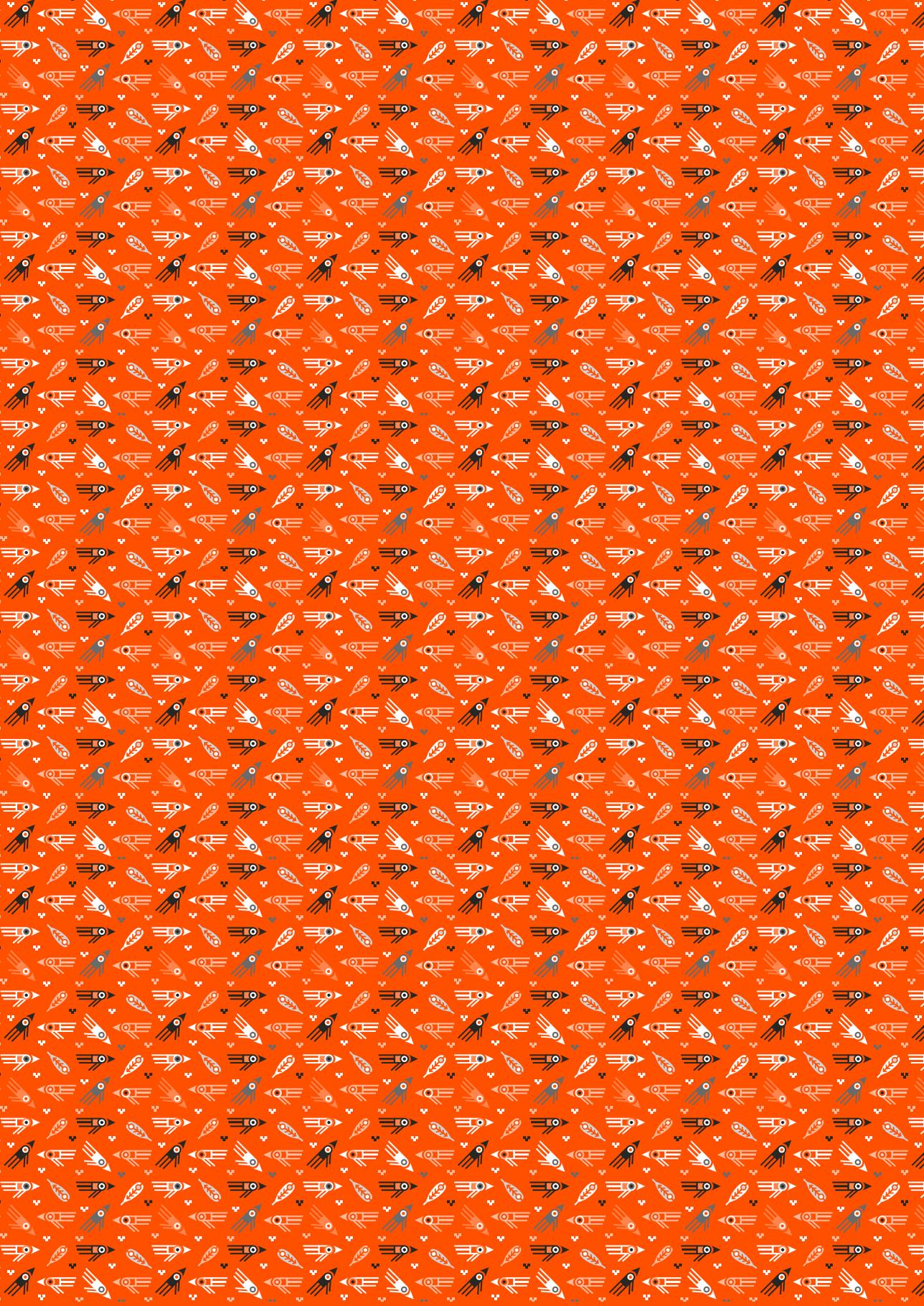


Universidades Indígenas en América Latina. Experiencias, logros, problemas, conflictos y desafíos

DANIEL MATO



Universidades Indígenas en América Latina. Experiencias, logros, problemas, conflictos y desafíos

DANIEL MATO*
CONICET-UNTREF

Resumen

En este artículo se examinan brevemente las experiencias de tres universidades y un centro de formación superior, creados directamente por organizaciones y/o dirigentes indígenas en cuatro países de América Latina, así como sus principales características y logros, y los problemas, conflictos y desafíos que enfrentan. Adicionalmente, se ofrecen algunos antecedentes históricos y una breve caracterización de factores políticos, sociales y jurídicos contextuales que resultan necesarios para apreciar apropiadamente las mencionadas experiencias concretas y los conflictos y desafíos que actualmente enfrentan.¹

Palabras clave: pueblos indígenas, América Latina, universidad, educación superior, interculturalidad, diversidad cultural

Indigenous Universities in Latin America. Experiences, successes, problems, conflicts and challenges

Abstract

This article describes the experiences of three universities and a center of higher education directly created by organizations and / or indigenous leaders in four Latin American countries and their main features and achievements, problems, conflicts and challenges they face. Additionally, some historical background and a brief characterization of political, social and legal contextual factors are provided to properly appreciate these concrete experiences and the conflicts and challenges they are currently facing.

Key words: *indigenous peoples, Latin America, college, higher education, multiculturalism, cultural diversity*

*Doctor en Ciencias Sociales (1990). Entre 1978 y 2010 fue docente-investigador de la Universidad Central de Venezuela (UCV), donde en 1990 estableció el *Programa Cultura, Comunicación y Transformaciones Sociales*, que dirigió hasta 2010. Desde 2007 es el Coordinador del *Proyecto Diversidad Cultural e Interculturalidad en Educación Superior* del Instituto Internacional de la UNESCO para la Educación Superior en América Latina y el Caribe (UNESCO-IESALC). Desde 2010 es Investigador Principal del Consejo Nacional de Investigaciones Científicas y Técnicas (CONICET), con sede en el Centro Interdisciplinario de Estudios Avanzados (CIEA) de la Universidad Nacional Tres de Febrero (UNTREF), Argentina. Dirección postal: Av. Santa Fé 830, 2do P. Buenos Aires - C1059ABP. Argentina. Correo electrónico: dmato2007@gmail.com

¹ Este texto es una versión actualizada, y respecto de algunos asuntos significativamente ampliada y reconceptualizada, del artículo de mi autoría "Universidades Indígenas de América Latina. Logros, problemas y desafíos", publicado en la *Revista Andaluza de Antropología* (Departamento de Antropología, Universidad de Sevilla), Nro. 1, 2011.

Contexto histórico y social

Aunque la importancia y significación social, cultural y política de los pueblos indígenas no puede reducirse a aspectos cuantitativos, es necesario considerar algunos indicadores demográficos que permiten apreciar su importancia numérica, especialmente en algunos países de la región.

Con base en las cifras censales más recientes de los respectivos países², a grandes rasgos cabe señalar que en Bolivia la población indígena representa aproximadamente el 50% del total nacional, en Guatemala el 39%, en Chile, México, Panamá y Perú representa entre el 11% y el 16%; en Colombia, Ecuador, Honduras y Nicaragua representa entre el 4% y el 8%; en Argentina, Costa Rica, Paraguay y Venezuela representa entre el 1,4% y el 2,4%; en Brasil el 0,4% y en El Salvador menos del 0,2%, en todos los casos los porcentajes indicados lo son respecto de los respectivos totales nacionales. En números absolutos, en el caso de México se trata de más de 10 millones de personas, en los de Bolivia, Perú y Guatemala más de 4 millones en cada uno de ellos, en el de Chile casi 2 millones de personas, en los de Colombia y Ecuador más de un millón de personas en cada caso, en Argentina es casi 1 millón de personas, en Brasil más de 800 mil personas, y en Honduras, Nicaragua, Panamá y Venezuela se trata de entre 400 mil y 600 mil personas en cada uno de ellos.³

Para comprender la situación actual de la Educación Superior respecto de los pueblos indígenas y afrodescendientes en América Latina es indispen-

2 Tomando en cuenta que las organizaciones indígenas y afrodescendientes de los respectivos países reiteradamente han señalado la existencia de problemas de subregistro en las estadísticas oficiales sobre estos grupos de población, cabe advertir que las cifras de los censos nacionales en que se basan los valores acá ofrecidos corresponden a lo que podríamos llamar valores mínimos. Adicionalmente, es necesario advertir que en varios países de la región los censos nacionales aún no ofrecen datos sobre población indígena y afrodescendiente.

3 Debido a limitaciones de extensión en este artículo no se trata el caso de IES vinculadas a iniciativas de organizaciones afrodescendientes. No obstante, conviene cuanto menos apuntar que la población afrodescendiente de Brasil abarca casi 97 millones de personas, es decir casi el 51% del total nacional y la de Cuba casi 4 millones de personas, el 35% del total nacional, la de Colombia incluye más de 4 millones de personas, aproximadamente el 11% del total nacional, la de Ecuador más de un millón de personas, el 7,2% del total nacional, la de Bolivia 600 mil personas el 7,2% del total nacional, la de Panamá y Uruguay incluye a más de 300 mil personas en cada caso, equivalentes al 9% y 10% respectivamente, la de Nicaragua supera las 23.000 personas y equivale a casi el 5% del total nacional, la de Costa Rica es superior a las 70.000 personas equivalente a casi el 2% del total nacional, la de Honduras es de casi 60.000 personas, equivalente al 0,8% del total nacional, y la de Argentina aproximadamente 150.000 personas, equivalente a aproximadamente el 0,3% del total nacional.

sable recordar algunos aspectos salientes de su historia. Como se sabe, la historia de América ha sido fuertemente marcada por la conquista y colonización, con masacres, despojos de territorio, desplazamientos y reorganización social y territorial de los pobladores originales de esta parte del mundo, así como con la importación masiva de contingentes de personas africanas esclavizadas.

Para comprender el sentido de la creación de “universidades indígenas” es necesario comenzar por destacar que, como parte de los procesos de colonización europea de América, tanto los pueblos indígenas americanos, como los contingentes de personas africanas traídas a América en condiciones de esclavitud, padecieron varias circunstancias que atentaron especialmente contra importantes elementos constitutivos de sus visiones de mundo, uno de ellos es que sus religiones fueron prohibidas y fueron forzados a adoptar el catolicismo, otro es que también sus lenguas fueron prohibidas, cuánto menos su uso en espacios públicos y especialmente en la escuela, cuando accedieron a ella. Otro tanto ocurrió con sus conocimientos ancestrales, particularmente los relativos al campo de la salud, que los colonizadores asociaban a la idea europea de “brujería”, pero también con otros conocimientos en diversos campos. La fundación de las nuevas repúblicas en el siglo XIX de ningún modo acabó con estas condiciones. Los nuevos Estados continuaron muchas de esas prácticas y a través de sus políticas educativas y culturales desarrollaron imaginarios nacionales homogeneizantes, negadores de las diferencias. Un aspecto importante de la problemática político-social, educativa y epistemológica, es que aún hoy, en pleno Siglo XXI, esta historia de prohibiciones y exclusiones no ha acabado, sino que continúa bajo diversas formas en la Escuela y en las Universidades “convencionales” contemporáneas.

Sin embargo, pese a esos violentos procesos históricos no se completó el exterminio físico de todas las poblaciones indígenas y afrodescendientes. Esto hace que en la actualidad todos los países latinoamericanos exhiban una rica diversidad cultural, la cual además se ha ampliado y diversificado merced a oleadas migratorias posteriores. Pero contrario a lo que sugieren algunas interpretaciones ingenuas de la expresión “diversidad cultural”, las diferencias étnicas y raciales (según suelen nombrarse las que aluden a pueblos indígenas y afrodescendientes respectivamente) están asociadas a inequidades moral, económica y socialmente insostenibles.

Desde los comienzos de la conquista y colonización los pueblos indígenas ensayaron diversas formas de organización para resistir a la dominación, otro tanto ocurrió con los africanos esclavizados y sus descendientes. Las organizaciones sociales y políticas indígenas y afrodescendientes contemporáneas son muy heterogéneas entre sí, como consecuencia tanto de los muy diversos pueblos de los que emergen, como de las diferencias de los contextos nacionales y de sus relaciones con los respectivos Estados, y otros actores sociales, así como de los idearios de sus respectivos liderazgos. Reconocer esta heterogeneidad es fundamental para valorar apropiadamente las iniciativas en educación superior que han impulsado organizaciones y sectores particulares de estos movimientos sociales, así como para evitar la tentación de pensar en “modelos” a emular. Desde luego, la posibilidad de pensar en “modelos” a emular, o incluso en “mejores prácticas” resulta aún más desatinada si a dicha heterogeneidad se agregan las diferencias entre las historias y contextos sociales y normativas de las respectivas sociedades nacionales.

No obstante, más allá de esas diferencias, en general puede constatararse que ante la vigencia de “relaciones interculturales inequitativas de hecho”, las organizaciones indígenas y afrodescendientes suelen proponer políticas de “interculturalidad con equidad”. Es a partir de ellas que han luchado por reformas legales, incluso constitucionales, que tiendan a hacer posible la materialización de esa consigna, comenzando por lograr el reconocimiento del carácter pluriétnico de los respectivos Estados nacionales, así como la existencia de formas de ciudadanía culturalmente diferenciadas.

Actualmente, las constituciones de la mayoría de los países latinoamericanos reconocen a los pueblos indígenas derechos de idioma, identidad y otros de carácter cultural. Hasta el presente este reconocimiento está consagrado en las constituciones de quince países latinoamericanos, estos son: Argentina, Bolivia, Brasil, Colombia, Costa Rica, Ecuador, El Salvador, Guatemala, Honduras, México, Nicaragua, Panamá, Paraguay, Perú y Venezuela.

A esto se agrega que catorce países latinoamericanos han ratificado el Convenio 169 de la Organización Internacional del Trabajo, estos son: Argentina, Bolivia, Brasil, Chile, Colombia, Costa Rica, Ecuador, Guatemala, Honduras, México, Nicaragua, Paraguay, Perú y Venezuela. Conviene subrayar que, tal como lo dispone el mencionado instrumento internacional y las constituciones nacionales de los países antes mencionados, los Estados que han ratificado este convenio están obligados a acatar sus regulaciones.

Al respecto, entre otras, viene al caso destacar que el artículo 26 del Convenio 169 de la OIT establece que “deberán adoptarse medidas para garantizar a los miembros de los pueblos interesados la posibilidad de adquirir una “educación a todos los niveles”, por lo menos en pie de igualdad con el resto de la comunidad nacional”. En tanto, el artículo 27, entre otras cosas, dispone lo siguiente:

Los programas y los servicios de educación destinados a los pueblos interesados deberán desarrollarse y aplicarse en cooperación con estos, a fin de responder a sus necesidades particulares, y deberán abarcar su historia, sus conocimientos y técnicas, sus sistemas de valores y todas sus demás aspiraciones sociales, económicas y culturales, así como que la autoridad competente deberá asegurar la formación de miembros de estos pueblos y su participación en la formulación y ejecución de programas de educación, con miras a transferir progresivamente a dichos pueblos la responsabilidad de la realización de esos programas, cuando haya lugar; [finalmente estipula que] los gobiernos deberán reconocer el derecho de esos pueblos a crear sus propias instituciones y medios de educación, siempre que tales instituciones satisfagan las normas mínimas establecidas por la autoridad competente en consulta con esos pueblos. Deberán facilitárseles recursos apropiados con tal fin. (<http://www.ilo.org/public/spanish/region/ampro/lima/publ/conv-169/convenio.shtml>; consultada: 12/06/2013; énfasis añadido, D.M.).

A efectos del tema que nos ocupa es muy importante destacar el último fragmento del artículo 27 del Convenio Nro. 169 de la OIT antes citado. Nótese que en ese pasaje establece taxativamente que “[...] los gobiernos deberán reconocer el derecho de esos pueblos a crear sus propias instituciones y medios de educación, siempre que tales instituciones satisfagan las normas mínimas establecidas por la autoridad competente en consulta con esos pueblos. Deberán facilitárseles recursos apropiados con tal fin”. Es decir, por un lado establece que “los gobiernos deberán reconocer el derecho de esos pueblos a crear sus propias instituciones y medios de educación”. Por otro lado, limita el ejercicio de ese derecho estipulando que dichas instituciones deberán satisfacer “las normas mínimas establecidas por la autoridad competente”, a la vez que condiciona el ejercicio de este mecanismo de control gubernamental al demandar que éste deberá ponerse en práctica “en consulta con esos pueblos”. Finalmente determina que los gobiernos deberán facilitar a los pueblos indígenas “recursos apropiados con tal fin”. Como veremos más adelante en este texto, este pasaje del Artículo 27 del Convenio 169 de la OIT contiene un núcleo de sentido de importancia fundamental para analizar algunos conflictos en curso en la materia que nos ocupa.

Mientras tanto, adicionalmente, también corresponde mencionar que en prácticamente todos los países de la región están en vigencia leyes específicas de protección de los derechos de estos pueblos, algunas de las cuales se expresan además en normativas específicas para el ámbito educativo. Sin embargo, un estudio recientemente realizado por el Instituto Internacional de la Unesco para la Educación Superior en América Latina y el Caribe (UNESCO-IESALC), permitió constatar que en la mayoría de los casos, las mencionadas regulaciones del Convenio Nro. 169 de la OIT, de cumplimiento obligatorio para los Estados que lo han ratificado, así como las normas constitucionales y legales establecidas en la materia, aún tienen escasos efectos prácticos en los países en cuestión. El mencionado estudio también lleva a concluir que estos problemas en general parecen atribuibles a la articulación de diversos factores; especialmente al frecuente desconocimiento de las normas por parte de agencias gubernamentales, la prevalencia de formas más o menos solapadas de racismo, y la histórica –y además creciente– importancia de intereses de empresas transnacionales mineras y agropecuarias en las dinámicas económicas y políticas de los Estados, así como también los de sectores económicos y políticos dominantes en los diversos países. Las universidades de la región podrían hacer grandes contribuciones cuanto menos educando proactivamente contra el racismo y difundiendo las normas constitucionales y legales vigentes y promoviendo su observancia –como mínimo– entre los profesionales que en ellas se forman, pero en la mayoría de los casos han jugado papeles extremadamente modestos respecto de ambos asuntos (Mato, coord. 2012).

Organizaciones Indígenas, Educación Superior y Ciudadanía con Equidad

Como resultado de esas historias largas y de los contextos contemporáneos antes comentados, así como de diversos factores internacionales que no es posible analizar acá⁴, algunos Estados, Instituciones de Educación Superior (IES) y fundaciones privadas han establecido políticas de cupos especiales y programas de becas dirigidos a mejorar las posibilidades de acceso y culminación de estudios a individuos indígenas y afrodescendientes en IES “convencionales”⁵. Pese a estos esfuerzos, las posibilidades efec-

4 Limitaciones de extensión impiden tratar en estas páginas la importancia de algunos factores internacionales que hemos analizado en publicaciones anteriores (Mato 2008a, 2009, 2012).

5 Por comodidad expositiva, en el contexto de este artículo llamo “convencionales” a aquellas universidades u otros tipos de IES que no han sido explícitamente creadas y diseñadas para responder a las necesidades, demandas y propuestas de comunidades de pueblos indígenas o afrodescendientes.

tivas de individuos indígenas y afrodescendientes de acceder y culminar estudios en IES “convencionales” resultan alarmantemente inequitativas, debido a diversas causas asociadas a las historias largas de discriminación y a las condiciones estructurales de desventaja en que éstas se expresan en la actualidad (Mato, coord. 2008, 2012).

Adicionalmente, debe señalarse que esas políticas y programas están orientadas a lograr “la inclusión de individuos”, por lo que, aunque desde ciertos puntos de vista constituyen un avance, no obstante no resuelven el problema de que los programas de estudio y líneas de investigación de las IES en cuestión, continúan excluyendo tanto las historias, lenguas, y conocimientos de esos pueblos, como sus necesidades, demandas y propuestas sociales, políticas y económicas, para sí mismos y para las sociedades nacionales de las que forman parte. Por lo mismo, estas políticas y programas tampoco resultan suficientes para formar los cuadros técnicos, profesionales, gerenciales y políticos, que esos grupos de población, sus organizaciones sociales, y los horizontes de transformación plasmados en las nuevas constituciones nacionales, demandan. No obstante, es necesario reconocer que estos programas de “inclusión de individuos”, han favorecido la formación de las primeras cohortes de profesionales y técnicos indígenas que han servido de “modelo” y estímulo a nuevas generaciones y han jugado papeles importantes como promotores, articuladores, organizadores sociales y políticos, y/o prestadores de servicios para lograr mejoras en la situación de estos pueblos (Mato, coord. 2008, 2012).

Son muy pocas las IES de América Latina que incorporan los conocimientos, lenguas, propuestas, y modalidades de aprendizaje de esos pueblos en sus planes de estudio, y que contribuyen deliberadamente a la valoración de la diversidad cultural, la promoción de relaciones interculturales equitativas y de formas de ciudadanía que aseguren la igualdad de oportunidades. La tarea de “interculturalizar toda la educación superior”, de hacerla verdaderamente “universalista”, y no monocultural y subalternamente seguidora del legado europeo moderno, y de igual forma articulada al mercado mundial, sigue pendiente (Mato 2008b, 2008c).

No obstante, producto de las luchas de los movimientos indígenas y afrodescendientes, así como de las de otros actores sociales latinoamericanos y extra-regionales con agendas transformadoras convergentes, en las últimas dos décadas se han establecido cerca de un centenar de IES y programas que de maneras muy diversas apuntan a resolver esta carencia.

En Colombia y Perú algunas IES “convencionales” han desarrollado programas especiales a través de alianzas y co-ejecuciones con organizaciones indígenas⁶. Por otra parte, en Argentina, Bolivia, Brasil, Chile, Colombia, Ecuador, México, Perú y Venezuela existen programas de educación superior creados y sostenidos, según los casos, por agencias estatales⁷ y/o por IES “convencionales” o al menos por miembros de su personal docente⁸, que están principalmente dirigidos a responder a demandas y propuestas de pueblos indígenas y afrodescendientes, aun cuando en muchos de éstos las organizaciones de estos pueblos no tienen papeles significativos en su orientación (Mato, coord. 2008, 2009a, 2009b, 2012). Debido a limitaciones de extensión, en esta presentación no es posible analizar estos otros tipos de experiencias de educación superior, como tampoco las experiencias de educación superior impulsadas por organizaciones y dirigentes afrodescendientes⁹, excepto el caso de la Universidad de las Regiones Autónomas de la Costa Caribe Nicaragüense (URACCAN), cuya creación y desarrollo es resultado de la acción mancomunada de dirigentes indígenas y afrodescendientes.

6 Valiosos ejemplos de este tipo de experiencias son los programas de educación superior desarrollados por la Organización Indígena de Antioquia (OIA), de Colombia, en colaboración con la Universidad Pontificia Bolivariana y la Universidad de Antioquia, así como los desarrollados por la Asociación Interétnica para el Desarrollo de la Selva Peruana (AIDSESP) en colaboración con el Instituto Superior Pedagógico Loreto y con el Instituto Superior Tecnológico Público Atalaya (Mato, coord. 2008, 2009b).

7 Entre las instituciones de educación superior creadas por agencias estatales para dar respuesta a necesidades, demandas y propuestas de comunidades y organizaciones indígenas, cabe mencionar el caso del Centro de Investigación y Formación para la Modalidad Aborigen (CIFMA), creado por el Ministerio de Educación de la Provincia del Chaco, en Argentina, así como los de las actualmente diez universidades interculturales de México, algunas de ellas han sido creadas directamente por la Secretaría de Educación Pública, como la Universidad Intercultural de Chiapas, la del Estado de Quintana Roo, o la del Estado de Puebla. En tanto la Universidad Veracruzana Intercultural tiene la peculiaridad de además formar parte del sistema de la Universidad Veracruzana, una de las grandes universidades autónomas de México. Otras han sido creadas por gobernaciones de Estado y posteriormente se han integrado al sistema de Universidades Interculturales, como la Universidad Autónoma Indígena de México y la Universidad Comunitaria de San Luis Potosí. En el caso de Bolivia, el presidente Evo Morales Ayma, mediante un decreto de agosto de 2008, estableció tres universidades indígenas interculturales, que desde entonces están trabajando, pero hasta la fecha su sostenibilidad en el tiempo no está garantizada mediante una ley de la república. Una de estas universidades está orientada a responder a necesidades y demandas de los pueblos quechua hablantes, otra a las de los pueblos de lengua aymara, y la tercera a las de los pueblos de habla guaraní y otros pueblos de las “tierras bajas” de ese país. Una innovación significativa de estas nuevas universidades respecto de las públicas bolivianas preexistentes, es que al crearlas se ha dispuesto que su planificación institucional y académica debe realizarse con participación de las respectivas organizaciones indígenas, las cuales están representadas en su Consejo Educativo (Mato, coord. 2008, 2009a, 2009b, 2012).

Las experiencias de algunas Universidades Indígenas de América Latina

En las próximas páginas comentaré brevemente acerca de cuatro instituciones de educación superior creadas y gestionadas de manera directa por organizaciones y/o por reconocidos dirigentes, intelectuales y profesionales indígenas, la Universidad Autónoma Indígena Intercultural, de Colombia, el Centro Amazônico de Formação Indígena, de Brasil, la Universidad de las Regiones Autónomas de la Costa Caribe Nicaragüense, de Nicaragua, y la Universidad Intercultural de las Nacionalidades y Pueblos Indígenas “Amawtay Wasi”, de Ecuador. Debe destacarse que éstas son solo algunas de las instituciones de este tipo actualmente existentes. Limitaciones de extensión impiden ocuparse en este texto de comentar otros casos, no obstante conviene cuanto menos mencionarlos para facilitar la búsqueda de información al respecto.

Los casos de algunas de estas experiencias han sido documentados en las publicaciones del Proyecto Diversidad Cultural e Interculturalidad en Educación Superior de UNESCO-IESALC antes mencionado (Mato, coord. 2008, 2009a), que tengo la responsabilidad de coordinar, ha documentado los casos de Universidad Intercultural Indígena Kawsay (Saavedra 2008, Cerruto 2009) en Bolivia, la Bluefields Indian and Caribbean University (Chavarría Lezama 2008) en Nicaragua y la Universidad Indígena

8 Existen numerosos programas dirigidos a comunidades indígenas creados desde/por iniciativa de universidades “convencionales”, algunas de ellas públicas, otras privadas, en este caso de órdenes religiosas católicas. Entre otros, cabe mencionar el Programa de Formación de Técnicos Superiores en Justicia Comunitaria de la Facultad de Derecho y Ciencias Políticas de la Universidad Mayor de San Andrés, en Bolivia; la Maestría en Educación Intercultural Bilingüe del PROEIB Andes de la Universidad Mayor de San Simón, también en Bolivia; la *Licenciatura para a Formação de Professores Indígenas de la Universidade do Estado de Mato Grosso*, el de Formación de Profesores Indígenas del Núcleo Insikiran de la Universidade Federal de Roraima y el de Formación Intercultural de Educadores Indígenas de la Universidade Federal de Minas Gerais, estos tres últimos en Brasil; la licenciatura en Etnoeducación de la Universidad del Cauca, en Colombia; los sucesivos programas ofrecidos por la Universidad de Cuenca y el Programa Académico Cotopaxi, de la Universidad Politécnica Salesiana, estos dos últimos en Ecuador; la Universidad Indígena Intercultural Ayuuk, creada por y como parte del sistema de la Universidad Iberoamericana, de los jesuitas, en México (Mato, coord. 2008, 2009a, 2009b).

9 Entre las IES impulsadas por dirigentes y organizaciones afrodescendientes y/o que han contado con su participación, cabe mencionar las siguientes: Instituto de Educación e Investigación Manuel Zapata Olivella, que actualmente está en camino de convertirse en Fundación Universitaria, y la Universidad del Pacífico, ambas en Colombia; así como otras dos en Nicaragua, la Bluefields Indian & Caribbean University) y la Universidad de las Regiones Autónomas de la Costa Caribe Nicaragüense. Debe señalarse que las dos universidades nicaragüenses antes mencionadas han surgido de esfuerzos mancomunados entre dirigentes afrodescendientes e indígenas (Hooker 2008, 2009, Mato, coord. 2008, 2009a).

Intercultural-UII (Yapu, 2008) que fue creada por el Fondo para el Desarrollo de los Pueblos Indígenas de América Latina y el Caribe. El Fondo Indígena, como usualmente se alude de forma abreviada a esta última institución, es un organismo multilateral con sede en La Paz, Bolivia, que es co-gobernado por un cuerpo de representantes de gobiernos y organizaciones indígenas. La UII desarrolla sus actividades a través de tres redes, la Cátedra Indígena Itinerante (que incluye a alrededor de veinte sabias y sabios de diversos pueblos indígenas en varios países), la Red de Centros Académicos Asociados (que incluye aproximadamente una decena de universidades “convencionales” de varios países) y la Red de Universidades Indígenas, Interculturales y Comunitarias de Abya Yala (RUIICAY), que incluye a varias de las universidades de estos tipos antes mencionadas. Más recientemente el Proyecto de UNESCO-IESALC ha identificado la existencia de otras instituciones de educación superior indígenas, cuya experiencia aún no ha estudiado, como la Universidad Intercultural de los Pueblos del Sur (Unisur), creada por un grupo de dirigentes indígenas del Estado de Guerrero, México, con apoyo de algunos académicos de otras universidades mexicanas y el Instituto de Educación Superior Intercultural “Campinta Guazú Gloria Pérez”, creado por Consejo de Organizaciones Aborígenes de Jujuy, en Argentina.

Universidad Autónoma Indígena Intercultural (UAIIN)

La UAIIN fue creada en 2003 por el Consejo Regional Indígena del Cauca (CRIC). Fundado en 1971, el CRIC es la autoridad tradicional de los pueblos indígenas del Departamento del Cauca, reconocido oficialmente como tal por el Estado Colombiano. El CRIC también ha sido reconocido como autoridad educativa para los pueblos indígenas del Cauca por la Secretaría de Educación del Departamento del Cauca. Aunque hasta ahora la UAIIN no ha sido reconocida por el Ministerio de Educación Nacional, su funcionamiento se acoge a las facultades legales del CRIC, en tanto autoridad educativa para los pueblos indígenas del Cauca. EL CRIC es una de las organizaciones indígenas más fuertes de Colombia. En el Cauca habitan aproximadamente 250.000 indígenas (cerca del 20% de toda la población indígena de Colombia), pertenecientes a 9 pueblos diferentes; es el Departamento con mayor densidad de población indígena del país.

Según explican integrantes del equipo técnico y directivo de la UAIIN, desde su fundación el CRIC ha venido construyendo “una propuesta pedagógica estrechamente ligada con su proyecto político-cultural y con los proyectos y/o planes de vida de cada pueblo indígena. [...] El proceso organizativo en sus diversos espacios de reflexión y toma de decisiones fue

asumiendo la educación como una herramienta política de reivindicación cultural” (Bolaños, Tattay y Pancho, 2009, p. 156). Comenzó por la formación de maestros bilingües, luego se crearon escuelas comunitarias y posteriormente se generaron diversos espacios para formar “dirigentes para la gobernabilidad, agentes para atender la salud, cuadros de producción para dinamizar los procesos de cultivo y producción de las tierras, procesos formativos para atender las diversas necesidades que el creciente movimiento indígena frente a un horizonte de mejoramiento de las condiciones de vida iba demandando en el marco de lo que actualmente se denomina el Sistema Educativo Propio”. La UAIIN es resultado de una experiencia organizativa de más de 30 años, “en la búsqueda colectiva de una educación propia para los pueblos indígenas; es decir, de una educación pertinente a la visión, situación cultural, necesidades y proyección de las comunidades locales, algunas de ellas contenidas en el plan de vida de cada pueblo” (Bolaños, Tattay y Pancho, 2009, p. 156).

Actualmente, la UAIIN tiene aproximadamente mil estudiantes, en nueve zonas indígenas del departamento del Cauca y además en otras regiones del país. El 88% de sus estudiantes son indígenas, de todos los pueblos indígenas del Cauca, el 2% de otras etnias y regiones, el 9% son mestizos y el 1% afrocolombianos. En la actualidad ofrece formación en cuatro programas de licenciatura y varios diplomados, todos ellos en campos que responden directamente a las necesidades, demandas y propuestas de las comunidades a las que atiende y de las que forma parte. Las licenciaturas en curso son en Pedagogía Comunitaria, Derecho Propio, Administración y Gestión y Desarrollo Comunitario. La creación de Diplomados es más dinámica y puntual, pero entre los que se sostienen de manera más duradera cabe mencionar los de Proyecto Educativo Comunitario, Currículo Propio, Gestión Etnoeducativa, Familia y Equidad de Género y Políticas de Salud.

Centro Amazônico de Formação Indígena (CAFI)

El CAFI fue creado en 2006 por la Coordenação das Organizações Indígenas da Amazônia Brasileira (COIAB), luego de experiencias piloto realizadas desde 2003. La COIAB fue fundada en 1989 y es la mayor organización indígena de Brasil. En su seno nuclea a 75 organizaciones miembro (incluyendo asociaciones locales, federaciones regionales, organizaciones de mujeres, profesores y estudiantes indígenas) de los nueve Estados de la Amazonía Brasileira. Esta organización representa a más de 430 mil personas (más del 50% de la población indígena de Brasil) de 160 diferentes pueblos indígenas particulares, que ocupan 107 millones de hectáreas de territorio amazónico.

Según explica Lucio Flores, indígena del pueblo *terena*, licenciado en ciencias sociales con maestrías en religión y en gestión ambiental, y miembro del equipo técnico de la COIAB, esta organización fue fundada para ser un instrumento de lucha y representación de los pueblos indígenas de la Amazonía Brasileña. Su lucha se centra principalmente en la promoción y defensa de los que consideran sus derechos básicos: tierra, salud, educación, economía, sustentabilidad e interculturalidad. El CAFI, que forma parte de la estructura organizativa de la COIAB, es un espacio para la formación de profesionales especialmente capacitados para actuar en las organizaciones indígenas. Para esto su formación incluye cursos que aseguran tanto la calidad de la formación técnica, como la formación política para ser líderes, ciudadanos y militantes de la causa indígena. Flores enfatiza que crear un programa de este tipo requiere una mirada al pasado, una comprensión del contexto actual y sobre todo una reflexión profunda respecto del futuro. Actualmente CAFI está gestionando el reconocimiento oficial del Estado brasileño (Flores, 2009, pp. 104-112).

Hasta el momento el CAFI ha ofrecido formación de manera alternada en dos cursos, uno en Gestión Etnoambiental y el otro en Gestión de Proyectos, los cuales ya han sido aprobados por 84 estudiantes, 36 de ellos mujeres y los 48 restantes hombres. Si bien el número puede parecer pequeño, resulta importante por el papel que cumplen y los cuantiosos recursos respecto de los cuales tiene un importante papel que cumplir, en tan importante región de Brasil y del planeta.

Universidad de las Regiones Autónomas de la Costa Caribe Nicaragüense (URACCAN)

La Reforma Constitucional de 1987 identifica a Nicaragua como un país multiétnico, multilingüe y pluricultural, reconociendo la existencia de los pueblos indígenas, afrodescendientes y comunidades étnicas que viven en el territorio. El país cuenta con dos Regiones Autónomas en su Costa Caribe que juntas representan el 52% del territorio nacional. URACCAN fue autorizada por el Consejo Nacional de Universidades (CNU) en 1992. En el año 2003 fue declarada “Patrimonio de los Pueblos Indígenas y Comunidades Étnicas”, por ambos Consejos Regionales Autónomos. URACCAN se identifica como una “universidad comunitaria intercultural”, que acompaña procesos de desarrollo con identidad de los pueblos indígenas, mestizos, comunidades étnicas y afro descendientes para la promoción de la ciudadanía intercultural.

Alta Hooker, profesional afrodescendiente, y tanto para el período de generación de los datos acá expuestos, como de redacción de este artículo, la Rectora de esta universidad, explica que URACCAN fue creada por un grupo de líderes y lideresas indígenas y afrodescendientes de ambas Regiones Autónomas, para asegurar el acceso a formación profesional, evitar la fuga de cerebros, mejorar las condiciones de vida, luchar contra el racismo institucionalizado, la exclusión y la marginación y aportar al desarrollo nacional desde sus peculiaridades.

Conviene destacar la importancia y sentido del objetivo de “evitar la fuga de cerebros”, por cuanto este concepto habitualmente sólo es aplicado con referencia a las migraciones de profesionales e investigadores calificados entre estados nacionales. En cambio, los intelectuales indígenas y afrodescendientes que han creado y gestionan URACCAN lo aplican de manera explícita, y estratégica en el diseño de esta universidad, con referencia a la emigración de talentos de sus comunidades y región hacia las ciudades y, además, hacia el exterior. Esta aplicación de la idea de “fuga de cerebros” a los contextos locales y regionales también me fue expuesta por los dirigentes de otras universidades indígenas con quienes he venido trabajando en el marco del proyecto de UNESCO-IESALC antes mencionado. Sin embargo, no todos ellos expresan esto en los reportes de experiencias que elaboraron para los estudios del mencionado proyecto de UNESCO-IESALC (Mato, coord. 2008, 2009a, 2009b).

En la actualidad URACCAN tiene más de 9.000 estudiantes matriculados y ya cuenta con más de 600 egresados; en ambos casos la participación femenina ronda el 60%. Sus estudiantes provienen de los 20 municipios de las dos regiones autónomas, entre ellos hay tanto indígenas (miskitos, sumu, mayangnas y ramas, según los casos) como afrodescendientes (creoles o garífunas, según los casos) y mestizos. Es interesante destacar que en URACCAN se han formado también profesionales provenientes de Argentina, Bolivia, Chile, Colombia, Ecuador, España, Guatemala, Honduras, México, Perú y Uruguay. URACCAN cuenta con aproximadamente 240 docentes, aproximadamente 50% de ellos son mujeres, 75% mestizos y el restante 25% de diversos pueblos indígenas y afrodescendientes.

URACCAN ofrece formación de grado y postgrado en varios campos. Así, sostiene cuatro Maestrías, en Gestión de la atención y prevención del VIH SIDA, Gestión de la Salud Intercultural, Docencia Universitaria, y Antropología Social; cuatro Especializaciones en Formulación de proyectos de

inversión económica, Producción ganadera, Docencia universitaria, y Geografía para docentes; quince Licenciaturas e Ingenierías en Administración de Empresas, Ecoturismo, Contaduría Pública y Auditoría, Ciencias Sociales con mención en Desarrollo Local, Informática Administrativa, Sociología con mención en Autonomía, Ciencias de la Educación con mención en Historia, con mención en Español, con mención en Inglés, Educación Intercultural Bilingüe, Pedagogía, Ciencias de la Educación con mención en Biología, Enfermería con mención en Salud Mental, Ingeniería Agroforestal, Ingeniería en Zootecnia; siete carreras de Técnico Superior, en Enfermería, Informática Administrativa, Ciencias Naturales, Historia, Matemática, Español, Educación Intercultural Bilingüe. Adicionalmente, URACCAN sostiene dos Escuelas de Liderazgo, ocho Diplomados en diversos campos y numerosos cursos libres (Hooker, 2008, pp. 383-384).

La mayoría del estudiantado de URACCAN proviene de las comunidades indígenas, afro descendientes y de áreas rurales con población mestiza. Se propone desarrollar procesos educativos con pertinencia étnica, cultural y social de calidad y acompañar al liderazgo local para el impulso de procesos de desarrollo humano con identidad y sostenibilidad, fortalecer el régimen de autonomía a través de la formación de recursos humanos, impulsar y desarrollar procesos de revitalización étnica y cultural y establecer espacios de reflexión, discusión y debate a nivel local, nacional e internacional donde se abordan temas relativos al ejercicio y goce de derechos humanos y ciudadanos.

Actualmente, un número importante de graduadas y graduados de URACCAN ocupan cargos de dirección e intermedios en instituciones y organizaciones, así como docentes en la misma universidad. Hay graduados de URACCAN que son diputados regionales y nacionales, concejales regionales y municipales, alcaldes, delegados de instituciones gubernamentales (Hooker, 2009, pp. 279-292).

Universidad Intercultural de las Nacionalidades y Pueblos Indígenas “Amawtay Wasi”

La Universidad Amawtay Wasi es una propuesta de educación superior cuya creación fue patrocinada por la Confederación de Nacionalidades Indígenas del Ecuador (CONAIE), pero no forma parte de la estructura de esta organización, lo cual la diferencia de los casos de la UAIIN (de Colombia) y el CAFI (de Brasil) antes comentados. La CONAIE se constituyó en

1986 y nuclea a organizaciones de todos los pueblos indígenas del Ecuador. Desde su fundación, la CONAIE ha realizado varias movilizaciones de alcance nacional que han desafiado a varios gobiernos nacionales y liderado importantes reformas constitucionales y políticas en ese país. Sin embargo, en los últimos años, y particularmente desde 2007 con el ascenso al poder del presidente Rafael Correa, su capacidad de movilización parece haber mermado, lo cual podría resultar significativo para comprender, al menos en parte, la situación actual de esta universidad.

En 2005, tras nueve años de intenso trabajo técnico y de movilización política, la Universidad Amawtay Wasi fue reconocida por el Consejo Nacional de Educación Superior (CONESUP) y desde entonces forma parte del Sistema Nacional de Educación Superior. En consecuencia, las autoridades de esta universidad rinden cuentas tanto a la CONESUP, como a la CONAIE, y sus actividades son evaluadas y deben ser aprobadas por ambas instituciones. Pese a este importante logro, la vida de esta institución no ha sido fácil, porque ha sido forzada a operar como si se tratara de una universidad privada con el argumento de que el erario público no podía contribuir al presupuesto de una universidad cuyo diseño y forma de gobierno no se correspondían con los de las universidades públicas del país. La dirigencia de esta universidad reiteradamente solicitó recursos, considerando su solicitud amparada por lo pautado por el Artículo 27 del Convenio 169 de la OIT, reseñado en páginas anteriores, respecto de que “los gobiernos deberán reconocer el derecho de esos pueblos a crear sus propias instituciones y medios de educación, siempre que tales instituciones satisfagan las normas mínimas establecidas por la autoridad competente en consulta con esos pueblos. Deberán facilitárseles recursos apropiados con tal fin”. Sin embargo, no los obtuvo.

Adicionalmente, sus posibilidades de reconocimiento comenzaron a verse especialmente amenazadas, a partir del 12-10-2010, con la entrada en vigencia de la nueva Ley Orgánica de Educación Superior (LOES), y la instalación, en su marco, del Consejo de Evaluación, Acreditación y Aseguramiento de la Calidad de la Educación Superior (CEAACES), el 29-08-2011, momento a partir del cual debió someterse a un nuevo proceso de evaluación.

10 Los miembros del pueblo indígena cuyo nombre, como el de su lengua, ha sido castellanizado como “quechua” pronuncian y escriben su nombre de manera diferente en Ecuador, a cómo lo hacen en otros países en que habitan. En Ecuador usualmente lo pronuncian y escriben como *kichwa*, mientras que en Bolivia, Perú, Colombia, Chile y Argentina utilizan *kechwa* y/o *quechua*.

La Universidad Amawtay Wasi ofrece formación en Derechos Humanos y Pueblos Indígenas, Agroecología, Ciencias de la Educación, y Arquitectura. Luis Sarango, indígena kichwa¹⁰, Doctor en Jurisprudencia y Rector de la UAW, explica que esta universidad se propone “contribuir en 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” (Sarango, 2009, p. 193).

Según explica su Rector, parafraseando documentos fundacionales, la universidad se denomina “intercultural” porque su oferta académica y sus propuestas de formación

no son 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. Si bien la ‘interculturalidad’ entendida desde una visión originaria es un ideal que se encuentra construyéndose, es necesario entonces que las diferentes sociedades empiecen a cultivar nuevas relaciones sociales basadas en el respeto al otro/otros pero con equidad. La universidad se llama ‘de las Nacionalidades y Pueblos Indígenas’ en razón de que la iniciativa de su creación, su concepción filosófica y metodológica surge de las nacionalidades y pueblos indígenas, pero que de ningún modo quiere decir que es exclusiva o solo para indígenas (Sarango, 2009, p. 193).

Un aspecto saliente de la Universidad Amawtay Wasi es su crítica a la idea de “desarrollo”, la cual su equipo fundador y directivo sostiene que lleva implícitos los conceptos de evolución, civilización, homogenización, competencia, y progreso propios de la sociedad occidental moderna, los cuales se han impuesto a otras formas de ver el mundo y concebir el bienestar. A esta idea, el mencionado equipo, así como otros intelectuales y dirigentes indígenas del Ecuador y otros países de la región, le oponen el concepto de *Sumak Kawsay*, expresión kichwa que ellos traducen al castellano como Buen Vivir Comunitario¹¹. Según este criterio el bienestar

11 La expresión en lengua kechwa/kichua *Sumak Kawsay*, como su equivalente en lengua aymara *Suma Qamaña*, son principios éticos que forman parte de la cosmogonía de esos dos pueblos indígenas, habitualmente expresados en lengua castellana como “Buen Vivir”. Los intelectuales y las organizaciones de estos y otros pueblos indígenas de América frecuentemente contraponen estas ideas propias, así como sus equivalentes en las cosmogonías y lenguas de otros pueblos indígenas, a las occidentales modernas de “progreso” y “desarrollo”, enfatizando que ellas no refieren a acceso a bienes materiales, ni a la “calidad de vida” de los individuos, sino a vivir en armonía en comunidad y con la Madre Tierra (Choque Quispe 2006, Yampara 2004).

no se mide cuantitativamente, mediante estadísticas, sino cualitativamente, con referencia al bienestar armónico colectivo, en el bienestar horizontal de la comunidad. Consideran que esta idea fundamental de la cosmovisión de varios pueblos indígenas, es un contribución de estos pueblos a la humanidad, en su lucha por demostrar que hay un pensamiento alternativo al hegemónico, que cada pueblo tiene su forma de ver el mundo, que debe ser respetada (Sarango 2009, Universidad Intercultural Amawtay Wasi 2004). Esta visión crítica respecto de las ideas de desarrollo y modernidad ha constituido una diferencia significativa entre esta universidad y el actual gobierno de Ecuador.

El capítulo más reciente del conflicto entre la Universidad Amawtay Wasi y el Estado ecuatoriano aparentemente quedó sellado el 31 de octubre de 2013¹², cuando el CEAACES emitió la Resolución Nro. 001-068-CEAACES-2013 mediante la cual resolvió “suspender de manera definitiva por no haber superado el proceso de evaluación realizado por el CEAACES y haber sido declarada como ‘No Aprobada’ debido a que su resultado de evaluación global es inferior al 40% mínimo requerido” (http://www.ceaac.es.gob.ec/index.php?option=com_wrapper&view=wrapper&Itemid=334, consultado 24-11-2013, D.M.).

Limitaciones de extensión impiden comentar acá los criterios y procedimientos de evaluación aplicados, cuya consideración resulta recomendable (especialmente las secciones 2.3.1. Academia, 2.3.2 Currículo e Investigación y 2.3.3 Soporte Pedagógico) para comprender este proceso apropiadamente. Estos se exponen en un documento de la CEAACES de 112 páginas de extensión, identificado como la Resolución Nro. 003-0026-25CEAACES-2012, del 11-04-2012, del cual hemos logrado obtener copia, pero que lamentablemente no se encuentra disponible en Internet. Sin embargo, en apretadísima síntesis y sin pretender terciar en la disputa para lo que carezco de suficientes elementos de juicio propios, ya que mi última vista a la Universidad Amawtay Wasi ocurrió hace ya varios años, parece plausible afirmar que dicho documento expresa claramente un choque entre dos visiones de mundo, y en consecuencia, entre dos proyectos de sociedad y dos concepciones de la idea de universidad.

12 El presente artículo fue sometido a consideración de la *Revista ISEES* el 30-08-2013. A comienzos de diciembre, cuando su publicación ya había sido aprobada, debió solicitarse autorización al equipo editorial para actualizarlo respecto de la Resolución de suspensión definitiva de la Universidad Amawtay Wasi. Agradezco al equipo editorial la receptividad a esta solicitud.

Un indicio de este conflicto entre visiones podía obtenerse, incluso antes que se hiciera explícito, al reparar en un detalle significativo que puede observarse en el sector del sitio del CEAACES en Internet, dedicado a presentar a los cuatro miembros del Consejo de este organismo. Este es que tras el nombre y apellido de cada uno de ellos se ha agregado una coma y la abreviatura “PhD”. Como seguramente es de conocimiento de los lectores, “PhD” es la abreviatura usual de la expresión “Philosophiae Doctor”, máximo título que otorgan las universidades de países angloparlantes, y especialmente las de Estados Unidos, ya que en algunas universidades británicas también se utiliza la abreviatura “D.Phil.”. Sin embargo, al revisar la información ampliada que se ofrece en el mismo sitio en Internet, puede observarse que dos de estos miembros del Consejo del CEAACES han obtenido sus títulos de doctorado en universidades de Brasil (donde el título otorgado es el de *Doutor/a*), y uno en Francia (donde el título otorgado es el de “*Docteur*”), por lo que en estos casos el uso de la abreviatura “PhD” (tras el nombre de la persona en cuestión) no corresponde, sino que correspondería el uso de la abreviatura “Dr.” o “Dra.” (antepuesto al nombre de la persona en cuestión), según el caso (http://www.ceaaces.gob.ec/index.php?option=com_content&view=article&id=4&Itemid=45, consultado 22-12-2013, D.M.). Cabe notar que en los tres casos se trata de prestigiosas universidades de los mencionados países. Resulta llamativo –y potencialmente significativo– que estos funcionarios, o el organismo del cual forman parte, hayan decidido “traducir” esos títulos a su equivalente en lengua inglesa.

Parece plausible interpretar que esta manera de presentar a los miembros del Consejo del CEAACES, resulta consistente con el enfoque de evaluación, que se expone en el documento de la CEAACES de 2012, antes mencionado. A la sazón, este documento está respaldado por una lista de referencias bibliográficas que en aproximadamente la mitad de los casos corresponde a publicaciones en inglés, pese a que varias de ellas están disponibles en castellano¹³. De ningún modo se sugiere que sea inconve-

13 Entre las publicaciones incluidas en inglés en el mencionado documento de la CEAACES, de las que existen traducciones publicadas en castellano, cabe mencionar, por ejemplo, el libro de James Gleick titulado *Caos: la creación de una ciencia*, publicado en castellano, por la editorial Seix Barral, en 1988, o el de Bart Kosko, titulado *Pensamiento borroso: la nueva ciencia de la lógica borrosa*, publicado en castellano, por la editorial Crítica en 1995, así como el de Michael Gibbons titulado *La nueva producción del conocimiento*, publicado en castellano, por la editorial Pomares-Corredor, en 1997 y disponible de manera gratuita en Internet: http://www.ses.unam.mx/docencia/2007II/Lecturas/ModI_Gibbons.pdf; sitio consultado el 21-12-2013, D.M.).

niente utilizar bibliografía en inglés u otros idiomas diferentes al castellano. Lo que llama la atención y se destaca es que existiendo traducciones al castellano este documento, de un organismo público ecuatoriano, refiera las publicaciones en cuestión en un idioma extranjero, lo cual obviamente no facilita su consulta por parte de ciudadanos ecuatorianos potencialmente interesados.

Esta tendencia a citar bibliografía en inglés pese a que la misma está disponible en castellano (en un documento oficial de un organismo gubernamental de un país cuya lengua oficial es el castellano), conjuntamente con el modo en el cual los miembros del Directorio del CEAACES son públicamente presentados en el sitio de este organismo en Internet, indicando su máximo título académico mediante la abreviatura “PhD”, usual en inglés, cuando se trata de títulos de igual nivel, pero otorgados por universidades que expiden sus títulos en portugués o francés, pueden considerarse indicios elocuentes de que la concepción de universidad que maneja este organismo gubernamental resulta antagónica con la que maneja la Universidad Amawtay Wasi.

De todos modos, más allá de estos indicios, este conflicto de concepciones puede corroborarse al leer el “Informe de los Veedores”, elaborado el 6-10-2013, en representación de la ya mencionada RUIICAY del Fondo Indígena, por los especialistas Yuri Zapata Webb, Vicerrector de la antes mencionada URACCAN y Benecio Quispe Gutiérrez, ex Viceministro de Educación Superior de Bolivia y ex Rector de la Universidad Indígena Boliviana Aymara Tupac Katari (una de las tres universidades creadas por decreto del Presidente Evo Morales Ayma en agosto de 2008), el cual fue presentado a la CEAACES el 8-10-2013. En efecto, significativamente, en ese documento, entre otras cosas los veedores expresan lo siguiente:

5.- Por otra parte, es importante mencionar, que en el proceso de evaluación de la Universidad “Amawtay Wasi” por parte del CEAACES, por medio de una Comisión Evaluadora, se pudo observar algunas inconsistencias:

- a) El Art. 18 establece dos fases del proceso de evaluación, la autoevaluación y la evaluación institucional (verificación), sin embargo sólo se realizó la segunda etapa.
- b) El proceso de evaluación se inició el día 23 de Septiembre. Sin embargo, a través de una Carta del día 02 de Octubre, el CEAACES a través de un oficio, hace llegar las matrices, las que son la base de la verificación por parte del equipo de evaluadores.
- c) La evaluación que debió ser la constatación in situ, de acuerdo a la matriz, se hizo al azar, suponemos que el equipo de evaluadores realizó la verificación lo hizo de memoria o improvisadamente.

6.- El proceso de Evaluación no considera el modelo pedagógico de la Universidad “Amawtay Wasi” que responde a otra visión que no es la convencional, sino el de los pueblos indígenas. Y tiene otros objetivos. La infraestructura tiene otra concepción de vinculación con la naturaleza.

7.- La actitud y trato de algunos miembros del equipo evaluador no fue muy profesional, sino inquisitoria y colonial. (<https://www.facebook.com/photo.php?fbid=1383051041939970&set=pcb.1383061468605594&type=1&theater>, consultado 24-II-2013, D.M.).

En fin, como expresaba en un párrafo anterior, parece posible aseverar que la situación expresa un conflicto de visiones de carácter bastante antagónico. Por un lado tenemos la visión del CEAACES, que a su vez expresa las ideas de desarrollo y universidad del gobierno ecuatoriano, y por el otro las ideas de *Sumak Kawsay* –y crítica a la idea de “desarrollo”– y universidad, enarboladas por la directiva de la Universidad Amawtay Wasi. Tal vez por esto, el desenlace ha sido la resolución del CEAACES de “suspender de manera definitiva” a la Universidad Amawtay Wasi, en lugar de haber procurado poner en práctica un modelo de evaluación participativo, orientado a resolver los problemas y fortalecer las capacidades de la universidad que desde la visión de dicho organismo estatal resultaran aconsejables. También parece plausible entender esta decisión “definitiva” de la CEAACES en función de que en los últimos años la CONAIE parece haber perdido la capacidad de movilización que tenía cuando sectores de esta organización lograron crear esta universidad. Otro factor que podría haber favorecido la toma de tan drástica decisión “definitiva” es la existencia de diferencias y tensiones al interior del movimiento indígena, lo cual afecta las posibilidades del mismo de dar una respuesta unitaria al cierre de esta institución.

Principales logros, problemas y desafíos

Estudios recientemente realizados por el Proyecto Diversidad Cultural e Interculturalidad en Educación Superior de UNESCO-IESALC (Mato, coord. 2008, 2009a, 2009b) muestran que los principales logros, problemas y desafíos del conjunto compuesto por aproximadamente un centenar de universidades indígenas, programas para indígenas de IES “convencionales”, programas en co-ejecución entre organizaciones indígenas e IES “convencionales” y sus equivalentes orientados a comunidades afrodescendientes, de once países, que han constituido el foco de atención de sus investigaciones, son los que de manera sintética se describen en los próximos tres párrafos.

Sus principales logros son los siguientes: 1) Mejoran las posibilidades de que individuos indígenas y afrodescendientes accedan a oportunidades de educación superior y culminen exitosamente sus estudios en diversos campos; 2) Ajustan su oferta educativa a necesidades, demandas y proyectos de las comunidades y la relacionan con oportunidades locales y regionales (subnacionales) de empleo, generación de iniciativas productivas y servicio a la comunidad; 3) Desarrollan modalidades participativas de aprendizaje, frecuentemente centradas en la investigación aplicada y además integran aprendizaje, investigación y servicio a las comunidades; 4) Integran diversos tipos de saberes y modos de producción de conocimiento; 5) Promueven la valorización y, según los casos, incorporan las lenguas y conocimientos propios de estos pueblos y comunidades, contribuyen proactivamente a su fortalecimiento y realizan investigación sobre dichas lenguas y conocimientos; 6) Desarrollan docencia e investigación orientadas por criterios de valoración de la diversidad cultural, interculturalidad, equidad, inclusión, gobernabilidad democrática, desarrollo humano y sostenible; 7) Forman egresados provenientes de las comunidades a las que se proponen servir, hablantes de sus lenguas indígenas, conocedores de sus saberes, así como de los de las disciplinas académicas “occidentales modernas”, familiarizados con sus necesidades, demandas, propuestas y maneras de actuar, que contribuyen directamente al desarrollo sostenible local y regional, y al mejoramiento de la calidad de vida de sus comunidades.

Debe destacarse que estas experiencias han venido contribuyendo significativamente a la formación de educadores indígenas, así como de técnicos y profesionales en los campos de salud, producción agrícola, gobierno local, equidad de género, entre otros. Además, han venido generando proyectos concretos de “desarrollo local” que contribuyen a mejorar la alimentación y calidad de vida de las comunidades, así como a disminuir la expulsión de población y con esto el agravamiento de la situación de las poblaciones en las periferias de las grandes ciudades. Adicionalmente, estas IES y programas contribuyen a fortalecer las capacidades de estas comunidades de manejar los desafíos que les plantean los procesos de “modernización” que de diversas maneras han venido fragilizando sus posibilidades de sostener satisfactoriamente sus modos de vida. Pero no solo esto, sino que estas IES y programas se han constituido en valiosos espacios de innovación en materia de Educación Superior. En este sentido, las IES “convencionales” tienen mucho que aprender de ellas, particularmente respecto de cómo las modalidades de vinculación social que vienen desarrollando contribuyen a mejorar la formación técnica y profesional de los estudiantes, así como a

generar nuevas posibilidades de investigación, modalidades de aprendizaje en servicio y formas de aprendizaje grupal colaborativo.

Los problemas más frecuentes que confrontan estas IES, programas y arreglos interinstitucionales son los siguientes: 1) Insuficiencia y/o precariedad presupuestaria; 2) Actitudes de discriminación racial por parte de funcionarios públicos y diversos sectores de la población que afectan el desarrollo de sus actividades; 3) Dificultades derivadas de la rigidez de los criterios aplicados por las agencias especializadas de los Estados encargadas de otorgar reconocimiento y/o acreditación; 4) Obstáculos institucionales administrativos derivados de la rigidez de procedimientos, los cuales afectan la ejecución de sus planes y actividades; 5) Obstáculos institucionales académicos derivados de la rigidez de criterios y procedimientos aplicados por las IES en las cuales funcionan algunos de los programas estudiados y/o por agencias gubernamentales que otorgan fondos para investigación y proyectos académicos especiales, los cuales afectan las labores docentes y de investigación de las IES y programas estudiados; 6) Dificultades para conseguir docentes y otro personal con adecuada sensibilidad y recursos personales y técnicos para el trabajo intercultural; 7) Dificultades económicas de los estudiantes para poder dedicarse más y mejor a su formación; 8) Insuficiencia de becas; 9) Diversos tipos de dificultades derivadas de las situaciones de precariedad económica y jurídica “de hecho” en las que hacen sus vidas buena parte de las comunidades atendidas por estas IES.

Uno de los principales desafíos para que la educación superior sea pertinente con la diversidad cultural de los países latinoamericanos se encuentra en los sistemas de evaluación y acreditación de IES y programas, por parte de las agencias de los Estados encargadas de estos asuntos. La evaluación de la calidad de la educación (superior o de otro tipo) no puede dissociarse de consideraciones de pertinencia y relevancia, esto demanda que sea contextualizada. Así, no puede pensarse en aplicar sistemas rígidos de criterios de validez supuestamente “universal”, sino sistemas “flexibles”. Las propuestas de “flexibilidad” suelen malinterpretarse como de “baja calidad”, ese es un error. La “flexibilidad” en este contexto refiere a “diferenciación” y pertinencia con la diversidad de contextos sociales y perfiles institucionales. La evaluación de la contribución de la labor de estas IES y programas, como la de sus docentes e investigadores, requiere diseñar instrumentos y procedimientos particulares para evaluarlas, que tomen en cuenta la especificidad de las propuestas y de los contextos en que se desarrollan. Es necesario revisar los criterios de evaluación y acre-

ditación de las IES y sus programas, así como los de asignación de fondos para investigación y proyectos especiales; para asegurar que éstos respondan a criterios de reconocimiento y valoración de la diversidad cultural y la interculturalidad con equidad. Estos criterios deben responder a las peculiaridades de los diversos tipos y orientaciones de experiencias de ES, con especial atención a diferencias asociadas a particularidades lingüísticas, socioculturales, territoriales y otras significativas, según la diversidad cultural propia de cada país. Es necesario generar y aplicar de manera integrada indicadores de calidad, pertinencia y relevancia.

Ideas para la reflexión y el debate

Las IES creadas y gestionadas por organizaciones indígenas permiten formar profesionales y técnicos capaces de desempeñarse de maneras sensibles y eficaces en países culturalmente diversos, en campos tales como salud, manejo ambiental, desarrollo sostenible, derecho, educación, entre otros, sea que vayan a desempeñarse en el sector público o en el privado.

Desde luego, estas IES también resultan útiles para formar los técnicos y dirigentes que estas organizaciones necesitan para el desarrollo de sus propias prácticas, entre otras las de realizar y llevar adelante propuestas de democratización de las sociedades latinoamericanas. No obstante, las iniciativas de estas organizaciones en materia educativa suelen despertar reservas entre algunos sectores sociales, desde los cuales frecuentemente se pregunta ¿por qué estos grupos sociales habrían de tener la prerrogativa de impartir educación a partir de sus propios idearios? Las respuestas de las dirigencias de estas organizaciones suelen ser que porque la educación “oficial” no enseña sobre sus historias, lenguas, conocimientos, problemas y propuestas de futuro, pero en cambio sí lo hace sobre la historia y cultura “oficial” de cada Estado, así como sobre las de aquellos otros actores sociales que detentan posiciones dominantes, o al menos con capacidad política y comunicacional de interpelación. Adicionalmente, suelen agregar que, independientemente de cualquier consideración, el ya citado Artículo 27 del Convenio Nro. 169 de la OIT, que tiene rango constitucional en los catorce países latinoamericanos mencionados en las primeras páginas de este texto, consagra “el derecho de esos pueblos a crear sus propias instituciones y medios de educación, siempre que tales instituciones satisfagan las normas mínimas establecidas por la autoridad competente en consulta con esos pueblos. Deberán facilitárseles recursos apropiados con tal fin”.

Ante estas respuestas hay quienes cuestionan a las IES creadas por organizaciones indígenas aduciendo que estas universidades son “segregadas”. En respuesta a esto, los fundadores y directivos de estas IES apuntan, en primer lugar, que estas instituciones no se plantean como exclusivamente para indígenas, sino que están abiertas a estudiantes de cualquier grupo social e identificación étnica, más aún, suelen enfatizar, estas IES son interculturales. Pero además, suelen señalar que, para el caso, las universidades más segregadas de América Latina son las costosas universidades privadas a las cuales los sectores sociales dominantes suelen enviar a sus hijos.

Además, suelen argumentar que si puede haber universidades confesionales (católicas, protestantes y otras, según los países), empresariales y “de élite”, también puede haber universidades indígenas o afrodescendientes, entendidas no como cotos cerrados y excluyentes, sino como instituciones de carácter intercultural abiertas a todas las personas interesadas, pero en las cuales la interculturalidad es pensada y expresada en los planes de estudio y estrategias de aprendizaje a partir de las concepciones de los pueblos indígenas y/o afrodescendientes, de sus visiones de mundo, de sus interpretaciones de la historia humana, de sus aprendizajes y de sus propuestas de futuro.

Que la educación intercultural parta de la visión de mundo “oficial” de Estados que escasamente valoran la importancia de las diferencias culturales, que presuponen que las “otras culturas” son obstáculos al desarrollo y que tarde o temprano todos los ciudadanos deberán ser “modernos”, o que lo haga desde la visión de mundo de movimientos sociales que afirman la importancia de las diferencias y la necesidad de que los Estados se reconozcan como expresión de sociedades pluriculturales, no es lo mismo. Esta diferencia es fundamental, puesto que esto implica tomar en cuenta las lenguas, conocimientos y culturas de esos “otros”, aprender sobre sus historias, sus problemas, sus planes de vida y propuestas de futuro, del mismo modo que se debe aprender de la “historia oficial” y de la “ciencia moderna” lo que se pueda aprender y criticar lo que sea necesario criticar.

Que la educación superior sea plenamente intercultural lleva entre otras cosas a poner en cuestión el “sentido común” instalado de pensar el futuro de nuestras sociedades en términos de “desarrollo” (entendido este todavía de manera muy cercana a las ideas de “progreso” y crecimiento económico, por más parches de “humano” o “sostenible” que se le pongan). Que la educación superior sea plenamente intercultural permite

pensar el futuro desde otros valores y visiones de mundo, por ejemplo, en términos de “Buen Vivir”, de manera coherente con visiones de mundo que entienden que los humanos somos parte de eso que en las sociedades occidentales modernas suele llamarse “naturaleza”, y no una especie pretendidamente superior que tiene el planeta a su servicio y lo visualiza y maneja como fuente de “recursos naturales”. No es posible omitir que, unos pocos siglos de hegemonía de la cosmovisión occidental moderna nos han puesto ante desertificaciones, contaminación de las aguas, calentamiento global, y otros desastres que aún estamos tratando de superar. Esto nos ha obligado a reconocer la estrechez de mira de la cosmovisión occidental moderna y sus potencialmente catastróficas consecuencias. Esas otras cosmogonías aún pueden ayudarnos a cambiar el rumbo. Esto hace al sustrato de las experiencias de educación superior que las organizaciones indígenas están impulsando.

Así el valor transformador de las experiencias de educación superior impulsadas por organizaciones indígenas no debe verse solamente –y con desconfianza– en términos de su papel para formar cuadros técnicos, profesionales y políticos (cosa que sin duda todos los movimientos sociales requieren, sean estos progresistas o conservadores) sino también con referencia a su capacidad de facilitar una reflexión crítica sobre las sociedades contemporáneas y sus posibilidades futuras. Contrario a lo que prejuiciosamente suelen afirmar algunos sectores, esta crítica no suele formularse desde puntos de vista que implican “retornos al pasado”, sino a partir de propuestas de futuro que buscan asegurar no solo la sostenibilidad ambiental, sino también la social, y en general más y mejor democracia, y mejor calidad de vida.

En este marco, parece necesario evaluar cuál ha sido el papel de las IES “convencionales” en la formación de cuadros políticos, profesionales y técnicos provenientes de grupos sociales que sufren algún tipo de discriminación y/u obstáculos al ejercicio pleno de sus derechos, para que estén en mejores condiciones de construir más y mejor democracia. Además, interesa analizar de qué maneras, si de algunas, las oportunidades de formación que las universidades y otras IES “convencionales” ofrecen a la ciudadanía en general (sin distinguir grupos sociales) resultan pertinentes con la diversidad social y cultural de las sociedades latinoamericanas. Es decir, si forman profesionales y técnicos capacitados respecto de la diversidad cultural de sus respectivos países, y con esto de la diversidad de visiones de mundo, valores, modos de producción de conocimiento,

tecnologías, lenguas, etc., significativos para sus respectivos campos de acción. En este sentido cabe cuestionar el carácter “monocultural” de las universidades y otras IES “convencionales”, el cual es claramente contrario a lo que la denominación “universidad” debería con propiedad designar. No hay saber “universal”, por ello la colaboración intercultural en la producción de conocimientos es imprescindible. Y esto vale no solamente para los pueblos y sectores sociales que las visiones hegemónicas excluyen, sino para las sociedades en su conjunto, y apuntemos, de paso, no sólo para las latinoamericanas, sino para todas, incluidas las europeas y estadounidense (Mato 2008c).

El aprendizaje de los conocimientos propios de los pueblos indígenas y afrodescendientes (y de otros que en diversas sociedades resultan “excluidos”), así como de sus modos de producción, “transferencia”, aprendizaje y circulación, no debería interesar solo a antropólogos y otros especialistas de las ciencias sociales, sino también, por ejemplo, a médicos que deben tratar a pacientes de diferentes culturas y que además serían mejores profesionales si manejaran conocimientos provenientes de esas otras culturas (en contraste las corporaciones farmacéuticas transnacionales se apropian de secretos de herbolaria indígena y los patentan en su propio beneficio), abogados que deben tratar casos en diversos contextos culturales, en algunos de los cuales prevalecen modalidades de control, regulación y solución de conflictos diferentes a los estudiados en sus universidades de origen, economistas y otros profesionales del “desarrollo” que no son capacitados para pensar otras modalidades de producción y calidad de vida, etc.

Buena parte de los conflictos que se presentan entre las universidades indígenas y los gobiernos giran en torno a los mecanismos y criterios de evaluación y reconocimiento aplicados por las agencias de los Estados encargadas de estos asuntos. Más allá de argumentaciones acerca de la vigencia de derechos constitucionalmente consagrados que han sido comentados en estas páginas cuya importancia obviamente no se puede ignorar, y de recomendaciones de políticas de educación superior consensuadas entre los organismos de educación de prácticamente todos los países de la región, que también han sido comentadas en páginas anteriores, parece necesario enfatizar que no parece en absoluto racional disociar la evaluación de la calidad de la educación (superior o de otro tipo) de referentes de pertinencia y relevancia, esto demanda que sea contextualizada. No resulta apropiado aplicar sistemas rígidos de criterios de validez supuestamente “universal”, sino sistemas “flexibles”. Las propuestas de “flexibilidad” suelen malinter-

pretarse como de “baja calidad”, ese es un error. La idea de “flexibilidad”, en este contexto, refiere a “diferenciación” y pertinencia con la diversidad de contextos sociales y perfiles institucionales. La evaluación de la contribución de la labor de estas instituciones de educación superior, como la de sus docentes e investigadores, requiere co-diseñar (con participación de los actores protagónicos) instrumentos particulares para evaluarlas, que tomen en cuenta la especificidad de las propuestas y de los contextos en que se desarrollan. Es necesario revisar los criterios de evaluación y acreditación de las IES y sus programas, así como los aplicados para la asignación de fondos para investigación y proyectos especiales; para asegurar que éstos respondan a criterios de reconocimiento y valoración de la diversidad cultural y la interculturalidad con equidad. Estos criterios deben responder a las peculiaridades de los diversos tipos y orientaciones de experiencias de Educación Superior, con especial atención a diferencias asociadas a particularidades lingüísticas, socioculturales, territoriales y otras significativas, según la diversidad cultural propia de cada país. Es necesario revisar críticamente las ideas transnacionalizadas de “calidad académica” que se han hecho hegemónicas (Mato, 2013a, 2013b) y generar y aplicar de manera integrada indicadores de calidad, pertinencia y relevancia. Más aún, parece altamente recomendable que estos procesos de evaluación no tengan carácter punitivo, sino intercultural y mutuamente formativo. Es decir, que estos procesos comprometan a fondo a todas las partes involucradas a mejorarse a sí mismas y contribuir al mejoramiento de las otras partes, es decir, no sólo a las instituciones evaluadas, sino también a las agencias de evaluación y acreditación. 

Referencias

- BOLAÑOS, Graciela, Libia TATTAY y Avelina PANCHO (2009) Universidad Autónoma, Indígena e Intercultural. En: Daniel Mato (coordinador), *Instituciones Interculturales de Educación Superior en América Latina. Procesos de construcción, logros, innovaciones y desafíos*. Caracas: IESALC-UNESCO, pp. 155-190.
- CERRUTO, Leonel (2009). “La experiencia de la Universidad Indígena Intercultural Kawsay (UNIK). En Daniel Mato (coord.), *Instituciones Interculturales de Educación Superior en América Latina. Procesos de construcción, logros, innovaciones y desafíos*. Caracas: IESALC-UNESCO, pp. 123-153.
- CHAVARRÍA LEZAMA, Pedro (2008) La interculturalidad: un desafío ineludible de la Bluefields Indian & Caribbean University. En: Daniel Mato, coord. *Diversidad cultural e interculturalidad en educación superior. Experiencias en América Latina*. Caracas: UNESCO-IESALC, pp. 393-401.

- CHOQUE QUISPE, María Eugenia (2006) La historia del movimiento indígena. En la búsqueda del Suma Qamaña (Vivir bien). Papel de Trabajo. Centro de Estudios Multidisciplinarios Aymara, La Paz, Bolivia.
- CUJI, Luis Fernando (2012) Decisiones, omisiones y contradicciones. Interculturalidad y políticas públicas en Educación Superior en Ecuador. En Daniel Mato (coord.) *Educación Superior y Pueblos Indígenas y Afrodescendientes en América Latina. Normas, Políticas y Prácticas*. Caracas: Instituto Internacional de la UNESCO para la Educación Superior en América Latina y el Caribe (IESALC-UNESCO), pp. 211-243.
- FLORES, Lucio (2009) Centro Amazônico de Formação Indígena (CAFI). En Daniel Mato (coordinador), *Instituciones Interculturales de Educación Superior en América Latina. Procesos de construcción, logros, innovaciones y desafíos*. Caracas: IESALC-UNESCO, pp. 103-121.
- HOOKE BLANDFORD, Alta Suzzane (2008) Contribuciones de la Universidad de las Regiones Autónomas de la Costa Caribe Nicaragüense (URACCAN) al proceso de construcción de un modelo de desarrollo intercultural, equitativo, autonómico e integrador. En Daniel Mato (coordinador) *Diversidad cultural e interculturalidad en Educación Superior. Experiencias en América Latina*. Caracas: UNESCO-IESALC, pp. 383-392.
- HOOKE BLANDFORD, Alta Suzzane (2009) La Universidad de las Regiones Autónomas de la Costa Caribe Nicaragüense (URACCAN): Logros, innovaciones y desafíos. En Daniel Mato (coordinador), *Instituciones Interculturales de Educación Superior en América Latina. Procesos de construcción, logros, innovaciones y desafíos*. Caracas: IESALC-UNESCO, pp. 279-302.
- MATO, Daniel (2008a) Diversidad cultural e interculturalidad en educación superior. Problemas, retos, oportunidades y experiencias en América Latina. Panorama regional. En: Daniel Mato (coord.) *Diversidad cultural e interculturalidad en Educación Superior. Experiencias en América Latina*. Caracas: UNESCO-IESALC, pp. 23-79.
- MATO, Daniel (2008b) Actualizar los postulados de la Reforma Universitaria de 1918: las universidades deben valorar la diversidad cultural y promover relaciones interculturales equitativas y mutuamente respetuosas. En: Emir Sader, Pablo Gentili y Hugo Aboites (compiladores) *La reforma universitaria: desafíos y perspectivas noventa años después*. Buenos Aires: Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociales (CLACSO), pp. 136-145.
- MATO, Daniel (2008c) No hay saber “universal”, la colaboración intercultural es imprescindible. *Alteridades* 18(35): pp. 101-116.
- MATO, Daniel (2009) Instituciones Interculturales de Educación Superior en América Latina. Panorama Regional, Procesos Interculturales de Construcción Institucional, Logros, Dificultades, Innovaciones y Desafíos. En: Daniel Mato (coord.) *Instituciones Interculturales de Educación Superior en América Latina. Procesos de Construcción, Logros, Innovaciones y Desafíos*. Caracas: UNESCO-IESALC, pp. 13-78.
- MATO, Daniel (2013a) Aprendizajes de equipos universitarios en experiencias de colaboración con comunidades y organizaciones sociales, realizadas con apoyo del Programa de Voluntariado Universitario de Argentina, en 2008. *Apuntes. Revista de Ciencias Sociales* (Universidad del Pacífico, Perú) Vol. XL Nro. 72: pp. 33-56.
- MATO, Daniel (2013b) Contribución de experiencias de vinculación social de las universidades al mejoramiento de la calidad académica y factores que limitan su desarrollo y valoración institucional. *Revista Avaliação: Revista da Avaliação da Educação Superior* (Universidade de Sorocaba, Sao Paulo, Brasil). 18(1): pp. 151-180.

- MATO, Daniel, coord. (2008) *Diversidad cultural e interculturalidad en Educación Superior. Experiencias en América Latina*. Caracas: UNESCO-IESALC.
- MATO, Daniel, coord. (2009a) *Instituciones Interculturales de Educación Superior en América Latina. Procesos de Construcción, Logros, Innovaciones y Desafíos*. Caracas: UNESCO-IESALC.
- MATO, Daniel, coord. (2009b) *Educación Superior, Colaboración Intercultural y Desarrollo Sostenible/ Buen Vivir. Experiencias en América Latina*. Caracas: IESALC-UNESCO.
- MATO, Daniel, coord. (2012) *Educación Superior y Pueblos Indígenas y Afrodescendientes en América Latina. Normas, Políticas y Prácticas*. Caracas: Instituto Internacional de la UNESCO para la Educación Superior en América Latina y el Caribe (IESALC-UNESCO).
- SAAVEDRA, José Luis (2008) Universidad Intercultural Indígena Originaria Kawsay. En: Daniel Mato, coord. *Diversidad cultural e interculturalidad en educación superior. Experiencias en América Latina*. Caracas: UNESCO-IESALC, pp. 115-124.
- SARANGO, Luis Fernando (2009) Universidad Intercultural de las Nacionalidades y Pueblos Indígenas "Amawtay Wasi". Ecuador / Chinchaysuyu. En Daniel Mato (coordinador), *Instituciones Interculturales de Educación Superior en América Latina. Procesos de construcción, logros, innovaciones y desafíos*. Caracas IESALC-UNESCO, pp. 191-213.
- UNIVERSIDAD INTERCULTURAL AMAWTAY WASI (2004) *Sumak Yachaypi, Alli Kawsaypipash Yachakuna / Aprender en la sabiduría y el buen vivir / Learning Wisdom and the Good Way to Live*. Quito: Universidad Intercultural Amawtay Wasi.
- YAMPARA, Simón (2004) ¿Desarrollo/progreso o *summa qamaña* de los ayllus andinos?" In *Memoria del Foro ¿A dónde vamos? Progreso en diferentes culturas*. La Paz (Bolivia): Fundación Programa de Integración de Educación Productiva (PIEP), Agencia Alemana de Cooperación Técnica (GTZ) e Instituto Goethe. La Paz (Bolivia), mayo 2004.
- YAPU, Mario (2008) La experiencia de la Universidad Indígena Intercultural del Fondo Indígena, sede Universidad Mayor de San Simón, Bolivia En Daniel Mato, coord. *Diversidad cultural e interculturalidad en educación superior. Experiencias en América Latina*. Caracas: UNESCO-IESALC, pp. 449-458.

Fecha de recepción del artículo:

1 de agosto de 2013

Fecha en que fue remitido el artículo para ser evaluado:

27 de noviembre de 2013

Fecha de aceptación del artículo:

9 de diciembre de 2013