrario la EIB resultaría un proyecto utópico de educación, centrado en y por los indígenas, sin siquiera considerar que significa ser indígena en los tiempos actuales, los discursos de identidad que manejan las nuevas generaciones y con ello atender sus realidades, sus necesidades e intereses, sin tomar en cuenta que la cultura se replantea y se recontextualiza.

### 3.2 Lo indígena y el indígena contemporáneo

Durante el último Censo de Ecuador realizado en el año 2010, 1'018.176 personas se autoidentificaron como indígenas, representando un incremento del 22,6% en comparación con el Censo de 2001 del Instituto Nacional de Estadística y Censo (INEC, 2010). Estos indígenas pertenecen a las nacionalidades: Kichwas, Shuar, Achuar, Shiwiar, Tsáchila, Epera, Awa, Cofán, Siona, Secoya, Zápara, Andoa y Waorani.

De estos, son 282.200 jóvenes que se autoidentificaron como indígenas, pero ¿Bajo qué criterio, parámetro o discurso es que definieron su indigenidad?, ¿Qué es lo que les hace ser o no indígenas? ¿Cómo reconoce la sociedad y el Estado ecuatoriano al indígena, en un contexto contemporáneo intercultural? Son algunas de las inquietudes que intentamos responder a continuación.

En la colonia, se usaba el término indio para referirse a la población oriunda de los andes, misma que hacía hincapié en las relaciones asimétricas de poder y hacía una diferenciación de individuos fundamentada en características biológicas o físicas. Después, sustentado en el discurso del “otro”, se usó el término indígena (Sánchez, 2013), y ya en contextos más contemporáneos, insertado el discurso de la interculturalidad, se utilizan términos como puruwaes, salasacas, otavalos, shuaras o runas, para referirse a la población originaria de los andes.

Para intereses de este trabajo investigativo se utilizará el término *indígena*, al referirnos a la población andina de manera general y global, ya que si bien es cierto el tema de esta tesis se orienta a la población kichwa, pero no se centra en un pueblo determinado de dicha nacionalidad.

Estos términos surgen a partir de connotaciones que se insertaron en la sociedad ecuatoriana, la primera como lo mencionamos hacía referencia a una diferenciación de las personas conforme a sus características físicas, entonces ser indígena significaba ser inferior al blanco mestizo por su color de piel, su estatura, sus facciones, etc y además por hablar un idioma ancestral y vestir con atuendos originarios.

La segunda, que a nuestro parecer tampoco ha variado mucho la concepción del indio, se fundamenta en la interrogante ¿qué es ser indígena para quienes no son indígenas?, es decir su identificación a partir del “otro”, “la manera cómo el blanco mestizo identifica al indígena,

revelaría la representación de su propia identidad, la cual no dejaría de estar condicionada por la presencia del indígena compartiendo la misma sociedad” (Sánchez, 2013, p. 84). Identificación que básicamente se apoya en referentes culturales ajenos a la propia cultura, tales como vestimenta, idioma, tradiciones y rasgos físicos. Lo que además acentuaría que *lo indígena* es aquello que corresponde a lo *no mestizo*.

Mientras que en el contexto intercultural, el indígena intelectual, profesional o político ha adquirido cierto reconocimiento o estatus por la sociedad nacional, debido al diálogo intercultural que invita a la mesa de igualdad. Así los indígenas reniegan del apelativo indígena para autodeterminarse conforme al legado de sus pueblos y se definen como puruwas, otavalos, saraguros, etc., y también como runas (Sánchez, 2013, p. 87).

Situación que, no obstante, no ha significado la sustitución del referente racial, basado en elementos culturales. El Ecuador intercultural de hoy sigue identificando al indígena a partir de su vestimenta, de su idioma, de su música, de sus tradiciones, aunque quizás ya reconfiguradas, pero no a partir del discurso propio, del qué es ser indígena para los indígenas. Porque si hoy el indígena ya no se reconoce a partir del discurso de los ‘otros’, sino desde el suyo propio, es necesario identificar y privilegiar las identidades contrarias a aquellas que contribuyen a desarrollar una mentalidad discriminatoria, como la del mismo Censo, que pregunta ¿usted se considera indígena, afroecuatoriano, mestizo, mulato o blanco?, sin posibilidad alguna de que se encuentre expresado su modo de reconocerse o no reconocerse respecto a lo indígena (Sánchez, 2013, p. 97).

En este sentido, presentamos algunas de las condiciones que permitirían al indígena sustentar su propio discurso identitario.

La primera forma de adquirir la condición de indígena, estaría respaldada a partir de la identidad cultural, que es “el conjunto de referencias culturales por medio de las cuales una persona o un grupo se define, se manifiesta y desea ser reconocido [...]” (Coignet, 2011, p. 258). La identidad cultural implica entonces, la percepción de la comunidad como modelo social, que, junto al idioma y el territorio define la cultura andina (Sánchez, 2013). Hablamos de un ser colectivo, que se define como indígena siempre y cuando reúna el conjunto de referencias culturales, los principios y valores de la cosmovisión andina (idioma, vestimenta tradicional, habitar un determinado territorio, la dualidad, comunidad entendida como un accionar conjunto, cuidarse unos a otros, etc.,).

En segundo lugar, la autoidentificación del indígena estaría determinada a partir de la identificación con su pueblo o la pertenencia a un determinado pueblo originario, sin que necesariamente cohesione la percepción de todo el conjunto de la cosmovisión andina, es decir acentúan sus diferencias con indígenas de otros pueblos. Enfatizan por ejemplo, diferencias en costumbres, en tradiciones, en dialectos, en el idioma mismo, en la vestimenta, etc. y entonces comienzan a autodefinirse puruwaes, cañaris, salasacas, etc.

La tercera forma de ser indígena, es a partir de su discurso propio, donde resignifican su identidad conforme a sus experiencias de vida. En este contexto podría hablarse de una diferencia entre un *indígena rural* e *indígena urbano*, puesto que las realidades y la determinación de su identidad no se basarán en los mismos parámetros o concepciones. Aunque no necesariamente el área geográfica donde se habita define una condición para determinar la identidad, si incide de una u otra forma el reconocimiento o el discurso identitario que adopta un individuo.

En este sentido, el indígena rural acerca y acentúa su autodefinición desde la percepción de comunidad, del idioma, la vestimenta y todo aquello que conlleva un proceso histórico heredado que se niega a resignificar o distorsionar. Desde esta posición “el indígena en condición de relativa marginalidad de la sociedad y cultura blanco mestiza dominante sigue encontrando en sus diferencias socioculturales (en la comunidad y en la lengua) los referentes más concretos e inmediatos de su identificación en cuanto indígena” (Sánchez, 2013, p. 88). Lo cual, actualmente, resultaría una problemática debido a la descomunización de la comunidad andina, es decir a que muchos indígenas se han individualizado de la acción colectiva. También que muchos jóvenes ya no hablan un idioma ancestral que implica su lenta, progresiva e irreversible desaparición (Coignet, 2011, p. 85). Por ejemplo, en el último Censo 2010, se evidencia que el 32,6%, de los pobladores que se autoidentificaron como indígenas hablan solamente el idioma castellano (INEC, 2010, p. 83).

Nos situamos entonces en el contexto del indígena urbano, quien se autodefine como integrante de una etnia o pueblo y es a su vez aceptado como tal si, más allá de los signos externos como el idioma o la vestimenta, tiene algún grado de herencia genética, alguna participación en las instituciones sociales, en creencias y valores comunes que caracterizan determinado grupo étnico (CEPAL, 1995, p. 8).

Además que por incursionar en procesos migratorios, adquiere otra dinámica para la construcción de su identidad, pues combina la tradición y la modernidad, lo indígena y lo mestizo, lo indígena de un pueblo con lo indígena de otro pueblo. Conjuga cambios e innovaciones culturales con la pertinencia, la fidelidad y conservación de sus tradiciones culturales, su “condición de indígena consiste más específicamente en pensarse y vivirse (reconocerse) desde el doble movimiento y tensión dinámica entre la innovación y la tradición” (Sánchez, 2013, p. 94). Este discurso identitario corresponde al paradigma de la sociedad moderna y también puede fundamentarse en los procesos de educación que han recibido, pues recordemos que ya en la ciudad se interrelacionan y adquieren conocimientos diferentes a la de la cultura propia, lo que provoca un rechazo a las viejas definiciones estáticas sobre su indigeneidad y promueven una interculturalidad, un reconocimiento recíproco entre culturas, un discurso propio de identidad.

En este mismo contexto urbano, hay quienes buscan recuperar las tradiciones, saberes de los abuelos y toda la herencia histórica de la cultura andina y practicarlos en las ciudades. Demostrando de alguna manera un escenario de lo que significa ser indígena puros, pero retoman costumbres que en primer lugar, son herencias incaicas que se impusieron cuando conquistaron a los originarios de tierras ecuatorianas, como los rituales o el idioma por ejemplo. Y también retoman elementos culturales que nos fueron impuestos desde la conquista española, como la vestimenta por ejemplo.

La resignificación de su identidad indígena por tanto dependerá de los contextos en los que se han desenvuelto desde su niñez, pero también de sus propias experiencias de vida. Habrá por ejemplo quien estando en una comunidad rural, mantenga un estilo de vida combinada entre lo moderno y lo tradicional, o quien habite en una ciudad preserve la fidelidad de una forma de vida comunitaria, como ya lo hemos manifestado. Cada experiencia de vida fundamentará un discurso propio de identidad, que se genera a partir de su interacción social, de su educación, de su entorno, de su personalidad.

Pero, a pesar de que los indígenas son diferentes con su propia biografía y personalidad, la construcción de un discurso de identidad propia o particular, se encuentra determinada por la condición de ser seres sociales, es decir que “el indígena, como en general cualquier otra persona, toma conciencia de su propia identidad no de manera autónoma y en referencia a sí mismo, sino siempre en referencia a otra persona [...]” (Sánchez, 2013, p. 108). Es, por tanto, que “[e]n la medida que el ‘otro’ se (re)conoce en el indígena, y se identifica con él, esto

refuerza la propia identificación del indígena" y por ende "no es con cualquier 'otro' que el indígena habla de sí mismo" (Sánchez, 2013, p. 108).

Ante estas tres formas de ser indígena desde el propio indígena que hemos presentado, cabe la interrogante ¿Cómo el Estado Ecuatoriano reconoce al indígena?

Partimos de la premisa de que la identidad es política y un discurso público que la gente construye y negocia. Que, desde el Estado, lo indígena es una categoría simbólica para organizar y justificar la acción colectiva.

Creemos que la condición de indígena "resulta de políticas focalizadas, [tal vez] tendientes a reducir discriminaciones, pero que no dejan de reforzar las diferencias e identidades, que las provocan, y de impedir el reconocimiento e identificaciones mutuas entre las diferentes identidades culturales" (Sánchez, 2013, p. 98). Que el Estado reconoce una sola forma de definir al indígena, y que las políticas públicas se han direccionado a esa población que reúne esa percepción que tiene el Estado sobre la condición de indígena.

Esta percepción es que el indígena es un ser colectivo. Un individuo sujeto a referencias culturales, identificado en elementos externos como el idioma, la vestimenta, el territorio, saberes ancestrales, sus tierras comunitarias, etc. O al menos así lo percibimos en la Constitución de 2008, el Artículo 57 en los siguientes literales:

9) Conservar y desarrollar sus propias formas de convivencia y organización social, y de generación y ejercicio de la autoridad, en sus territorios legalmente reconocidos y tierras comunitarias de posesión ancestral.

11) No ser desplazados de sus tierras ancestrales.

12) Mantener, proteger y desarrollar los conocimientos colectivos; sus ciencias, tecnologías y saberes ancestrales; los recursos genéticos que contienen la diversidad biológica y la agrobiodiversidad; sus medicinas y prácticas de medicina tradicional, con inclusión del derecho a recuperar, promover y proteger los lugares rituales y sagrados, así como plantas, animales, minerales y ecosistemas dentro de sus territorios; y el conocimiento de los recursos y propiedades de la fauna y la flora.

19) Impulsar el uso de las vestimentas, los símbolos y los emblemas que los identifiquen (CRE, 2008, pp. 42-43).

Estos postulados presuponen la folclorización no solo de la cultura andina, sino también de los individuos. Por otro lado, ha generado que la identidad indígena sea también algo práctico, a ser una ventaja material y por ello los propios indígenas se presentan y son reconocidos por la sociedad nacional a partir de dos elementos culturales inmediatamente visibles como la vestimenta y el idioma. Estos recursos son simbólicos para la acción política de la necesidad de ver y ser vistos, recurso necesario en una sociedad en donde la imagen ocupa un centro vital de acción de lo político (Guerrero, 2004).

Consideramos que el Estado debe incorporar y dirigir las políticas públicas en favor de los pueblos y nacionalidades indígenas, pero también reuniendo las formas de ser indígena urbano. Porque en el régimen de modernidad del Estado y del mercado que actualmente habitamos, es menester que el significado de ser indígena se conforme a través de dos frentes “reconocerse al margen y en contra del conocimiento impuesto por los discursos neocoloniales (estatales y del mercado), y hacerse reconocer a partir de su propio reconocimiento, y de lo que para el indígena significa hoy ser indígena” (Sánchez, 2013, p. 96).

Son los indígenas urbanos especialmente, quienes activan su voz propia y permiten de alguna manera la recreación de su cultura andina y con ello deshacer ciertos imaginarios sociales sobre el indígena, considerándolo como una pieza de museo, estático y sin derecho a cambio, folclórico y sin protagonismo. A través de las innovaciones identitarias destilan aquellos “[...] discursos dominantes, neocoloniales, las que no sólo definen al indígena, sino que incluso le imponen su identidad étnica y hasta le obligan a reconocerse en cuanto indígena a partir de los significados dominantes, que son aun sin reconocerlo significados de dominación” (Sánchez, 2013, p. 96). Los indígenas que se han desenvuelto en la urbe, especialmente para tener una educación y una profesión, trazan además un horizonte para la relación y la identificación recíproca entre culturas, que encamine a una verdadera interculturalidad de nuestro país.

### **3.3 Dinámicas de obtención de becas de la Fundación Hanns Seidel en Ecuador por parte de jóvenes de pueblos indígenas**

Para el desarrollo de este punto de la investigación, hemos realizado once entrevistas en profundidad a exbecarios de la Fundación Hanns Seidel bajo la modalidad de historias de vida, quienes cuentan la manera en que lograron obtener las becas de pregrado para culminar sus



estudios en diferentes universidades de Quito, ya que la cobertura de la FHS no es de alcance nacional, sino que la admisión a los beneficiarios en su programa de becas es reservado para indígenas del país de cualquier procedencia étnica. Con la idea de delimitar nuestro grupo de estudio hemos seleccionado a jóvenes kichwas de la Sierra.

El programa de becas de la FHS fue implementado en 1992 por Armin Schlegl, el entonces Representante de la fundación en Ecuador, que trabajó desde 1989 hasta 2006, luego continuó con la gestión de Klaus Binder, desde el 2006 hasta el 2009; posteriormente, Hennig Senger llega en 2010 y sale en 2016. Actualmente la fundación está representada por Philipp Fleischhauer.

El programa estuvo dirigido a jóvenes provenientes de comunidades o pueblos indígenas de escasos recursos económicos. Los entrevistados, hombres y mujeres, son procedentes de comunidades situadas en la región andina, específicamente de la Sierra. Se autoidentifican como kichwas de los pueblos Puruwa, Otavalo, Pilahuin, Cayambi y Waranka. Sus orígenes están marcados por una situación de pobreza y limitación a derechos humanos básicos, entre ellas el acceso a la educación.

La mayor parte de la infancia creo que como muchos de los pueblos y nacionalidades y más allá, creo que la sociedad en general ecuatoriana, en esos años de los 80, cuando yo nací, vivíamos mucho el tema de la pobreza, de la discriminación, de la falta de acceso a los recursos, a la salud, a la educación, la falta de acceso a los servicios básicos como agua, teléfono, medios de comunicación, vías, y eso no hablo solo de los años 80 sino hasta entrando hasta el nuevo milenio a los años 2000 [...]. (E.T, comunicación personal, 14 de enero de 2020)

El contexto de procedencia de estos exbecarios, en ciertos casos, fue marcado también por la violencia intrafamiliar, trabajo infantil, alcoholismo, racismo, entre otros. La mayoría de sus padres, radicados hasta la actualidad en sus comunidades de origen, tienen estudios hasta la secundaria.

Entonces sí una infancia media complicada, mi infancia con problemas familiares, con una situación económica difícil y bueno pues antes la voz de la mujer no era tan oportuna analogar, si querías decir algo entonces se le rechazaba o si decías algo y te pegaban, entonces yo si tuve una infancia donde la violencia fue uno de los puntos bien

fuertes pero, cuando tuve la oportunidad me salí de aquí [...]. (Y.G, comunicación personal, 12 de enero de 2020)

En otros casos, los exbecarios tiene padres indígenas pero no provienen o no nacieron en comunidades rurales sino en la ciudad de Quito, no obstante vivieron las mismas situaciones de dificultad económica y familiar que sus compañeros procedentes de las áreas rurales.

[...] soy una combinación. Mi papá es Saraguro y mi mamá Waranka y yo nací en Quito, pero me identifico como Waranka [...] Vengo de una familia disfuncional, porque se separaron cuando yo tenía 7 años. Yo me crié desde niña, desde los 8 meses con mi abuelita en Puerto Quito y de ahí como a los 2 años al Oriente, al Coca y a los 6 años regresé a Quito hasta los 8 años aproximadamente. De ahí fui a Guaranda otra vez con mi abuelita y ahí hasta terminar la escuela y después regresé a Quito para estudiar el colegio, la universidad y el postgrado y bueno pues ahorita me establecí aquí. (P.Y, comunicación personal, 9 de enero de 2020)

[...] cuando tenía 5 años mis padres se separaron, mi madre todavía no cumplía, no terminaba sus estudios tuvo que seguir sus estudios en Cuenca, [...] tuvimos que irnos mi hermana y yo a Cuenca por dos meses mientras duraban nuestras vacaciones y fue difícil para mi madre sostenernos ahí, porque prácticamente teníamos que estar encerrados en la casa [...]. (K.Y, comunicación personal, 15 de enero de 2020)

Estas condiciones y escenarios llevaron a estos jóvenes a profundizar la necesidad de acceder a una mejor calidad de vida mediante la educación. En el trayecto de alcanzar su título universitario, conocieron de las becas que brindaba la FHS y a las que tuvieron acceso luego de pasar por algunas circunstancias.

El punto de partida fue que conocieron de estas becas mediante conferencias o talleres que solía dictar la FHS directamente, o a través del Instituto para el Desarrollo Social y de las Investigaciones Científicas (INDESIC) -entidad creada por la Hanns Seidel- generalmente en la Pontificia Universidad Católica; o a través de amigos, compañeros; de organizaciones sociales como la FENOCIN; de familiares y de exbecarios.

En la FENOCIN había becarios de la Fundación Hanns Seidel, un “mashi” me contó que la FHS tiene un convenio con la Católica, [...] [me dijo] “pero para eso tú tienes

que hacer el proceso de admisión, ingresar y todo eso, luego te dan una beca, un estipendio de 100 dólares”. (E.T, comunicación personal, 14 de enero de 2020)

Posteriormente, tenían que participar de los talleres o charlas impartidas por la Hanns Seidel mostrando el interés de ser acreedor de la beca: “Eso también fue un proceso, no es que de una fui ya becario, entonces sí fue un proceso también para participar, estar con ellos, mostrar el interés eso era como uno de los requisitos” (E.T. C, comunicación personal, 18 de enero de 2020)

Debían estar ya inscritos o cursando una carrera universitaria; presentar documentación de los requisitos solicitados, entre ellos un aval de una organización indígena que certifique que el interesado es miembro activo de su comunidad, o tiene algún grado de liderazgo o intervención social. También desarrollar un ensayo con algún tema coyuntural, de importancia nacional o internacional.

[...] Principalmente las becas la daban a personas que demuestren un cierto liderazgo en su comunidad o en su sector, entonces para esto yo en esa época también colaboraba como te decía con la comunidad de donde yo soy, la comunidad de Quinchuqui [...]. En ese entonces colaboraba en mi barrio en el tema de una televisión comunitaria que desarrollamos en mi barrio, era novedoso porque hicimos talleres, entonces eso demostraba un cierto liderazgo que yo tenía o influencia en mi sector, entonces claro como entiendo la fundación no va a botar semillas en terreno infértil, entonces se aseguraba que las becas sean correctamente aprovechadas con personas que obviamente van a tener futuro, potencial y sí creo que fue una decisión acertada [...]. (W.M, comunicación personal, 10 de enero de 2020)

La Fundación Hanns Seidel tenía, además, un convenio de cooperación interinstitucional con la Pontificia Universidad Católica del Ecuador, para que se puedan beneficiar estudiantes que posean vulnerabilidades socioeconómicas y que hayan superado los procesos de admisión de la PUCE y los procesos de selección de la FHS. Por lo que, en este caso, los aspirantes tenían que lograr pasar las pruebas de admisión e inscribirse en dicha universidad, obviando algunos requisitos que los aspirantes de otras universidades necesariamente debían cumplir.

[...] fui antes de eso [matricularse] a hablar en la Fundación Hanns Seidel. Entonces Armin que en ese entonces estaba ahí, le dije que yo quiero estudiar que mi situación

era así, había salido ya de la comunidad hace 3 años pero que sigo vinculada a ella por situaciones familiares, entonces me dijo verás si tú quieres estudiar hay la posibilidad de apoyar en una universidad privada que es la Católica, pero que lamentablemente algunos estudiantes han dado el examen de ingreso pero no han pasado, entonces me dijo si tu logras entrar nosotros te damos la ayuda que corresponde. (Y.G, comunicación personal, 12 de enero de 2020)

[...] estaba repitiendo [una] materia en la Central cuando [FHS] me llamó y me dijo que estaban sin estudiantes becados en la Católica que ya no tenían nada de estudiantes becados de la fundación, como ellos tienen un convenio que tienen que tener becarios, entonces que van a capacitar a 10 estudiantes dándoles un curso en uno de esos lugares donde les capacitan. Entonces dijo que si es que deseo yo ser parte de ese grupo y qué puedo aplicar a la carrera que yo quiera, que tengo que aprobar en la carrera que yo quiero, y que la beca estaba garantizada [...]. (K.A, comunicación personal, 17 de enero de 2020)

En el proceso de selección, los candidatos debían asistir a una entrevista cuyo propósito era conocer al aspirante, sus aspiraciones a futuro, sus pretensiones con la carrera que eligió estudiar, de qué manera estaba vinculado a su comunidad, entre otras. La entrevista era desarrollada y conformada por el Representante de la Fundación Hanns Seidel en Ecuador, el Director del INDESIC y en otros casos por la Coordinadora de Becas: “[...] si mal no me acuerdo eran dos entrevistas con Armin y con Víctor Buñay, creo que en ese entonces era Director del INDESIC, pero como trabajaban juntos [...] (B.A, comunicación personal, 11 de enero de 2020). Requisito que por ejemplo no era necesario para los estudiantes de la Pontificia Universidad Católica.

[...] siempre quien hacía las entrevistas era Armin. Bueno te soy sincera yo hasta ese entonces era muy tímida, súper tímida y saber que me iba a entrevistar un alemán y sabiendo cómo eran los alemanes, la verdad me fui con mucho miedo y cómo no lo conocía y siempre lo vi en una posición como un alemán, muy puntual, nunca podías atrasarte, siempre te hablaba con una voz fuerte, de mando digámoslo así. Entonces fui con mucho miedo, pero no después era una persona muy noble, muy cariñoso siempre fue así con todos [...]. (P.Y, comunicación personal, 9 de enero de 2020)

Lo que él miraba, lo que decía un diamante en bruto, él en todos veía un diamante y él veía cómo podía pulirse ese diamante en bruto [...] Él hacía preguntas normales cómo a qué te dedicas, qué haces, cuál es tu materia favorita, cómo es un día tuyo, qué quieres hacer en el futuro, cómo te vez en un futuro, cómo crees tú que ayudarías a tu comunidad, a tu pueblo, cosas así. Generalmente eran ese tipo de preguntas. (P.Y, comunicación personal, 9 de enero de 2020)

Durante la entrevista, uno de los puntos importantes era hablar el kichwa: “Sí hablamos en kichwa no una conversación larga, sino una conversación así para ver si efectivamente conoces y sabes el idioma, y luego el propósito del porque tú quieres seguir esa carrera [...]” (K.Y, comunicación personal, 15 de enero de 2020).

Mientras que para los aspirantes que accedieron a las becas, posterior a la gestión de Armin Schlegl, es decir entre 2006 a 2016, ya no fue un requisito el idioma dentro de la entrevista y algunos parámetros de selección incluso habían cambiado.

Me presenté como indígena, les dije que nunca había tenido contacto con la comunidad porque era verdad. Que mi intención en la vida, en ese entonces, era viajar fuera del país y traer conocimientos de allá, o trabajar desde allá por el país; que no quiero solo trabajar por los indígenas, quiero trabajar también por los mestizos, los afro, por todos, porque me sentía parte de todos en ese entonces. Me acuerdo que les dije que si hasta puedo me quiero casar con un extranjero (risas) y vivir allá y desde allá ayudar. Les mencioné que siempre estuve liderando campamentos vacacionales en el barrio donde vivo, que además estuve en organizaciones de niños de la calle, entonces estaba en labor social no necesariamente indígena pero si en eso. Me preguntaron si se hablar kichwa les dije que no, que me interesa otros idiomas porque siento que esa es la puerta al mundo y yo quiero y voy por eso. Me acuerdo de la cara de la Coordinadora de Becas, me veía como diciendo “a esta loca que le pasa” y [Representante de la FHS] tenía cara de asombro, como que decía “esta chica que cínica”. Me dijo clarito al final, bueno creo que te equivocaste de becas porque aquí todo lo que tú me has dicho, no es lo que nosotros buscamos, pero en todo caso si pasas te llamaremos. Un día me llamaron y me dijeron ganaste la beca, y así entré a la fundación. (A.G, comunicación personal, 27 de febrero de 2020)

Cuando los aspirantes eran seleccionados y comunicados que eran acreedores a la beca, firmaban una carta de compromiso que, entre algunos puntos, estipulaba la responsabilidad de los becarios a asistir a los talleres y seminarios dictados por la fundación, así como entregar de manera mensual un informe de reporte de notas, porque la beca se renovaba cada semestre, dependiendo del rendimiento académico. Así reportan algunos de los testimonios recogidos:

[...] También obviamente no tener un bajo promedio, no tenías que bajar de un cierto promedio creo que era 8 o 9 que no tenía que bajar sobre 10. (W.M, comunicación personal, 10 de enero de 2020)

Lo que si me acuerdo es que firmé una carta de compromiso que decía que tengo que participar en los seminarios, en todos esos así obligatoriamente no es que no podía no, que me parece una forma muy buena porque no solo aprendías de tu área digamos de la carrera que estas cursando, sino que también podías incorporar otros conocimientos de otras áreas [...]. (Y.G, comunicación personal, 12 de enero de 2020)

La beca de la Fundación Hanns Seidel consistía en el caso de los estudiantes que ingresaban a la Universidad Católica en matrícula, pago del semestre, manutención de 100 USD e incluía talleres y seminarios.

Para otras universidades particulares, específicamente para la USFQ, la beca era: matrícula, seguro médico, gastos de libros, seguro estudiantil, manutención de 100 dólares, talleres y seminarios.

Para los becarios de universidades públicas o para quienes ya estaba cursando alguna carrera, la beca constaba de: manutención de 100 USD, un gasto extra académico, matrícula de ser el caso, seminarios y talleres.

Con la manutención los exbecarios cubrían según el caso, arriendo, compra de textos, pasajes y comida, como lo cuenta una de las entrevistas: “La manutención me servía para la compra de textos, pasajes y demás rubros que lo utilizaba en todo el mes, en toda la carrera, que hasta faltaba (risa), pero bueno tocaba hacerse la chaucha para completar” (W.M, comunicación personal, 10 de enero de 2020).

### **3.4 Reconfiguración de formas de vida profesional de los becarios de la Fundación Hanns Seidel a través de su experiencia educativa**

Entre uno de los aspectos que configuraron la vida profesional de los 11 exbecarios, que aquí abordamos, es la elección de su carrera universitaria. Como vimos uno de los requisitos de la FHS para obtener la beca era que estén inscritos o cursando una carrera universitaria, por lo que estos jóvenes aspirantes ya habían elegido una, sin embargo, no todas fueron seleccionadas por vocación, interés y proyección. En algunos casos, las carreras fueron referidas por amigos o la familia; en otros, la eligieron porque ya estaban previamente trabajando en algo relacionado a la carrera. Hay casos que no tuvieron una adecuada orientación para elegir una carrera profesional acorde a sus aptitudes y aspiraciones a futuro, o simplemente, en su necesidad de mejorar su calidad de vida, eligieron una carrera universitaria al azar.

[...] sabía que quería estudiar la universidad, no sabía qué carrera. Había una compañera que estudiaba economía y [yo] decía si sí. Ella también estaba empezando, a la final nunca estudió economía porque se cambió de carrera, pero a mí me sumó en ese interés, entonces dije economía. [...] Ellos [FHS] me apoyaron, ingresé a la Católica, no sabía en lo que me estaba metiendo en la carrera porque era complicada para mí [...]. (Y.G, comunicación personal, 12 de enero de 2020)

Porque elegí esa carrera, me gusta mucho la parte de negocios y como también me forme en la parte de contabilidad en el colegio, decidí seguir esa carrera [Contabilidad y Auditoría]. (A.LL, comunicación personal, 25 de enero de 2020)

[...] las telecomunicaciones era como decir mi sueño, pero como no cumplí, como que me fui frustrando creo y cogí mecánica. Ya cogí mecánica porque apunté a ese puntaje y a pesar de eso me iba motivado también por la mecánica, dije sí me interesa. (E. T.C, comunicación personal, 18 de enero de 2020)

Desde niño, el tema de las ventas de la administración de los bienes, de los activos me interesó bastante. [...]. Era bueno para naturales, sociales pero no para temas técnicos, entonces me planté en mi vida y entre esta época de decisión, dije no pues haber yo soy malo en matemáticas, entonces voy a hacer de mi debilidad mi fortaleza, entonces ese fue mi primer objetivo de vida, entonces digo en qué soy malo, en las cuentas [...] entonces sigamos contabilidad [...]. (W.M, comunicación personal, 10 de enero de 2020)

Estos escenarios desplegaron distintos contextos para estos universitarios, sumando también la universidad que eligieron y con ella la metodología de enseñanza, y las interrelaciones sociales que mantendrían al interior de ella.

En el caso de Y.G por ejemplo, que decidió estudiar la carrera de economía sin tener una orientación adecuada, una inducción del perfil profesional generó que ella se decepcionara de la carrera, no comprendiera en su totalidad las materias y encuentre ciertas pugnas en las concepciones del conocimiento, de la forma de ver y entender la vida. No obstante terminó la carrera.

Yo en quinto nivel, estuve a punto de botar la toalla y dije esta cosa no, un montón de matemáticas, un montón de cosas, cosas que no estaban relacionadas... y te digo porque por ejemplo tenía una materia que se llamaba microeconomía, maximizar las decisiones individuales como que fuera... para mí eso me chocaba tanto porque decía decisiones individuales cuando tú vives en una comunidad, cuando las decisiones son comunitarias y viene a decirte que eso es lo que debería ser. Decía o sea yo estoy viviendo en pecado por ejemplo en la comunidad, porque hacemos totalmente distinto [...]. (Y.G, comunicación personal, 12 de enero de 2020)

En el caso de la elección de la universidad, la mayoría de los ex becarios entrevistados eligió la suya, pero en el caso de los estudiantes de la Universidad Católica fue de alguna manera ya elegido por la Fundación Hanns Seidel, debido al convenio que mantenía con esta institución educativa. No obstante, la vida estudiantil de los exbecarios se desarrolló también conforme a las interrelaciones sociales que mantenían al interior de su universidad, incluso en aquellas privadas como la Universidad San Francisco.

[...] te digo los compañeros que me tocaron en la universidad eran hijos de personas ricas, adineradas que no estaban pensando en el futuro o después de graduarse. Ellos estaban viviendo la vida, y de hecho los profesores eran como que demasiado relajados con nosotros porque de alguna manera sabían que todos ellos están pagando su sueldo, no era como en las universidades públicas que tú por poco al profesor le tienes que tener como un Dios, o caerle bien porque si no chao te deja. Esos profesores de la Universidad San Francisco eran los que nos buscaban, los que nos pedían mira entrega [...]. (A.G, comunicación personal, 27 de febrero de 2020)



Estudié en la San Francisco y me costó, porque ciertos modelos eran similares a ciertos modelos de Estados Unidos en los exámenes, en ciertas cosas y era fuerte si con decir que cuando llegué allá todavía no sabía diferenciar si esta palabra va con "s" o con "c" y ahí es cuando logré ya plasmar, o sea identificar si esta palabra con c o con s porque nos enseñaban también mucho a leer, a hacer ensayos [...]. (E.T, comunicación personal, 14 de enero de 2020)

Al ser ya beneficiarios, los becarios tuvieron 100 dólares de manutención, sin embargo este monto no lograba cubrir con todos los gastos de una vida estudiantil, por lo que tuvieron que buscar otra forma de ingreso y trabajar. En algunos casos esta necesidad ocasionó la pérdida o tener una media beca de la Hanns Seidel, debido a su bajo rendimiento académico, puesto que para recibir la manutención uno de los requisitos era tener buenas calificaciones. No obstante, en estos casos también lograron culminar sus estudios.

Este es el caso de dos exbecarios que entrevistamos: “Yo tenía que trabajar a veces, bajé de promedio y no obtuve el promedio que ellos pedían, por ende yo tuve la ayuda los 2 primeros años en la parte de la supervivencia” (B.A, comunicación personal, 11 de enero de 2020). Similar caso de otro exbecario:

Como te digo la parte de la “Poli”, [es] duro también, el lanzarse sólo a pesar de que ayudaba la fundación, me tocaba, cómo decir, trabajar a mí también en cualquier cosa. Nos daban unos \$100, pero aun así accedí a una media beca, algo así, [...] tal vez creo que era por una materia que no había pasado o algo así. (E.T. C, comunicación personal, 18 de enero de 2020)

Pero, la beca de la Fundación Hanns Seidel, fuera de este monto económico, consistía principalmente en una formación continua o integral, como prefieren llamarla sus exbecarios; esos jóvenes recibieron cursos, talleres y seminarios con una variedad de temas, desde liderazgo hasta primeros auxilios. La función de estos talleres era dotar a estos futuros profesionales de herramientas para prepararles para la vida y empoderar a los futuros profesionales indígenas para que generen incidencia en el país.

Te prepara en todos los campos hasta cómo hablar en público, cómo desenvolverte en una comida, en una conversación, cómo desenvolverte en una reunión o si es que tienes que hablar para una gran cantidad de personas, entonces te van preparando para la vida

y creo que es como una oportunidad que te da la fundación [...]. (K.A, comunicación personal, 17 de enero de 2020)

Cada fin de semana o tres fines de semana al mes nos llamaban a cursos, talleres, seminarios, hacían foros aquí en el Católica, traían a personajes renombrados en muchos temas, igual los seminarios hacían en hoteles, y siempre llevaban a gente de diferentes posturas, nos iban formando un criterio, nos iban preparando y esto a mi mucho me ayudó para poder desenvolverme en la Universidad San Francisco, porque para mí fue muy duro ahí estudiar [...] (E.T, comunicación personal, 14 de enero de 2020)

Dichas capacitación fueron consideradas para los becarios una oportunidad que cambiaría sus vidas. Les permitió ampliar el abanico de conocimientos respecto a temas que no abordaban en sus carreras, e incluso de temas referentes a la cultura indígena.

Siento que también apoyó indirectamente a mi familia porque después de terminar yo, mi ñaña ya se fue a la universidad, me dijo ñaña ayúdame, entonces yo estaba trabajando, sacamos un crédito en el IESS yo fui su garante y ella terminó de estudiar con eso por ejemplo. Si yo no tuviera esas condiciones como económicas, no es que ganaba un montón pero ya tenía hasta las condiciones hasta para poder sacarme un crédito [...], entonces siento que fue un apoyo no solo a nivel personal sino familiar también hasta comunitario [...]. (Y.G, comunicación personal, 12 de enero de 2020)

Para ese entonces yo creía que el mundo indígena solo era otavaleños, yo creía que te decías indígena era solo otavaleño, yo no sabía que existía cañaris o cotacachis, saraguros o salasacas [...], era un total ignorante en temas de diversidad étnica [...]. La Fundación fue una cabeza de punta o un actor fundamental en mi vida, que me sacó de la ignorancia en esa primera instancia. (W.M, comunicación personal, 10 de enero de 2020)

[...] si yo tuviera la oportunidad que mi hija entre allá sería genial. Uno porque se conoce personas y conocer personas es muy bonito, porque se conoce las diferentes culturas, imagínate no sé yo creo que en la vida se puede tener la oportunidad de tener tantas culturas reunidas [...]. Segundo la capacitación que ahí se da yo creo que ni

pagado se puede recibir una capacitación tan buena como esa [...]. (P.Y, comunicación personal, 9 de enero de 2020)

En el ámbito profesional, las capacitaciones y seminarios les permitieron desenvolverse en sus trabajos, en algunos de ellos incluso descubrir un grado de liderazgo que antes no tenían. En otros casos, aunque no siguieron en la carrera que habían elegido, les permitió adquirir conocimientos para desenvolverse en distintas áreas.

A. G. estudió la carrera de cine, pero al obtener su título universitario no encontró una plaza de trabajo en su campo, lo que la llevó a trabajar en primera instancia en un local de ropa y posteriormente en una cooperativa de ahorro y crédito, en el área de negocios e inversiones.

[...] con los conocimientos que tuve de la fundación logré trabajar por ejemplo en la cooperativa, porque me enseñaban mucho de relaciones públicas en la fundación, de cómo manejar, de persuadir al cliente y pude implementar esos conocimientos en la cooperativa, porque trabajé en el área de negocios e inversiones y también hacia relaciones públicas, me contactaba con gente, buscaba que nos den una oportunidad, una reunión. (A.G, comunicación personal, 27 de febrero de 2020)

Yo he tenido reuniones con autoridades, incluso hasta con concejales. Te ayudan a expresarte, te ayudan a hacerte entender, y lo segundo ya cuando tú vas ocupando [cargos], que te van asignando las autoridades, te sirve más el liderazgo, te sirve un poco más para sentir empatía por las personas en eso me ha complementado bastante la FHS. (K.Y, comunicación personal, 15 de enero de 2020)

K. A. estudió medicina y asegura que:

En general, creo yo que liderazgo no tenía antes, pero después de formarme con la fundación y con la universidad ahora ya, porque cuando yo comencé a trabajar aquí comencé en la parte administrativa [...] y ahí me ponían de coordinadora el hospital o sea me ponía como la jefa del centro de salud de Cotacachi. Entonces ya me iban probando y me fue bastante bien, podía manejar a mi equipo de trabajo y terminó mi rural y después de eso me contrataron y fui a trabajar en un centro de salud en Apuela, ahí me mandaron como la líder del centro de salud de ahí me sacaron y me mandaron para acá a trabajar en un equipo [...]. (K.A, comunicación personal, 17 de enero de 2020)

Otro de los factores importantes que también hay que destacar, es que en estos talleres y seminarios se inculcaba en los becarios un empoderamiento de sus aptitudes, capacidades, ocasionando en ellos una visión de emprendedores, de ser sus propios jefes. Con este objetivo también invitaban a exbecarios que hayan triunfado en el ámbito de negocios para impartirles charlas.

Estar en la Fundación Hanns Seidel es como que te orienta siempre al tema de que tú eres emprendedor y tú puedes ser tu jefe, o sea tú eres capaz de realizar tu propia empresa. Siempre la FHS dentro de las charlas, de los seminarios tiene ese enfoque de proyectos, de conseguir cooperación, siempre tiene esa vía, entonces también un poco he ido optando esa línea de trabajo de la Hanns Seidel y estoy trabajando en un proyecto de emprendimiento. (J.P, comunicación personal, 16 de enero de 2020).

[...] invitaban a exbecarios que ya estaban en un proceso de emprendimiento muy grande, un ejemplo de ellos era Alfonso Chango [Gerente de la Cooperativa de Ahorro y Crédito Mushuc Runa]. De ahí comercio exterior, finanzas, eran temas que normalmente en la universidad no sabemos, no conocemos y son muy importante para saber como un ciudadano [...]. (P.Y, comunicación personal, 9 de enero de 2020)

Más que la ayuda económica que me daban, era más la experiencia que he tenido, el viajar a muchos lugares, el relacionarme con gente de otras carreras y también que todos los chicos que entran ahí, toditos, o sea yo no conozco uno que no tenga esa sed de comerse el mundo, que no quiera emprender, que no quiera llegar a ser un funcionario súper alto en el país. Tengo tres o cuatro compañeros muy amigos míos en la fundación que quieren ser presidentes de la República y que yo apuesto por ellos [...]. (A.G, comunicación personal, 27 de febrero de 2020)

Sumando a este empoderamiento de sus capacidades y visión emprendedora, los talleres y seminarios tenían otro objetivo que cumplir: formar y capacitar a los futuros capacitadores. Estos exbecarios han dictado a los nuevos becarios charlas sobre algún tema específico en el que se desenvuelven y también han replicado algunos de los talleres recibidos en comunidades indígenas, quizás como una forma de retribución a la beca obtenida, aunque esta actividad no estaba contemplada como obligatoria o dentro de la carta de compromiso de los becarios.

Estando en la fundación tenemos el deber de hacer voluntariado por ejemplo, o dar talleres en comunidades y yo hice todo eso, estuvimos en un montón de lugares rurales dando por ejemplo temas de liderazgo, de empoderamiento femenino. Dimos en Cotacachi, en Apuela, estuvimos en Cayambe con una tejedoras, artesanas y a ellas les dimos talleres de empoderamiento de la mujer, les dimos tips o recursos de como ellas pueden comercializar mejor sus productos [...]. (A.G, comunicación personal, 27 de febrero de 2020)

La fundación también me ha llamado en algunas ocasiones a darles charlas. Di una de temas de Cancillería, de migración, en uno les conté sobre el tema de los consulados, especialmente de consulado de Tapachula, cuál era el rol, el tema de la vulnerabilidad, de los migrantes, de la regularización, de todo eso. (E.T, comunicación personal, 14 de enero de 2020).

Estos talleres y seminarios, además, cumplen hasta la actualidad con un rol de control o monitoreo de sus exbecarios, y es un espacio que permite fomentar una red de profesionales para el *networking*.

[...] también hemos hecho reuniones informales en estas capacitaciones que nos invita la fundación, con nuestros mismos compañeros que están ahí les comentamos cosas, ellos también comparten y también es un espacio más para ilustrarse. Hay jóvenes que recién están integrándose a la fundación o a la universidad y nosotros estamos ahí, nos encontramos en la comida, en algún receso y compartimos cosas y eso es valiosísimo. [...]. La información en serio que es poder y hay que saberlo transmitir, porque si yo tengo esa información y no lo transmito estoy siendo egoísta y estoy limitando quizás la oportunidad de alguien más, o no le puedo facilitar la vida de una persona [...]. (E.T, comunicación personal, 14 de enero de 2020)

Teníamos seminarios de verano conocíamos a personas importantes, [de] política bastante, cómo se enfocan en la parte política si conocíamos algunos políticos ahí. Otra cosa también que nos llevaron a conocer algunos lugares, en los seminarios de verano, Baños, Mindo y bueno algunos lugares que hemos conocido [...]. (A.LL, comunicación personal, 25 de enero de 2020)

Era un chico tímido, inseguro, entonces este tipo de formación integral nuevamente me empoderó y me quitó cosas de la cabeza que no son, me formó como persona, como profesional, entonces en ese sentido cambia vidas. Como te digo más que la beca, porque la beca te forma como profesional, estos temas te forman integralmente como persona, sin esto tú fueras un profesional más no más, con un título, pero no, te forman en temas por ejemplo de diversidad cultural. Te hacen el networking que tú tienes la oportunidad de tener acá con becarios y ex becarios de diferentes culturas, entonces ahí es cuando tu palpas la realidad de diversas culturas. (W.M, comunicación personal, 10 de enero de 2020)

Los elementos antes descritos señalan el rol que desempeñó la Fundación Hanns Seidel mediante los talleres y seminarios impartidos a sus becarios.

El resultado de todo este proceso formativo fueron 11 perfiles profesionales que a continuación describiremos.

**Y.G** nació en Cotacachi, tiene 32 años, está casada y es madre de un niño y una niña. Se autoidentifica como kichwa Otavalo. Forma parte del gobierno comunitario de Santa Bárbara-Cotacachi. Economista con mención en Políticas Públicas de la Pontificia Universidad Católica del Ecuador, estudió la maestría de Estudios Socioambientales en la FLACSO, sede Ecuador. Realizó algunas consultorías en temas de Interculturalidad, economía social y campesina. Actualmente trabaja en su emprendimiento denominado “Energía Holística” que vincula los conocimientos locales (Cotacachi) y los conocimientos de otros pueblos para atender la parte de energías, mediante talleres y terapias.

**E.T** tiene 38 años, está casado, es padre de una niña, se autoidentifica como Cayambi. Estudió Ingeniería en Agroempresas en la Universidad San Francisco de Quito. Fue uno de los 70 ganadores de la Convocatoria 2012 para Terceros Secretarios, al Servicio Exterior Ecuatoriano, cargo en el que actualmente se desenvuelve. También fue Vicecónsul en el Consulado de Ecuador en Tapachula-México. Tiene una Maestría en Administración con terminal en Dirección de Negocios que la obtuvo en México y se encuentra en el proceso de obtención de la Maestría en Relaciones Internacionales en el IAEN.

**P.Y** nació en Quito, tiene 38 años, se autoidentifica como kichwa Waranka, tiene una hija y un hijo. Es ortodoncista de la Universidad Central del Ecuador. Desde hace 12 años maneja un

consultorio particular de la salud bucal y aspira ampliar los servicios de su consultorio para atender a sus pacientes de manera integral.

**K. A** es soltera, tiene 29 años, nació en la comunidad Santa Bárbara de Cotacachi, se autoidentifica como kichwa Otavalo. Es Médica General de la Pontificia Universidad Católica del Ecuador. Durante su vida estudiantil trabajó en proyectos de investigación de su carrera y en proyectos culturales de la FEUCE (Federación de Estudiantes de la Universidad Católica del Ecuador). Se desempeñó como médica en el hospital Enrique Garcés en Quito y también en el Centro de Salud de Chimbacalle, fue Coordinadora de la Unidad Operativa Apuela, Médico General en El Hospital Básico Asdrúbal de la Torre de Cotacachi y actualmente es Coordinadora de la Unidad Operativa en el Centro de Salud de Cotacachi. Está aplicando para una maestría en Salud Pública. Lidera además un proyecto de educación para niños de su comunidad y proyectos que permitan garantizar la soberanía alimentaria en Cotacachi.

**B. A** nació en Guaranda, se radicó en Quito con su esposa e hija, tiene 34 años, se autoidentifica como kichwa Waranka. En su familia es el primero en terminar los estudios de Tercer Nivel, que logró culminar gracias a los 2 años de beca que recibió de la FHS y la beca del Programa de Diversidad de la Universidad San Francisco de Quito (USFQ). Es Licenciado en Relaciones Internacionales de la USFQ. Inició como pasante en la Cancillería de Ecuador y actualmente se desempeña como Servidor Público 1, en la Unidad de Protección Internacional; aspira estudiar una maestría en Ciencias Políticas o Derechos Humanos.

**J.P** es soltera, tiene 24 años, es Licenciada en Trabajo Social de la Universidad Central del Ecuador, se autoidentifica como kichwa Otavalo. Se desempeñó en el área administrativa del Municipio de Otavalo y actualmente trabaja en la Fundación Casa de Refugio Matilde en el acompañamiento a mujeres que han sido víctimas de intento de femicidio y que han vivido situaciones de violencia intrafamiliar. Aspira estudiar una Maestría en Derechos Humanos. Inició un emprendimiento familiar dedicada al cultivo y venta de chochos.

**A.LL** es del pueblo Pilahuin- Tungurahua, soltera, de 29 años. Estudió Contabilidad y Auditoría en la Pontificia Universidad Católica. Es actualmente Asistente de Auditoría Interna de la Cooperativa de Ahorro y Crédito Mushuc Runa. Busca ser empresaria y trabaja en un proyecto de emprendimiento de ropa indígena.

**K.Y** nació en Quito, tiene 35 años, su madre es Waranka y su padre Saraguro, se autoidentifica como kichwa Waranka. Es casado y padre de un hijo. Tiene una Ingeniería en Sistemas Informáticos de la Escuela Politécnica Nacional. Trabajó 7 años en Secretaría de Educación del Municipio de Quito, donde fue ascendiendo profesionalmente. Actualmente es analista de Tecnología de la Información y Comunicación en la Unidad Educativa Municipal Fernández Madrid. Pretende a futuro generar alguna iniciativa que le permita entregar tecnología, o sistemas informáticos a comunidades indígenas.

**E.T.C** es kichwa Otavalo, casado, padre de un niño y dos niñas, tiene 34 años. Egresado de Ingeniería Mecánica en la Escuela Politécnica Nacional, se encuentra en el proceso de obtención de su título. Buscó el camino del emprendimiento: tiene algunos locales de artesanías y una cafetería en Quito. Aspira crear algún emprendimiento en su comunidad y en la de su esposa, para generar fuentes de empleo para familias de bajos recursos o madres solteras.

**A.G.** nació en Quito, tiene 26 años, es soltera y se autoidentifica como Puruwa. Estudió Cine en la Universidad San Francisco de Quito. Trabajó en la tienda de ropa ZARA, luego en la Cooperativa de Ahorro y Crédito Fernando Daquilema, en el área de negocios e inversiones. Actualmente se encuentra realizando sus estudios en Buenos Aires-Argentina para la obtención de la Maestría en Gestión del Diseño. Quiere ser empresaria.

**W.M** es kichwa Otavalo, tiene 35 años, casado, tiene dos hijos. Estudió Contabilidad y Auditoría en la Universidad Central del Ecuador. Inició su vida profesional como asesor financiero en cooperativas e instituciones particulares. Hace cuatro años es Analista de Auditoría Interna en el Banco del Desarrollo. Además está buscando 5 emprendedores para potenciarlos en ventas y finanzas, con la idea de probar una metodología que diseñó y que posteriormente será rentable.

Estos once profesionales lograron en su mayoría ejercer sus carreras de tercer nivel, tanto en el sector público como privado. Así también quienes no han realizado o están cursando estudios de cuarto nivel, aspiran poder hacerlo.

De estos perfiles profesionales, algunos casos lograron cierto éxito personal al incursionar especialmente en puestos de trabajo de entidades públicas, desenvolviéndose como líderes, jefes o coordinadores de sus áreas, así también en el sector privado generaron



emprendimientos, siendo sus propios jefes. En otros casos, lograron acceder a un puesto de trabajo que les permita ejercer en cierto grado los conocimientos adquiridos en sus carreras de pregrado, y mejorar las condiciones de vida que tuvieron en su niñez, pero no tienen puesto de jerarquía o de alta cualificación, debido quizás a la falta de experiencia laboral.

Además, los profesionales que no lograron ejercer sus licenciaturas o carreras de tercer nivel, usaron los conocimientos adquiridos en los seminarios y talleres de la Hanns Seidel o la formación que tuvieron en organizaciones sociales, para desenvolverse en otros campos u otras competencias, así por ejemplo un ingeniero en Agroempresas fue Vicecónsul en México, una cineasta fue asistente en negocios e inversiones, un ingeniero mecánico es dueño de un emprendimiento de artesanías y café.

De igual manera, a pesar de que algunos de estos jóvenes ejercieron su profesión, los estudios no marcaron su devenir o aspiración profesional, porque por ejemplo, no les terminó de gustar la carrera, o la carrera no cumple con las expectativas de vida, o no encontraron plazas de trabajo, por lo que decidieron optar por el camino del emprendimiento o formarse en otras áreas de estudio totalmente diferente a los conocimientos de sus estudios de tercer nivel.

Hasta el momento, ninguno de estos 11 perfiles profesionales ha obtenido un cargo permanente que le permita generar incidencia en la gestión de sus comunidades, mediante las políticas nacionales del país. Tampoco a ninguno de ellos podría considerárselos como la nueva élite indígena, en el sentido de que ninguno de estos profesionales tiene un estatus privilegiado en la sociedad ecuatoriana, pero sí podrían serlo al interior de sus comunidades, por los conocimientos que lograron obtener al prepararse en las mejores universidades del país.

### **3.5 El concepto de desarrollo para los jóvenes kichwas becarios de la Fundación Hanns Seidel**

El desarrollo como meta de un Estado, solo puede llegar si todos los actores y culturas obtienen el derecho de participar en igualdad de condiciones. A partir de esta premisa surge la necesidad de los pueblos indígenas de alzar su voz para gestionar su propio desarrollo, como parte del conjunto de actores del Estado ecuatoriano.

Por ello, durante la década de los 70 en América Latina emergió un pensamiento y propuesta sobre el desarrollo indígena denominado etnodesarrollo, cuyo postulado principal fue que los pueblos indígenas, largamente discriminados y excluidos de todo proceso social, político,

económico y cultural, puedan no solo mejorar el nivel de vida, sino también fortalecer su cultura e identidad propia, recuperar la tierra y territorio que por años han sido suyos. En general, generar un proceso de autogestión para un desarrollo realmente propio, que supone un concepto de autonomía y resistencia a los procesos y políticas de aculturación (CEPAL, 1995).

El contexto en que se desplegó aquel discurso de etnodesarrollo estuvo marcado por relaciones asimétricas donde se negaba y desconocía los derechos de los pueblos indígenas y en general por un escenario de intensa conflictividad de la sociedad ecuatoriana. No obstante, el contexto actual ha cambiado, los indígenas han ratificado sus derechos y han insertado en la sociedad ecuatoriana el valor de la diversidad étnica y cultural.

Así también, los organismos y actores internacionales, enfocados al desarrollo de los Estados, han apoyado al desarrollo indígena en algunos casos de manera concreta, como es el caso de la Fundación Hanns Seidel, que a través de la otorgación de becas para estudios de tercer nivel de jóvenes indígenas, incide en el desarrollo de los pueblos y del Estado ecuatoriano.

A través de iniciativas como la de la FHS, se ha empoderado a los jóvenes de sus capacidades, el valor de su pueblo e identidad y se ha inducido a generar procesos propios de desarrollo pero, ya no con el discurso del etnodesarrollo de los años 70, o al menos no en su forma original. Los jóvenes contemporáneos resignificaron el discurso no solo de su identidad, sino también de lo que significa el desarrollo indígena en la realidad actual.

Consideramos importante partir de la concepción de desarrollo que estos jóvenes tenían antes de su experiencia educativa y de su condición de becarios en la Fundación Hanns Seidel. Misma que se resumen en una visión de progreso y de crecimiento económico ligado a la adquisición de bienes materiales.

Para mí el desarrollo era tener plata, tener cosas materiales más bien. También es que te plantean no solo a nivel de la comunidad, capaz de la comunidad no tiene mucha incidencia, pero si [de] los medios, todos te están planteando de que por ejemplo la casa, el auto, el dinero y cosas así [...]. (Y.G, comunicación personal, 12 de enero de 2020)

Al ser estudiantes universitarios y adquirir su condición de becarios, la percepción de desarrollo se reconfigura. Esta inicia con el reconocimiento de su identidad, de su cultura indígena y de sus capacidades como ser humano. Pero fundamentalmente en romper con la

insignia de los 500 años de resistencia que mantuvieron y mantienen algunos dirigentes indígenas, con fines denunciatorios y de lucha por el bienestar de sus pueblos. Los jóvenes quieren dejar de victimizarse y empoderarse de su cultura pero desde una visión más integradora, más moderna, porque de una u otra manera responde a sus necesidades e intereses.

[...] pienso que nosotros como indígenas a veces incluso al salir de la comunidad tenemos muchos vacíos y no solamente educativos sino muchos vacíos como autoestima digamos, tal vez la forma de presentarnos ante la sociedad, cómo hablar, entonces Armin se enfocaba muchísimo en eso, por ejemplo nos daba talleres hasta de Tai chi, de canto, de oratoria, de liderazgo, de expresión y los talleres siempre los hacía en lugares muy elegantes digamos y nos hacía vestir para hacer un protocolo [...]. Entonces siempre nos sacaba esa parte de que tenemos que ser muy felices de ser indígenas y también olvidarnos de ese resentimiento que nosotros teníamos de hace 500 años, que ni siquiera habíamos nacido en esa época y que pasó y punto [...] él decía que no, que tenemos que seguir adelante. Él decía que nos quiere ver "unos señores indígenas, cultos y educados", ese era su sueño y no vernos por ejemplo como indígenas quizás mendigando un trabajo, mendigando un puesto o por ahí rogando [...]. (P.Y, comunicación personal, 9 de enero de 2020)

[...] me siento bien empoderado de mi cultura y de lo que soy, claro que me considero algo medio híbrido porque no soy del indígena arraigado a dogmas, a la tierra arraigado, pero no soy arraigado a dogmas como "500 años de resistencia", por ejemplo yo no comparto eso, yo comparto de que ya hay que pasar la página, ya pasaron 500 años con más razón pasemos la página. No comparto ese tema. (W.M, comunicación personal, 10 de enero de 2020)

De esta forma, estos jóvenes consideran que es importante conservar una identificación con la cultura propia, para generar conciencia de la pertenencia a un pueblo originario, pero que aquello no signifique limitar acciones exclusivamente para los indígenas como se lo ha venido haciendo con el énfasis del idioma y de la educación intercultural bilingüe. Se pretende ampliar los ámbitos de la cultura propia y consolidar relaciones con las otras culturas del país. Estos jóvenes posicionan un discurso de la identidad indígena actual, que no se fundamenta solo en el idioma, la vestimenta o un conjunto de valores tradicionales, sino esencialmente en autoreconocerse como indígena, compartir valores comunes y adoptarlos en su forma de vida y que esta combine lo tradicional con lo moderno, con la innovación.

En mi forma de ser, en cómo me siento y en cómo me duelen las injusticias y la discriminación hacia las identidades diferentes a las mestizas, yo me defino así en cualquier espacio o tiempo, yo me defino como persona indígena. Y en realidad identificarme de esa manera, ha hecho que a veces existan como ciertos rasgos como de discriminación dentro del espacio de la universidad, o dentro de los espacios de entrevistas de trabajo inclusive, sin embargo yo me siento lo que soy en todo momento y para mi ser indígena no significa tal vez hablar el kichwa, que si lo hablo, o vestir de anaco que también lo hago, si no también sentir y defender el pueblo del que somos. (J.P, comunicación personal, 16 de enero de 2020)

[...] aquí existe un Estado que es Ecuador, deberíamos de ver por todos no solamente por los indígenas, hay afrodescendientes... por todos, entonces puedes seguir hablando de los indígenas, ahora hablemos de la parte de los afrodescendientes ellos quieren ver sólo por su etnia, los montubios sólo por su etnia [...]. (K.Y, comunicación personal, 15 de enero de 2020)

De igual forma, los entrevistados consideran que la educación es la herramienta fundamental que les permitirá generar incidencia en sus pueblos o entornos, que una profesión permite generar ingresos y mejorar la condición económica, pero también el desarrollo de sus capacidades, generar oportunidades y ayudar a la gente desde sus áreas de estudio. Se suma que la educación y tener una profesión es un requisito permanente para el desarrollo indígena.

La misión de la FHS también es un poco tal vez devolver a los pueblos y nacionalidades indígenas, esta oportunidad de estudiar y mostrar las facilidades para que podamos tener la oportunidad, porque la educación es como una llave mágica para ir abriendo las puertas que nosotros queramos [...]. (J.P, comunicación personal, 16 de enero de 2020)

Armin decía la única forma de generar mayor forma de incidencia en los jóvenes es en la educación, en la forma de hacer las cosas, no que la gente, la población indígena siga siendo utilizada para los trabajos que comúnmente lo hacían, sino que ya tenga incidencia en otros espacios [...]. (Y.G, comunicación personal, 12 de enero de 2020)

[...] si tú eres kichwa de una comunidad y vas avanzar y hacerte un profesional occidentalizado con título, en alguna universidad, tienes que regresar y ver hacia atrás

de dónde está saliendo, para que tomes valor de las cosas que tú aprendiste de niño y conjuntamente con lo que estás aprendiendo ahora, darle un agregado mucho mayor y sacar cosas diferentes [...] si tú regresas a ver a que la gente mayor que tú tienes en la comunidad, tienen unos conocimientos súper valiosos y qué puedes aprender de ellos puedes sacar un nuevo conocimiento, puede sacar alguna nueva herramienta que puede ser útil y menos dañina para el país, para el mundo. (K.A, comunicación personal, 17 de enero de 2020)

La educación que han recibido también les genera un criterio y una representación propia, sobre la dirección o la gestión que debe realizarse para alcanzar el crecimiento económico, político, social y cultural del pueblo indígena, así como para atender las necesidades individuales o colectivas. Para los exbecarios de la FHS es importante avanzar, no ser mediocre, estar satisfecho con lo que haces, desenvolverte en igualdad de condiciones, ejercer una profesión, la unión familiar, estabilidad emocional, la armonía, incorporar la opinión de los jóvenes, ocupar cargos importantes, viajar y conectar las necesidades intergeneracionales para lograr el desarrollo indígena.

[...] yo creo que nosotros como indígenas tenemos que prosperar en todo lado, [...], yo al menos veo la parte negativa a muchos líderes de indígenas qué dicen: Ah no es que tenemos que estar en nuestro pueblo, o tenemos que ver esto, que tenemos esto... pero no podemos querer estar ahí y vivir pobres, de [la] parte económica me refiero, porque [...]yo pienso que cuando tú puedas desarrollarte económicamente tú ya puedes dar una mejor educación a tus hijos una mejor vida. Y no, el capitalismo no siempre es malo, [...] crear empresas no es malo tampoco, lo malo si le veo de que quieran que los indígenas sigamos viviendo en el campo que sigamos cultivando [...] tenemos que seguir avanzando, tenemos que adaptarnos como todos lo han hecho, y por ser indígenas no tenemos que quedarnos ahí [...]. (A.LL, comunicación personal, 25 de enero de 2020)

Para mí desarrollo ahora es vivir bien con lo que tienes, o sea no necesariamente tener lujos un auto último modelo o por ejemplo [...] desarrollo para mí es por ejemplo aquí en Cotacachi me parece súper seguro, aquí hay seguridad [...] mi trabajo está aquí en Cotacachi, entonces creo que no necesariamente tienes que tener lujos para ser desarrollado, sino solamente poder es de estar satisfecho con lo que tienes, con lo que haces. (K. A, comunicación personal, 17 de enero de 2020)

Creo que la juventud indígena actual necesita y de hecho yo también, que siempre en cualquier espacio [así como] tanto en organizaciones, se tome en cuenta a ellos [...], yo considero que debería dar parte o apoyar a la juventud, tomarla en cuenta en cualquier ámbito social o político porque [...] continúan los mismos pero no dan espacios, yo creo que si ellos ya han trabajado bastante tiempo [...]. (B. A, comunicación personal, 11 de enero de 2020)

[...] al tu formarte y tener conocimiento integral y de desarrollo personal integral, tú te valoras a ti mismo, entonces esa valoración a ti mismo te hace valerte obviamente como persona y te hace querer más, te hace sediento de más y te hace no ser mediocre [...], eso es un cambio de mentalidad, un cambio de chip, pero visto desde el punto de vista desde la persona con mentalidad pobre dice "chuticas ese man es un creído" [...]. (W. M, comunicación personal, 10 de enero de 2020)

Estos discursos enfatizarían que hay espacios de autogestión para el desarrollo indígena donde se enfatiza lo práctico, el desarrollo de sus capacidades profesionales y la ampliación de sus ámbitos de acción que no van necesariamente ligados a una resistencia de los procesos y políticas de aculturación, o a la independencia política, cultural, social y económica; a un autogobierno que los diferencie de la sociedad nacional, tal como se concebía en el discurso fundacional del etnodesarrollo. Buscan una interrelación étnica, procesos reales de interculturalidad, democráticos, equitativos, y es por eso que para ellos es necesario fortalecer sus capacidades profesionales, aumentar el bienestar material y encontrar un punto de equilibrio para conectar las necesidades intergeneracionales.

### **3.6 El compromiso hacia las comunidades de origen**

Los exbecarios ratifican que uno de los fundamentos de la identidad y la autoidentificación indígena, es el vínculo o compromiso con sus pueblos y comunidades de origen. Y este compromiso también implicaría el desarrollo indígena, porque a pesar de los importantes avances en la sociedad ecuatoriana respecto a este sector, aún se requiere de cambios estructurales en el país, porque todavía en la actualidad, la identificación y la pertenencia a un grupo indígena significa un riesgo socioeconómico, menor acceso a los servicios básicos especialmente de salud y educación, y seguir siendo los más pobres entre los pobres. Porque las políticas aplicadas hasta el momento no han servido para que este escenario cambie, es menester el compromiso de la juventud indígena con sus comunidades o con su origen.

Nuestros entrevistados, al culminar sus estudios de tercer nivel y al ser becarios de la FHS, no tenían la obligación de diseñar y desarrollar ningún programa o proyecto en sus comunidades de origen, pero si se les inculcaba un tipo de compromiso o retribución del beneficio obtenido, hacia los suyos, a sus orígenes, a sus familias, a sus pueblos o a su entorno. Así lo manifiesta W.M:

No es una norma, pero al asegurarse que tú eres un influenciador o un líder en tu sector, se asegura de que tú vas a retribuir ese conocimiento a los demás y es lo que está pasando conmigo. Y con las capacitaciones que te dan ya te dan algo implícito, o sea ya te genera esa responsabilidad tuya, que es mejor que el orden mandatorio que te diga que tienes que hacer [...]. (W. M, comunicación personal, 10 de enero de 2020)

Las capacitaciones y seminarios que recibieron estos jóvenes fueron espacios estratégicos para generar aquel compromiso con su comunidad. Para este cometido, los organizadores invitaban a exbecarios considerados referentes de superación, éxito y hasta de la élite indígena.

En los primeros años de creación del programa de becas de la FHS, la educación de ciertos jóvenes fue significativa, porque emergieron la mayoría de líderes indígenas que se han desenvuelto en la palestra política desde diferentes cargos. También surgieron empresarios e intelectuales indígenas. Ellos fueron considerados la inspiración de las posteriores generaciones de becarios de la Hanns Seidel.

[...] ellos [FHS] con formar a los indígenas, creo que vamos buscando o llegando a espacios donde nunca antes los indígenas han llegado o hemos podido lograr. Es por la formación y de hecho casi la mayoría de compañeros, un ejemplo Luis Pachala, Lourdes Tiban, Raúl Lema, Mariana Yumbay, Salvador Quishpe, entonces ellos de donde vienen es de la formación de la Fundación [...]. (B.A, comunicación personal, 11 de enero de 2020)

[...] de lo que me acuerdo [FHS-INDESIC] siempre decía: ustedes de aquí a 3 o 5 años quisiéramos verles alcaldes, gobernadores ocupando espacios y también brindando ayuda a los sectores más marginados, y en ese sentido con esa cosmovisión indígena creo que no se ha tergiversado sino que depende de uno, si tú quieres cambiar o si tú te identificas como mestizo o indígena, tú tienes la diferencia. (B.A, comunicación personal, 11 de enero de 2020)

[...] lo de Lourdes Tibán, siempre nos comentaba, también venía a veces a las charlas. Como referente, ah ella fue becaria. Entonces ella también comentaba: sí, yo era becaria, pasé por estas dificultades, era empleada doméstica, algo así decía ella, y ahora es abogada, y ahora es asambleísta y así. (E.T.C, comunicación personal, 11 de enero de 2020)

Estos líderes y personajes han ocupado importantes cargos públicos y en el caso de los empresarios han generado cierta estabilidad económica que le han facultado posicionarse como una élite indígena, desde la visión de otros indígenas que no fueron becarios de la FHS, pero también desde la perspectiva de algunos exbecarios. Esta calificación también ha generado un cuestionamiento de la intervención o el compromiso que han tenido al ocupar estos sitios para beneficio de su comunidad y en general de los pueblos indígenas.

Por ejemplo Lourdes Tibán, escuché que había incluso, me parece que era concejal o alcaldesa [...]. Otro de los casos que no necesariamente significa que tú ocupes cargos públicos, sino también como un buen ejemplo en este caso es Alfonso Chango que es el Gerente de una de las cooperativas más reconocidas [...] pienso yo, que si estas personas llegaron y tuvieron su oportunidad, [...] debieron de apoyar más. Me refiero al sector político porque yo no escuchado particularmente, quizás me esté equivocando, pero no he escuchado alguna ley o alguna propuesta, o alguna construcción de una política pública que ayuden a los indígenas a salir por ejemplo en el ámbito en el que estamos en este momento en las comunidades [...]. De Alfonso no sabría decirte, por ejemplo si él tiene algún tipo de apoyo a la comunidad, podría decir que él da trabajo, sí, a las personas de la parte indígena [...]. (K.Y, comunicación personal, 15 de enero de 2020)

[...] yo pienso que [...] si se forma la gente élite cómo les decimos tienen que ayudar a los de abajo, y más que todo porque ellos han vivido la realidad de ser pobres de ser discriminados, ellos tienen que ayudar a la gente también, a la final puede ser muy bueno, ha sido muy bueno de qué se forman estos líderes [...], porque de una manera, solo te digo sólo de las cooperativas, están dando trabajo a la gente. Tú ya no ves a la gente indígena solamente en el campo, ya ves [en] instituciones financieras, ya ves en ministerios. Y mal o bien imagínate muchos de los que han dado trabajo son ex becarios de la FHS [...]. (A.LL, comunicación personal, 25 de enero de 2020)



Para alcanzar una mejor calidad de vida de los pueblos indígenas, se requiere entender que la participación de sus miembros, especialmente de la juventud, es una condición necesaria para el proceso del desarrollo indígena. Tal participación abarca su operabilidad en la formulación de proyectos y programas de autogestión dirigidos al sector indígena.

Pero para estos exbecarios, los procesos de autogestión en la búsqueda del futuro de los pueblos indígenas, va más allá de programas o proyectos por la vía política, como lo hicieron sus antiguos compañeros de la Hanns Seidel. Ellos buscan otros escenarios desde los cuales puedan plasmar su compromiso, vínculo o aporte a sus pueblos, a sus orígenes, a su identidad. Buscan otras vías de autogestión de desarrollo, en algunos casos desde el ejercicio de sus carreras, desde sus emprendimientos o iniciativas; o de manera individual, siendo referentes de superación para las nuevas generaciones de indígenas.

Pero para estos exbecarios, los procesos de autogestión en la búsqueda del futuro de los pueblos indígenas, va más allá de programas o proyectos por la vía política, como lo hicieron sus antiguos compañeros de la Hanns Seidel. Ellos buscan otros escenarios desde los cuales puedan plasmar su compromiso, vínculo o aporte a sus pueblos, a sus orígenes, a su identidad.

[...] cada uno tiene una forma de aportar, no todos vamos a aportar de la misma manera cada uno tiene su forma [...]. Por ejemplo ahorita estamos con una ONG gringa, estamos trabajando en unas becas para unos niños. Entonces esa es mi forma en la que yo puedo apoyar a la comunidad, no necesariamente tiene que ser la misma forma de trabajo, pero yo creo que el trabajo comunitario es muy muy importante porque a la final la comunidad o sea todos se preocupan por todos [...]. (K.A, comunicación personal, 17 de enero de 2020)

Estos jóvenes buscan vías de autogestión del desarrollo, para sus comunidades desde el ejercicio de sus carreras, de la difusión de los conocimientos adquiridos y así retribuir el beneficio o la oportunidad que tuvieron de formarse, de educarse para ayudar a los suyos.

Ahorita estamos con -espero salga para este año- mi proyecto personal, capacitación a niños de mi comunidad- comunidad que de pronto por a y b como nuestra realidad no obtiene la oportunidad de salir a la ciudad, o no tienen la oportunidad de conocer sus finanzas, entonces vamos a dar las capacitaciones a estos niños en el tema de finanzas, con enfoque por ejemplo de películas Disney. Bueno me dirás que occidentalista, pero

bueno ese es el primer paso, esa es la estrategia [...]. (W. M, comunicación personal, 10 de enero de 2020)

Estamos en proceso de una ejecución de alcantarillado del agua en mi comunidad con ayuda de la Alcaldía, la cooperación española y mi persona. Yo voy con un tipo de asesoramiento porque yo estudié cooperación internacional, entonces por eso con algunos ex compañeros igual nos ayudamos para que el proyecto camine. (B.A, comunicación personal, 11 de enero de 2020)

[...] de pronto quiero hacer un proyecto, voy con ellos [FHS] y pregunto quién me puede asesor con eso, quién me ayuda con eso. Incluso hay un chat de becarios y ex becarios, y hay de todo. Entonces ahí se busca, de pronto necesito un médico, entonces empiezan a salir y yo te puedo ayudar con eso. Entonces sí es una red en el que puedes encontrar en confianza a gente que sabe en su tema, en su profesión. (E.T. C, comunicación personal, 18 de enero de 2020)

Así también, para estos exbecarios es necesario e importante el acceso a la información de interés público, porque la información, como poder, se destinaba a un grupo privilegiado de la sociedad, para ocupar sitios desde las cuales dirigir las riendas del país y de todos sus habitantes. Por ello, estos jóvenes, al difundir, al compartir información de interés ciudadano con los miembros de sus comunidades, demuestran su compromiso con la comunidad.

Como proyecto así grande no [realizo], pero lo que sí hago es informar, compartir información que también es valioso. Además no hago eso porque desde acá no hay como, desde el ámbito público no se puede hacer algo, tal vez si estuviera en el MIES podría organizar algo [...]. Cuando hay información que puede ser valiosa para nosotros los miembros comparto. Con la misma fundación cuando ha habido, por ejemplo del concurso que se abrió para nuevos Terceros Secretarios, muchos me han llamado para algunos tips [...]. Nosotros los que hemos logrado llegar a estos espacios, tenemos ese privilegio de esa información de primera mano que utilizaban otros, o "ellos", para los beneficios de su entorno, de sus familiares, de esa clase que en años anteriores nos oprimieron, ahora nosotros estamos acá, estamos en las mismas condiciones podríamos decir [...]. (E.T, comunicación personal, 14 de enero de 2020)

El emprendimiento también es una de las vías mediante la cual estos jóvenes buscan fortalecer el vínculo con sus comunidades; quieren con ello ser fuentes de empleo para los demás miembros de su comunidad de origen, pero también precautelar los conocimientos ancestrales para herencia de las futuras generaciones.

Nosotros a nivel familiar queremos sacar este emprendimiento “Energía Holística”, poder hacer un centro y con todos esos conocimientos. A mí me encantaría que los “tayas” de otros lados y las “mamas” también vengamos y compartamos, pero no solo a nivel de ah si ese “tayta” es un soñador, sino que ya a nivel científico digan es por esto que funcionan las cosas y poder revalorizar esos conocimientos, fortalecer, eso sería espectacular y poder tener alianzas para trabajar y revalorizar totalmente en los jóvenes, en la gente también. (Y.G, comunicación personal, 12 de enero de 2020)

Aquellos que aún no han podido liderar o desarrollar algún proyecto específico para sus comunidades indígenas, en todo caso, aportan a la autogestión del desarrollo indígena siendo referentes de superación para las nuevas generaciones de indígenas.

Hay muchos chicos que han viajado, que se han ido de intercambio o han regresado de sus maestrías y vienen y nos siguen inyectando esa espinita, ese querer, esa gana de seguir buscando y salir y explorar e ir por el mundo. Entonces tu vez a compañeros que fueron igual a ti como triunfando en la vida y te da ganas de... entonces tú dices si ellos pudieron yo también puedo. (A.G, comunicación personal, 27 de febrero de 2020)

Los ejemplos que hemos presentado muestran la importancia que tiene, para cada uno de estos becarios, el aporte que están brindando para el desarrollo indígena, que consideramos significativo pero, son acciones concretas que no impactan a largo plazo, o que permiten bajar los índices de pobreza de las poblaciones indígenas rurales especialmente. A diferencia, por ejemplo, de proyectos macro que permiten evaluar como la ejecución de un conjunto de actividades beneficia o afecta a los pueblos indígenas o al sector donde se intervino. Mucho se deba quizás a que no tenemos aún la capacidad de una autogestión económica, y que la condición de indígenas urbanos posibilita el ejercicio de profesiones en la ciudad y ya no en las comunidades de origen. Finalmente, puede incidir que cualquier proyecto que se quiera diseñar y ejecutar en favor de las comunidades indígenas rurales, requiere de un conocimiento y atención basado en sus propias necesidades, valores y realidades étnicas, que difícilmente se logrará si no se conoce, no se tiene relación o se regresa a las comunidades de origen.

## Conclusiones

En el transcurso de este capítulo, hemos analizado el reto que tiene la modalidad de educación intercultural bilingüe, no solo para educar a profesionales con una amplia capacidad crítica y dotada de herramientas para la gestión de su propio desarrollo, sino también la dificultad que tiene para representar a una comunidad de indígenas que demandan propuestas de acción ancladas a su realidad y cotidianeidad.

En este mismo sentido, vimos cuán dificultoso resulta definir y posicionar un discurso del indígena contemporáneo, debido a que la definición de lo que significa ser indígena, desde la sociedad nacional, se sustenta en la apropiación de elementos culturales que definirían la cultura indígena, la comunidad como modelo social, es decir se define un ser colectivo y se depura aquellos discursos propios de su identidad indígena. Presentamos entonces lo que a nuestro criterio mostrarían las formas de ser o adquirir la condición de indígena desde los discursos propios.

Analizamos que el indígena contemporáneo está inmerso en una sociedad con relaciones más llevaderas y hasta más democráticas en comparación con sus antecesores. Mucho de ello se deriva de un proceso de acceso a la educación de tercer nivel de jóvenes indígenas. Nos centramos en nuestro caso de estudio, la Fundación Hanns Seidel y el aporte que ha brindado para la educación de jóvenes kichwas. Describimos algunas de las dinámicas y parámetros que solicita la FHS para la otorgación de becas y como once exbecarios, hombres y mujeres, la obtuvieron.

Posteriormente revisamos en qué constituía la beca de la FHS y cuál fue su impacto en la vida y devenir profesional de estos once jóvenes. Analizamos que tuvo un impacto positivo, en el sentido de ampliar el acceso a la educación para la población indígena. A nivel profesional dotó de una educación integral, a través de talleres y seminarios, que les permitiría desenvolverse en sus profesiones, no obstante acceder a un puesto de trabajo y ejercer sus profesiones sería una cuestión de suerte, de las relaciones de poder que lograrían entablar estos jóvenes o de sus planes de vida.

Identificamos que los talleres y seminarios que impartía la FHS como parte esencial de las becas cumplen con una función importante en la vida de los exbecarios entrevistados, en su concepción y estilo de vida, así como en el camino a seguir para lograr el desarrollo.

Particularmente nos referimos a la visión de emprendimiento que sembraron en cada uno ellos y de independencia conforme a sus capacidades individuales, lo cual implica una reconfiguración del discurso del etnodesarrollo fundacional. Bajo esta premisa analizamos el concepto de desarrollo de estos jóvenes kichwas.

Para terminar, estudiamos como dicha reconfiguración del etnodesarrollo incide o no, en el compromiso o vínculo de estos jóvenes con sus comunidades de origen. Evidenciamos que cada uno genera un compromiso desde sus posibilidades, pero no se ha ejecutado, por ejemplo, algún proyecto que impacte a las comunidades rurales para mejorar sus condiciones de vida.

## CONCLUSIONES

La intervención de la Cooperación Internacional para el Desarrollo no se puede definir sin refutar su espíritu genuinamente altruista y desinteresado, pues esta tiene siempre tras sus acciones un interés y la satisfacción de necesidades particulares. Durante la historia, las acciones de cooperación se han inclinado a promover los intereses de los países donantes, de los países ricos.

No obstante, si la Cooperación Internacional para el Desarrollo facilita el ejercicio de los derechos humanos fundamentales, promueve el corregimiento de las desigualdades estructurales, y fomenta la participación activa en la provisión de los bienes públicos internacionales de las sociedades, puede ser una herramienta valiosa de apoyo, especialmente para las poblaciones más vulnerables que requieren de las acciones externas para transformar o al menos mitigar las relaciones asimétricas, de poder y de supremacía en las que se encuentran sumidas.

Siempre que los intereses del donante se complementen con las necesidades del receptor, la Cooperación Internacional para el Desarrollo será oportuna o efectiva. En todo caso, para determinar si las acciones de la cooperación se encaminan al desarrollo, es necesario partir de una revisión crítica de los objetivos que se acuerdan mundialmente y que se reflejan en las agendas de desarrollo a implementarse en los diversos Estados, como la Agenda 2030.

Por otra parte, la Cooperación Internacional profundiza la herramienta del *soft power* o poder blando, permitiendo que los distintos Estados del mundo encuentren en ella la vía para un diálogo político. Mediante el ejercicio de un poder blando, la cooperación encuentra la forma de insertarse pacíficamente en las sociedades, para ejercer influencia política o ideológica. Alemania, es un ejemplo de los Estados que han implementado el uso del poder blando dentro de su política exterior.

Así, en el marco de la cooperación al desarrollo, entre los principales objetivos de la política exterior alemana están la protección y la defensa de los derechos humanos y el progreso de la economía mundial, tal como se ha evidenciado en el caso específico de Ecuador, mediante nuestro caso de estudio, la Fundación Hanns Seidel. La cooperación alemana opera inteligentemente en nuestro país, buscando la garantía de uno de los derechos básicos de la humanidad, la educación. Pero ya que la educación está vinculada al poder, esta es una de las herramientas principales del ejercicio de la política. La Fundación Hanns Seidel se presenta

como una entidad sin fines de lucro y por tanto con una gestión particular separada del partido político al que está ligada, pero desarrolla actividades claramente políticas: la democracia, la paz y el desarrollo. De esta forma, no evidencia explícitamente la intervención en asuntos políticos y cuestiones de seguridad nacional, que infrinjan las reglas locales de soberanía, sino que justifica tan solo aportar con un trabajo educativo y democrático.

Mediante la educación se puede lograr una transformación social, se puede crear conciencia sobre la necesidad de atender las demandas ciudadanas y del planeta, pero, también, puede constituirse en la vía para conseguir que otros ambicionen lo que uno ambiciona, es decir, imponer ciertas prioridades y modelos. Es por ello que varios actores de la cooperación orientan sus esfuerzos para el diseño y ejecución de proyectos educativos en países con menos oportunidad de acceso a la educación de calidad.

Nuestro estudio, en particular, se ha enfocado en responder a la pregunta central de la investigación que estaba referida al impacto que la cooperación alemana para la formación universitaria ha tenido en el devenir profesional de jóvenes indígenas kichwas de Ecuador, beneficiarios de la Fundación Hanns Seidel y sobre la manera de conceptualizar el desarrollo por parte de estos jóvenes, a partir de su identidad indígena.

A continuación presentamos los principales hallazgos encontrados al respecto, empezando por el impacto en el devenir profesional de los becarios.

La Fundación Hanns Seidel ejerce incidencia en nuestro país a partir de la formación de jóvenes profesionales, quienes en algún momento, desde sus lugares de trabajo o al ocupar algún cargo público de relevancia o elección popular, implementarán los conocimientos adquiridos en su condición de becarios, dirigirán las políticas y agendas nacionales e internacionales que determinen el desarrollo del Estado ecuatoriano.

Con esta intención, la Hanns Seidel buscó, en estos once jóvenes, perfiles de líderes o gente con capacidad de incidencia para formarlos en las mejores universidades del país, con la idea de que, en el sector público, estos lleguen a ocupar cargos de relevancia nacional e internacional, o al menos cargos de importante cualificación. Mientras que la meta, en el sector privado, es que estos jóvenes ejecuten la visión de emprendimiento que se les inculcó cuando fueron becarios y lleguen a ser generadores de empleo, como lo hicieron con algunos ex becarios, al inicio del programa de becas. Sin embargo, en estos once perfiles, o al menos en la mayoría, aún no se concreta dicho objetivo. Tienen en su mayoría trabajos que les permiten tener cierta estabilidad y comodidad en sus vidas y sus familiares, que no las tenían cuando

eran niños; incluso algunos de ellos adquirieron competencias de un nivel jerárquico superior, pero ninguno de ellos ocupa un cargo que posibilite incidencia nacional.

A través de las becas de la Hanns Seidel, se ha logrado un impacto positivo en el campo de la educación de los pueblos indígenas, debido a que posibilita la formación, especialmente superior, de este sector con bajos índices de acceso a la formación académica en nuestro país. Además las becas de la Hanns Seidel facilitan una educación de calidad para la población indígena, que lamentablemente no se encuentra en la Educación Intercultural Bilingüe, pues esta modalidad requiere aun fortalecer su recurso humano, reestructurar y actualizar sus mallas curriculares, sus textos, pero sobre todo incorporar más la voz de los sectores que asegura favorecer.

Por otra parte, las becas de la Fundación Hanns Seidel, significó para once jóvenes kichwas la adquisición de un título de tercer nivel y aunque no todos lograron ejercer su carrera universitaria, se sienten desarrollados profesionalmente, porque gracias a la formación continua que recibieron en talleres, seminarios y a la universidad misma, adquirieron una diversidad de conocimientos que les permite desempeñarse en campo laboral. No obstante, para el rol que quieren cumplir con la sociedad aún se requiere de formación profesional, trayectoria laboral, experiencia y trabajo conjunto, ya que todos estos jóvenes, desde diferentes perspectivas y ámbitos, anhelan aportar en la transformación de una sociedad ecuatoriana libre de violencia, inclusiva, intercultural.

Es que la educación y el conocimiento forman parte de una revolución de la sociedad contemporánea, una sociedad que gira alrededor de la información. La educación y el conocimiento se convierten en requisitos básicos para el mundo cambiante y competitivo, sin dejar de lado el proceso integral de un individuo, su interacción con el entorno y con otras sociedades.

No obstante, la educación va más allá de la infraestructura o de la adquisición de un título, la educación es un ejercicio permanente que no se obtiene únicamente en la educación escolarizada, también se obtiene en los hogares, en esferas públicas, en el arte, en la cultura (Benito, 2017). Es por ello que debemos trabajar en la calidad de la misma, pero sin caer en espejismos de que la infraestructura es sinónimo de calidad educativa, de que mientras más destinamos recursos a la educación aseguramos mejores sistemas educativos y mejores aprendizajes. Son necesarios, sí, pero para lograr calidad educativa se requiere mejorar nuestra



cultura escolar, la cultura pedagógica y la cultura nacional, manchada de injusticia, mediocridad y corrupción.

La calidad que buscamos se inicie quizás en los procesos de cooperación, siempre y cuando se entienda que la educación es un pilar fundamental del desarrollo y por tanto una herramienta democrática, un proceso que incluye la participación de todos porque estamos defendiendo las cosas que nos afectan, condicionan o nos abren posibilidades. Siempre que se entienda que en los procesos de cooperación para la educación se debe fomentar y promocionar la voz propia, más no que la cooperación se transforme en enlaces sociales y entes de representación, se puede lograr la calidad de la educación de los ecuatorianos.

Así mediante la cooperación y especialmente mediante las becas, podemos no solo adquirir conocimientos técnicos, científicos, tecnológicos, sino también conocer a aquellos con quienes convivimos. Porque el intercambio académico no solo involucra la formación o la especialización de una carrera profesional, sino también el aprendizaje de una nueva forma de percibir el mundo, de un nuevo idioma, de nuevas costumbres, valores, de inmiscuirse en una nueva cultura. Pero debemos hacer que esos nuevos aprendizajes sean enriquecedores, para trabajar en las falencias de nuestras formas de aprender (vertical, autoritario y memorístico), para fortalecer y mejorar nuestras costumbres y valores, sin que este signifique la usurpación.

Es por ello necesario, en el sistema de la educación intercultural bilingüe, reconocer la diversidad, como un elemento enriquecedor que nos permite libertad y transformación de nuestras realidades, libertad para elegir y defender una identidad propia, y transformación para promocionar la igualdad de oportunidades, influir en la conciencia social, para el fortalecimiento de la democracia y para buscar conjuntamente y en diversidad un desarrollo del país fundamentado en las capacidades humanas.

Así también, la cooperación alemana y la Fundación Hanns Seidel, mediante la educación o formación de profesionales, buscan el progreso de la economía mundial. La Hanns Seidel aplica específicamente en el sector indígena la economía social de mercado, un modelo que conforme transcurre el tiempo, tiende a modificarse y a adaptarse a nuevas realidades.

Entre los principios socio políticos de la Economía Social de Mercado (ESM), que aplica la Hanns Seidel, como se ha podido evidenciar en este trabajo investigativo, es la responsabilidad individual, relacionada al rendimiento de cada persona, que en teoría sería un escenario abierto a los talentos y por tanto asequibles a todos en las mismas condiciones. Se atribuye al ideal de

la sociedad de oportunidades. La interrogante es: ¿oportunidades para quién? Ya que este ideal es un impulso a la competencia, la autonomía y el protagonismo en el desarrollo, lo cual conduce a resultados diferentes porque algunos individuos tienen mayores ventajas que otros. De este principio se deriva el espíritu empresarial, de la competitividad pero también de la capacidad de crear e innovar, que en la sociedad actual son importantes fuentes de productividad y crecimiento económico.

Por otra parte, la FHS inculca en sus becarios, el principio de la solidaridad de la ESM, entendiéndose a esta como el respeto, la responsabilidad y el aporte desde sus diferentes dimensiones, por los demás, en especial con aquellos que cuentan con menos posibilidades como lo son las comunidades indígenas.

Estos jóvenes kichwas, al adquirir su condición de becarios de la Fundación Hanns Seidel, se insertaron en un proceso de apropiación de sus capacidades individuales y un fortalecimiento de su identidad indígena, mediante los talleres, seminarios, actos culturales, con los funcionarios de la Hanns Seidel y con sus propios compañeros. Aquello permitió, además, generar personas con criterio para debatir temas de interés de sus pueblos y de la sociedad nacional.

Al estudiar la cooperación para el desarrollo con los pueblos indígenas, es imposible dejar de referirse a los efectos que esta tiene en la difusión de una identidad homogénea del indígena, es decir una identidad colectiva, relacionada al accionar de grupo e identificada a través de elementos visibles como la vestimenta, las costumbres, etc. Por ello, para estos jóvenes es menester ser voceros propios de su realidad, de su identidad, de sus necesidades y así también ser los propios gestores de su desarrollo.

En este punto, encontramos la respuesta a la interrogante sobre la influencia de esta experiencia educativa en la forma de percibir el desarrollo de estos jóvenes becarios, que a continuación analizaremos más detenidamente.

La Fundación Hanns Seidel, en aquel proceso de apropiación de capacidades y fortalecimiento de la identidad indígena, ocasionó en estos jóvenes una definición propia de ser y actuar indígena en los tiempos actuales, y así también en la forma de percibir el desarrollo del pueblo indígena, una visión que va más allá de aquella lógica que asocia el desarrollo con el progreso y la superación en términos económicos.

El etnodesarrollo para estos ex becarios, es ahora, en primera instancia, dejar de lado la victimización como pueblo oprimido, es generar conciencia de la pertenencia a un pueblo

originario, es indudablemente educación, una profesión, estabilidad familiar y económica, es equidad y la posibilidad de interactuar con otros pueblos, enriquecer conocimientos para lograr la interculturalidad en su amplitud.

Aunque en la cooperación y en la educación la interculturalidad opera como un discurso conciliador, de convivencia, de diálogo, este orden discursivo está condicionado por un modelo civilizatorio de occidente, en el que se ha implantado un modelo de desarrollo basado en términos económicos, donde se invita al diálogo, pero no para escuchar sino para convencer; este modelo, además, ha resultado maravillosamente ajustado a la globalización, siendo la cooperación la herramienta más apropiada para convencer a convivir pacíficamente en un mundo que ya ha sido definido en base a intereses económicos.

Paradójicamente, buscando contrarrestar este modelo civilizatorio de occidente, el movimiento indígena quiso presentar otra forma de convivencia, de diálogo y usó a la plurinacionalidad y la interculturalidad, específicamente a partir de la educación y el bilingüismo, como un instrumento etnocéntrico, creyendo que sus formas de ser y vivir son mejores que las de occidente; quizás hasta cierto punto así lo sea, pero en un mundo tan diverso, donde indígenas, mestizos, afros conviven, no puede seguir existiendo la supremacía de una cultura sobre las otras.

Por tanto, en la educación, en la política, en los procesos de cooperación, el reto de la interculturalidad debería dejar de ser una propuesta sumida a intereses de acumulación económica y etnocentrismos, para volverse en un instrumento de transformación social, donde se renuncie a estructuras injustas, a estructuras de poder, donde se posibilite el entendimiento y el trabajo conjunto, se amplíen las herramientas para lograr un desarrollo armonioso y sustentable.

Finalmente, a estos ex becarios se les entregó una de las herramientas más vitales para adquirir la condición de humanidad, la educación, y a partir de todos los conocimientos alcanzados en su formación profesional, estos jóvenes podrían operar y apropiarse de las luchas de liberación, crecimiento y desarrollo de su pueblo. Pero, aquello dependerá también del grado de organización y conciencia que tengan con respecto a las demandas de sus comunidades de origen.

Por ahora estos jóvenes operan de manera individual, sin lograr ningún impacto o incidencia que permita elevar la calidad de vida del pueblo indígena a largo plazo. La Fundación Hanns

Seidel, al no exigir el diseño e implementación de un proyecto para las comunidades de origen de los becarios, no generó por ejemplo una forma de financiamiento o de sostenibilidad para futuros becarios y tampoco logró que algún proyecto político, cultural o social ideado por los exbecarios ayude a mitigar las brechas sociales de la población indígena ecuatoriana.

## BIBLIOGRAFÍA

### Libros

Álvarez, F. (2011). *Cooperación Internacional e Intercultural: huellas de una función fallida*. Quito: Observatorio de la Cooperación al Desarrollo en Ecuador Editorial.

Bernal, C. (2010). *Metodología de la investigación administración, economía, humanidades y ciencias sociales* (3.ª ed.). Bogotá: Pearson Educación.

Betancourt, M., Guerrero, A., González, T. (Comps). (2004). *Teorías y Enfoques de Desarrollo* (1.ª ed.). Bogotá: Escuela Superior de Administración Pública.

Blomeier, H., Martínez, G., Pérez, E., Landero, A., Vera, C., Lafalla, A. Álvarez, O. (s.f.). *¿Qué es ser socialcristiano hoy?* Montevideo: Gráfica Funny S.A.

Bonfil, G., Chantal, M., Ibarra, M., Varese, S., Nahmad, S., Rodríguez, N...López, J. (1982). *América Latina: etnodesarrollo y etnocidio*. San José: Ediciones FLACSO.

Boni, A., Calabuig, C., Cuesta, I. y Gómez, M. (2010). *La Cooperación Internacional para El Desarrollo*. Valencia: Editorial de la Universitat Politècnica de Valencia.

Cachimuel, G. (2005). *Vuelta arriba acabamos la escuela, vuelta abajo no podemos. La comunidad educativa frente al EIB en Ecuador*. La Paz: Plural editores.

Calduch, R. (1991). *Relaciones Internacionales*. Madrid: Ediciones Ciencias Sociales.

Coignet, P. (2011). *Gestión de políticas públicas desde las organizaciones internacionales para los pueblos indígenas. Estudio del proyecto PRODEPINE del Banco Mundial en el Ecuador 1998-2002*. Quito: Imprenta Mariscal.

Comisión Económica para América Latina y el Caribe [CEPAL] (1995). *El etnodesarrollo de cara al siglo veintiuno*. Santiago: Autor.

Corbetta, P. (2010). *Metodología y técnicas de la investigación social*. Madrid: Closas-Orcoyen, S. L.

Corbetta, S., Bonetti, C., Bustamante, F. y Vergara, A. (2018). *Educación intercultural bilingüe y enfoque de interculturalidad en los sistemas educativos latinoamericanos*. Santiago: Naciones Unidas.

Escobar, A., Mato, D. (Coord.). (2005). *El “postdesarrollo” como concepto y práctica social* (1.ª ed.). Caracas: Universidad Central de Venezuela.

Guerrero, P. (2002). *La Cultura*, Quito: Abya Yala.

Guerrero, P. (2004). *Usurpación simbólica, identidad y poder la fiesta como escenario de lucha de sentidos*. Quito: Abya Yala.

Krainer, A. (1996). *Educación Bilingüe Interculturalidad en Ecuador*. Quito: Abya Yala.

Mato, D., Valenzuela, E., Gualdieri, B., Vázquez, M., Tomé, M., Mallea, J... Didou, S. (2008). *Diversidad Cultural e Interculturalidad en Educación Superior. Experiencias en América Latina*. Caracas: Panamericana Formas e Impresos.

Nye, J. (2004). *Soft Power: The Means to Success in World Politics*. New York: PublicAffairs.

Organización de Naciones Unidas [ONU] (2018). *La Agenda 2030 y los Objetivos de Desarrollo Sostenible Una oportunidad para América Latina y el Caribe*. Santiago: Autor.

Payne, A. y Phillips, N. (2010). *Desarrollo*. Madrid: Alianza editorial.

Ragin, Ch. (2007). *La construcción de la investigación social*. Bogotá: Siglo del Hombre Editores.

Resico, M. (2010). *Introducción a la Economía Social de Mercado*. Buenos Aires: Konrad Adenauer Stiftung.

Sánchez, J. (2013). *Qué significa ser indígena para el indígena Más allá de la comunidad y la lengua*. Quito: Abya Yala.

Useche, R. (2003). *Educación indígena y proyecto civilizatorio en Ecuador*. Quito: Universidad Andina Simón Bolívar.

## **Constitución**

Constitución de la República del Ecuador [CRE] (2008). *Constitución de la República del Ecuador*. Asamblea Nacional. Registro Oficial 449.

## Artículos de revista

Álvarez, S. (diciembre de 2012) Una introducción a la Cooperación Internacional al Desarrollo. *Revista electrónica del Departamento de Derecho de la Universidad de La Rioja, REDUR IO*, (10): 285-309.

Ayllón, B. (octubre de 2007) La Cooperación Internacional para el Desarrollo: fundamentos y justificaciones en la perspectiva de la Teoría de las Relaciones Internacionales. *Carta Internacional*, 1: 25-40.

Bonilla, A. (2006). Política Exterior del Ecuador: 25 años de vulnerabilidad. *Revista Afese*, 44: 165-181.

Bretón, V. (septiembre de 2007). A vueltas con el neo-indigenismo etnófago: la experiencia Prodepine o los límites del multiculturalismo neoliberal. *Iconos revista de Ciencias Sociales*, (29):95-104.

Delgado, L. (1994). El factor cultural en las relaciones internacionales: una aproximación a su análisis histórico. *Hípania*, 54 (186): 257-278.

Didou, S. (2013). Cooperación internacional y educación superior indígena en América Latina: constitución de un campo de acción. *Revista Iberoamericana de Educación Superior RIES*, 11(4) 83-99.

Flores, E. (septiembre-diciembre, 2016). Las instituciones educativas indígenas en el Ecuador y su dialéctica con el Estado. *ReHuSo: Revista de Ciencias Humanísticas y Sociales*, 1 (3): 31-44.

González, M. (2015). Las escuelas clandestinas en Ecuador. Raíces de la educación indígena intercultural. *Revista Colombiana de Educación*. (69): 75-95.

Harvey, D. (junio de 2008). El neoliberalismo como destrucción creativa. *Revista Apuntes del CENES*, 27(45): 10-34.

London, S. y Formichella, M. (enero-junio, 2006). El concepto de desarrollo de Sen y su vinculación con la Educación. *Economía y Sociedad*, 11 (17): 17-32.

Madrid, T. (abril de 2019). El sistema educativo de Ecuador: un sistema, dos mundos. *Revista Andina de Educación*, 2(1): 8-17.

Reyes, G. (I semestre, 2009) Teorías de Desarrollo Económico y Social: Articulación con el planteamiento de desarrollo humano. *Tendencias: Revista de la Facultad de Ciencias Económicas y Administrativas*, 10 (1): 117-142.

Ricoy, C. (enero-julio, 2005). La teoría del crecimiento económico de Adam Smith. *Economía y Desarrollo*, 138(1), 11-47.

Rodríguez, M. (enero de 2018). Construir la Interculturalidad. Políticas educativas, diversidad cultural y desigualdad en Ecuador. *Revista Íconos*, (60), 217-236.

Sen, A. (2000). El desarrollo como libertad. *Gaceta Ecológica*, (55): 14-20.

Terán, R. (enero-junio, 2017). Laicismo y educación pública en el discurso liberal ecuatoriano (1897-1920): una reinterpretación. *Historia Caribe*, XII (30): 81-105.

Vélez, C. (septiembre-diciembre, 2008). Trayectoria de la educación intercultural en Ecuador. *Revista Educación y Pedagogía*, XX (52): 103-112.

Walsh, C. (enero-junio, 2005). Interculturalidad, conocimiento y decolonialidad. *Signo y pensamiento*, 24 (46): 39-50.

#### **Artículos de revista en línea:**

Fierro, Alberto. (2009). La diplomacia cultural como instrumento privilegiado de la política exterior. *Revista Mexicana de Política Exterior*, 23-28. Recuperado de <https://n9.cl/s4baz>

Muyolema, Armando. (agosto, 2018). La creación de la Secretaria de Educación Intercultural, ni restitución, ni autonomía. *Revista digital La línea de fuego*. Recuperado de <https://bit.ly/2xDMnl5>.

#### **Informes:**

Instituto Nacional de Estadística y Censo [INEC] (28 de noviembre de 2010). *Las cifras del pueblo INDÍGENA. Una mirada desde el Censo de Población y Vivienda 2010*.



Organización de Estados Iberoamericanos para la Educación, la Ciencia y la Cultura [OEI] (1997). *Informe de Sistema Educativo Nacional del Ecuador: 1994*.

Secretaría Nacional de Planificación y Desarrollo [SENPLADES] (2017). *Informe a la Nación 2007 – 2017*.

### **Tesis**

Benito, V. (2017). *Las políticas públicas de educación en Ecuador, como una de las manifestaciones e instrumentos del Plan Nacional para el Buen Vivir* (tesis doctoral). Universidad de Alicante, Alicante.

Guamán, E. (2015). *Libro digital fotográfico de las expresiones artísticas de la nueva generación de kichwas urbanos del pueblo Puruwa radicado en Quito* (tesis de pregrado). Universidad Politécnica Salesiana, Quito.

Holguin, J. (2013). *German ‘soft power’: from the fall of the wall to the 2006 world cup* (tesis de maestría). Universidad de Georgetown, Washington.

Martínez, D. (2008). *Cooperación Multilateral para el etnodesarrollo en el Ecuador* (tesis de maestría). Facultad Latinoamericana de Ciencias Sociales, Quito.

Villarreal, P. (2018). *Política de Fomento del Idioma como estrategia de ejecución del poder blando: estudio de caso de la asociación Humboldt en Quito* (tesis de maestría). Instituto de Altos Estudios Nacionales, Quito.

### **Artículo de periódico**

Rosero, M. (6 de septiembre de 2018). El sistema intercultural bilingüe se reactiva en el Ecuador. *El Comercio*, p. 6.

Nafría, I. (16 de julio, 2015). Estos son los países con más poder blando del mundo. *La Vanguardia*, p. 2.

Perrotta, D. (12 de julio de 2015). La cooperación educativa en América Latina y la pregunta por el desarrollo. *El País*, p. 1-12.

### **Artículo de periódico sin autor**

*El Telégrafo*. (06 de julio de 2018). Gobierno crea la Secretaria de Educación Intercultural Bilingüe, p. 2.

### **Sitios web**

AECID. (19 de junio de 2020) *¿Qué es la educación para el desarrollo?* Recuperado de <https://n9.cl/1p40>

Cancillería. (3 de octubre de 2013). *Ecuador: una política exterior soberana que resiste los embates del imperio*. Recuperado de: <https://bit.ly/2W0nusU>

Cancillería. (20 junio de 2020). *Información proporcionada por cada País u Organismo cooperante*. Recuperado de: <http://app.cancilleria.gob.ec/mapa/#>

Colegio Alemán Cuenca. (octubre 2017). *Nuestro camino hacia el Colegio Alemán Stiehle de Cuenca: Como surgimos y lo que somos ahora*. Recuperado de: <https://bit.ly/2Wkx0X6>

Colegio Alemán Guayaquil. (octubre 2019). *Historia*. Recuperado de: <https://bit.ly/2zMYw7M>

Colegio Alemán Quito. (octubre 2019). *Historia del Colegio Alemán Quito*. Recuperado de: <https://bit.ly/2KW8Psx>

CNIPN. (4 de octubre de 2018). *Certificados de Autoidentificación*. Recuperado de: <http://www.pueblosynacionalidades.gob.ec/certificados-de-autoidentificacion/>

DAAD. (14 de octubre de 2019). *Deutscher Akademischer Austauschdienst-Ecuador*. Recuperado de: <https://bit.ly/35wkXdd>

Embajada de Alemania. (17 de mayo de 2019). *Cooperación internacional alemana*. Recuperado de: <https://quito.diplo.de/ec-es/themen/-/2219334>

EOM. (9 de enero de 2015). *Introducción al concepto de desarrollo*. Recuperado de: <https://n9.cl/tcpz>

FHS. (15 de octubre de 2019). *Sobre nosotros - La misión de la Fundación Hanns Seidel*. Recuperado de <https://latinamerica.hss.de/fundacion/>

Granada Empresas. (17 de diciembre de 2013). *¿Qué es la Economía Social de Mercado?* Recuperado de: <https://n9.cl/59vec>

IFTH. (9 de mayo de 2014). *Embajadores fomentarán la Cooperación Internacional para la educación superior del Ecuador.* Recuperado de: <https://bit.ly/3cTUVmQ>.

Lema, A. (10 de julio de 2018). *Decreto 445: ¿Restituye o no el Sistema de Educación Intercultural Bilingüe?* Recuperado de: <https://bit.ly/2Y4R1mH>

Montaluisa, L. (s.f.). *Educación Intercultural Bilingüe.* Recuperado de: <https://atuplan.com/conozca-mas-sobre-la-eib/>

OXFAM. (28 de enero de 2015). *Tercer mundo: el origen de una definición controvertida.* Recuperado de: <https://n9.cl/zupu>

Presidencia de la República de Ecuador. (17 de enero de 2013). *Por primera vez en la historia se presenta un Programa de Becas para Pueblos y Nacionalidades.* Recuperado de: <https://bit.ly/2WhXWGZ>

Schulen Partner. (14 de octubre 2019). *PASCH-Net durchsuchen.* Recuperado de: <https://www.pasch-net.de/es/udi/zie.html>

UNESCO. (6 de febrero de 2020). *Proteger el patrimonio y fomentar la creatividad.* Obtenido de <https://es.unesco.org/themes/proteger-patrimonio-y-fomentar-creatividad>

## **Entrevistas**

A.G. (27 de febrero de 2020). Comunicación personal. (T. Guamán, Entrevistador)

A.LL. (25 de enero de 2020). Comunicación personal. (T. Guamán, Entrevistador)

B.A. (11 de enero de 2020). Comunicación personal. (T. Guamán, Entrevistador)

E.T. (14 de enero de 2020). Comunicación personal. (T. Guamán, Entrevistador)

E.T.C. (18 de enero de 2020). Comunicación personal. (T. Guamán, Entrevistador)

J.P. (16 de enero de 2020). Comunicación personal. (T. Guamán, Entrevistador)

K.A. (17 de enero de 2020). Comunicación personal. (T. Guamán, Entrevistador)

K.Y. (15 de enero de 2020). Comunicación personal. (T. Guamán, Entrevistador)

P.Y. (9 de enero de 2020). Comunicación personal. (T. Guamán, Entrevistador)

W.M. (10 de enero de 2020). Comunicación personal. (T. Guamán, Entrevistador)

Y.G. (12 de enero de 2020). Comunicación personal. (T. Guamán, Entrevistador)

### **Entrevista realizada por otros**

Brown, F. (2011, abril) *El papel injerencista de las fundaciones alemanas*. [Entrevista realizada por Harald Neuber]. Recuperado de <https://rebellion.org/el-papel-injerencista-de-las-fundaciones-alemanas/>

Torres, J. (2019, junio) *El mundo del capitalismo cognitivo depende de la instrumentalización del sistema educativo*. [Entrevista realizada por José Barroso]. Recuperado de <https://iberoamericasocial.com/el-mundo-del-capitalismo-cognitivo-depende-de-la-instrumentalizacion-del-sistema-educativo/>

## ANEXOS

### BANCO DE PREGUNTAS

Nombre

Edad

Estado civil

Pueblo o Nacionalidad

#### PREGUNTAS DE SU VIDA:

Cuéntanos sobre tu familia, tu pueblo y tu niñez

¿A qué se dedican tus padres? (¿o cuál es su profesión o actividad principal?)

¿Tus padres tienen estudios universitarios?

¿Cómo defines tu identidad indígena?

¿Tuviste que salir de tu comunidad de origen para realizar tus estudios?

¿Qué carrera decidiste estudiar y por qué?

¿Has sufrido racismo durante tu formación académica? Cuéntanos

¿Qué rol quieres tener en la sociedad?

#### PREGUNTAS ESTUDIOS:

¿Qué universidad elegiste para realizar tus estudios y por qué?

¿Cómo te enteraste de las becas que otorga la Fundación Hanns Seidel en Ecuador?

¿Cómo fue el procedimiento para obtener esta beca?

¿Qué ha significado para ti la beca de la Fundación Hanns Seidel?

¿Cómo consideras que la beca de la Fundación Hanns Seidel ha impactado en tu vida y en tu devenir profesional?

¿Retribuyes el beneficio que te brindó la Fundación Hanns Seidel en tu entorno, comunidad o sociedad? ¿Por qué?

¿Qué otros aspectos que consideres importantes te ha brindado la Fundación?

¿Qué proyecciones tuviste al culminar tu carrera?

#### PREGUNTAS TRABAJO:

¿Trabajas? ¿Dónde? ¿Cuál es el cargo que ocupas?

Cuéntame que actividades realizas en un día cotidiano

¿Alguna anécdota que puedas contarnos que hayas tenido al ejercer en tu profesión?

- ¿Qué es lo que más te gusta de tu trabajo?
- ¿Qué es lo más difícil de tu trabajo?
- ¿Qué proyecciones tienes con tu profesión?

### **PREGUNTAS FUNDACIÓN HANNS SEIDEL**

- ¿La Fundación exige alguna forma de retribución al culminar la beca?
- ¿Por qué crees que la Fundación Hanns Seidel tiene un interés en formar a la juventud indígena de nuestro país?
- ¿Qué labor está cumpliendo la Fundación con los jóvenes y con la comunidad indígena de Ecuador?
- Existen comentarios o pensamientos de algunos miembros del sector indígena en contra de la Fundación Hanns Seidel, pues aseguran que forman elites y va en contra de la cosmovisión andina, sus valores, tradiciones y costumbres. En este sentido:
  - ¿Consideras que la FHS está formando a la élite indígena o la ha formado? ¿Por qué?
  - ¿Crees que la ideología de la FHS afecta o no a la cosmovisión andina, los valores y principios del pueblo al que perteneces? ¿Por qué?
  - ¿Por qué recomendarías, o no, a otros jóvenes indígenas participar en la obtención de las becas de la Fundación?

### **PREGUNTAS DESARROLLO:**

- ¿Cómo definirías el Desarrollo? / ¿Qué es para ti el desarrollo?
- ¿Ha cambiado tu idea de desarrollo en relación a lo que pensaba antes de incursionar tus estudios? ¿Por qué?
- ¿Cómo se logra el desarrollo del país?

### **PREGUNTAS GENERALES:**

- ¿Qué percepción tienes de la educación en el país?
- ¿Crees que el Estado ecuatoriano y la sociedad en general dan cabida y practican lo intercultural? ¿Cómo, dónde?
- ¿Qué necesidades e intereses crees que tiene la juventud indígena actual?