



EDUCACIÓN SUPERIOR Y PUEBLOS INDÍGENAS Y AFRODESCENDIENTES EN AMÉRICA LATINA NORMAS, POLÍTICAS Y PRÁCTICAS

DANIEL MATO
COORDINADOR

Segunda edición ampliada

Caracas
2012

Educación Superior y Pueblos Indígenas y Afrodescendientes en América Latina. Normas, Políticas y Prácticas / coordinado por Daniel Mato. Segunda edición ampliada. Caracas: IESALC-UNESCO, 2012

1. Argentina. 2. Bolivia. 3. Brasil. 4. Chile. 5. Colombia. 6. Ecuador. 7. Guatemala. 8. México. 9. Nicaragua. 10. Perú

I. Mato, Daniel, Coord.

© IESALC-UNESCO, 2012

Los resultados, interpretaciones y conclusiones que se expresan en esta publicación corresponden a los autores y no reflejan los puntos de vista oficiales del IESALC-UNESCO. Los términos empleados, así como la presentación de datos, no implican ninguna toma de decisión del Secretariado de la Organización sobre el estatus jurídico de tal o cual país, territorio, ciudad o región, sobre sus autoridades, ni tampoco en lo referente a la delimitación de las fronteras nacionales.

Este libro está disponible en el sitio del IESALC-UNESCO: www.iesalc.unesco.org.ve, de donde puede ser descargado de manera gratuita en versión idéntica a la impresa.

**Instituto Internacional para la Educación Superior
en América Latina y el Caribe**

Javier Botero, Presidente del Consejo de Administración

Pedro Henríquez Guajardo, Director

Dirección: Edificio Asovincar

Av. Los Chorros c/c Calle Acueducto, Altos de Sebucán

Apartado Postal 68.394

Caracas 1062-A, Venezuela

Teléfono: 58 212 2861020

Fax: 58 212 2860326

Correo electrónico: iesalc@unesco.org.ve

Sitio web: <http://www.iesalc.unesco.org.ve>

Apoyo Técnico: Minerva D'Elía

Diseño de carátula: Anheló M. Rodríguez Paredes

Diagramación: Antonio Leiva L., Santiago, Chile

ISBN: 978-980-7175-15-9

Depósito Legal: lf020420123784564

Impreso en Lima, Perú

Nota a la segunda edición ampliada:

Esta segunda edición incluye dos nuevos capítulos, uno sobre Chile y otro sobre Colombia.

ÍNDICE

PRÓLOGO - PEDRO HENRÍQUEZ GUAJARDO, DIRECTOR UNESCO-IESALC	7
PRESENTACIÓN - DANIEL MATO, COORDINADOR DEL PROYECTO DIVERSIDAD CULTURAL E INTERCULTURALIDAD EN EDUCACIÓN SUPERIOR EN AMÉRICA LATINA.....	11
EDUCACIÓN SUPERIOR Y PUEBLOS INDÍGENAS Y AFRODESCENDIENTES EN AMÉRICA LATINA. CONSTITUCIONES, LEYES, POLÍTICAS PÚBLICAS Y PRÁCTICAS INSTITUCIONALES	17
<i>Daniel Mato</i>	
POLÍTICAS DE EDUCACIÓN SUPERIOR Y PUEBLOS ORIGINARIOS Y AFRODESCENDIENTES EN ARGENTINA	103
<i>Mirta Fabiana Millán</i>	
POLÍTICAS DE EDUCACIÓN PARA PUEBLOS INDÍGENAS, ORIGINARIOS, CAMPESINOS Y AFRODESCENDIENTES EN BOLIVIA.....	139
<i>María Eugenia Choque Quispe</i>	
AS POLÍTICAS PÚBLICAS DE EDUCAÇÃO SUPERIOR PARA INDÍGENAS E AFRODESCENDENTES NO BRASIL: PERSPECTIVAS E DESAFIOS.....	177
<i>Maria das Dores de Oliveira-Pankararu</i>	
EDUCACIÓN SUPERIOR, INTERCULTURALIDAD Y LEGISLACIÓN EN CHILE: RELACIONES POSPUESTAS	211
<i>Maribel Mora Curriao</i>	
POLÍTICAS Y EXPERIENCIAS DE EDUCACIÓN SUPERIOR PARA INDÍGENAS Y AFRODESCENDIENTES EN COLOMBIA	245
<i>Milena Margoth Mazabel Cuasquer</i>	
DECISIONES, OMISIONES Y CONTRADICCIONES. INTERCULTURALIDAD Y POLÍTICAS PÚBLICAS EN EDUCACIÓN SUPERIOR EN ECUADOR	283
<i>Luis Fernando Cuji</i>	
POLÍTICAS DE EDUCACIÓN SUPERIOR Y PUEBLOS INDÍGENAS (MAYA, GARÍFUNA Y XINCA) EN GUATEMALA	317
<i>Juan Chojoj Mux</i>	
POLÍTICAS PÚBLICAS DE LAS INSTITUCIONES Y PROGRAMAS INTERCULTURALES DE EDUCACIÓN SUPERIOR EN MÉXICO.....	347
<i>Mindahi Crescencio Bastida Muñoz</i>	
POLÍTICAS INTERCULTURALES EN INSTITUTOS DE EDUCACIÓN SUPERIOR EN NICARAGUA.....	379
<i>Sandra Davis y Marcos Williamson</i>	

EDUCACIÓN SUPERIOR EN EL PERÚ: LOS PUEBLOS INDÍGENAS Y AFRODESCENDIENTES Y LAS POLÍTICAS
PÚBLICAS E INSTITUCIONALES..... 397
Gavina Córdova Cusihuamán

SOBRE LAS/OS AUTORAS/ES..... 433

DECISIONES, OMISIONES Y CONTRADICCIONES.

INTERCULTURALIDAD Y POLÍTICAS PÚBLICAS EN EDUCACIÓN SUPERIOR EN ECUADOR⁽¹⁾

Luis Fernando Cuji (*)

El capítulo analiza las políticas públicas (PP) más relevantes en Ecuador, sobre Educación Superior (ES), interculturalidad y diversidad étnica. Se presentan los agentes de la Educación Superior intercultural (ESI), sus objetivos, y luego se estudian las políticas. Una parte del texto expone las PP que buscan facilitar el acceso de indígenas y afroecuatorianos por medio de becas, modalidades especiales o acción afirmativa. Otra analiza las que aspiran a posicionar conocimientos afrodescendientes e indígenas en la sociedad, detallando por roles jugados por los agentes.

La cuarta sección reflexiona sobre las políticas que intentan modificar las estructuras de ES convencional, poniendo énfasis en los problemas sociales y jurídicos que tienen las instituciones interculturales de Educación Superior (IIES) para desarrollarse y legitimarse. Finalmente se ofrecen conclusiones y recomendaciones respecto de las omisiones y contradicciones en los temas abordados.

El último censo –realizado por el Instituto Nacional de Estadísticas y Censos (INEC) en 2010– muestra que Ecuador tiene 14.483.499 habitantes, en un territorio de

(1) Agradezco profundamente a todas las personas que me concedieron las entrevistas aquí citadas; espero haber comprendido bien sus palabras. También a Daniel Mato, por sus comentarios y sugerencias. Y le doy las gracias a Carmen Martínez Novo, por su confianza, y a Raquel Pacheco, por su apoyo.

(*) Licenciado en Ciencias de la Educación con especialidad en Psicología Educativa. Maestro en Ciencias Sociales con especialidad en Antropología; lfc_salle@hotmail.com - lfc_salle@yahoo.es

(-) Cuji, Luis Fernando (2011) 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), págs.: 283-316.

256.370 kilómetros cuadrados, dividido políticamente en veinticuatro provincias. El país tiene cuatro regiones naturales: Costa (llana y cálida), Sierra (fría y alta, cordillera de los Andes), Oriente (selva amazónica) e Insular (archipiélago de Galápagos).

La diversidad étnico-cultural del Ecuador se expresa en las trece nacionalidades y catorce pueblos indígenas (7% de la población⁽²⁾), más otras minorías afroecuatorianas (7,2%), montubias (7,4%) y blancas (6,1%) que, sumadas a la población mestiza –mayoritaria en el país (71,9%)–, constituyen una imagen intercultural del Ecuador⁽³⁾.

La nacionalidad Kichwa es la más fuerte en términos demográficos, organizativos y políticos, tiene poblaciones en las regiones Sierra y Oriente. Las organizaciones de la Amazonía también tienen gran peso, especialmente los pueblos Shuar y Achuar (García, 2004: 12). Los grupos afroecuatorianos poseen una cultura organizativa menos estructurada que los indígenas; sin embargo, han dado pasos en su fortalecimiento (Anton, 2007: 401).

Las organizaciones sociales llevan luchas por la reivindicación de sus derechos en varios frentes y con agendas diversas, en aspectos como: ecología, territorio, agricultura, autonomía, cultura, recursos y educación. Las luchas de los movimientos indígenas y afrodescendientes en el país –junto con organizaciones religiosas, internacionales y del desarrollo– han concretado variedad de proyectos educativos, desde iniciativas de alfabetización hasta proyectos de ES de/para población indígena y afroecuatoriana⁽⁴⁾. Aquí nos referiremos exclusivamente a ES.

Con el fortalecimiento y visibilización propiciados sobre el componente étnico-cultural de las luchas sociales en el país, la necesidad inicial de acceso a educación «convencional»⁽⁵⁾ se movió hacia la idea de educación intercultural⁽⁶⁾. Ella consiste en transformar la educación monocultural occidental en otra modalidad que incluya contenidos, métodos y fines caracterizados interculturalmente. Así se pretende dar lugar a elementos afro e indígenas –recuperados, sistematizados y/o recreados– en una sociedad llena de ellos, aunque sistemáticamente negados y/o subordinados⁽⁷⁾.

(2) Estos datos corresponden al Censo 2010, más detalle véase: www.inec.gob.ec.

(3) <http://www.dineib.gov.ec/pages/interna.php?txtCodiInfo=161#> (22/07/2011). Posee una representación gráfica que ubica los pueblos en las zonas geopolíticas del país.

(4) Para conocer estos procesos históricos en el país véase: Moya, 1999; Moya y Moya, 2004; Sánchez-Parga, 1992, 2005; UIAW, 2004.

(5) Se usan comillas en «convencional» para referirnos a las instituciones de ES tradicionales, sin que esto tenga un contenido peyorativo. En adelante no se utilizarán comillas, pero el lector debe asumir el significado que se acaba de aclarar.

(6) Hay muchas formas de entender la interculturalidad y diversidad cultural, que no se refieren exclusivamente a lo étnico; véase: García Canclini, 2004; Ortiz, 2004; D'Souza, 2003. Sin embargo, aquí nos ocupamos de la ES que toma a lo étnico como contenido principal de la interculturalidad.

(7) Sobre la configuración de estos nuevos elementos, así como las luchas por la recuperación y posicionamiento de la cultura indígena y afro en Ecuador, véase Walsh, 2006.

Ese proceso político ha conseguido generar –y en ocasiones obligado a los gobiernos a aplicar o aceptar– PP que respondan a tres metas: 1) acceso de población étnicamente identificada a ES; 2) recuperación-posicionamiento de conocimientos afro e indígenas, y 3) modificación de la ES convencional. Entenderemos por PP toda decisión-acción de cualquier agente con capacidad de injerencia en los asuntos públicos, orientada a responder a las demandas contenidas en esos objetivos, no exclusivamente las políticas del Estado⁽⁸⁾.

El análisis de esas PP requiere tomar en cuenta sus objetivos, diseñadores, ejecutores, destinatarios e incluso opositores (activos o pasivos), así como las estrategias usadas para conseguirlos. Con ello será posible tener algunas ideas sobre la naturaleza de las políticas, sus logros, retos y riesgos. Esa es la meta del presente capítulo: presentar y analizar PP de ESI relevantes en Ecuador, concentrándonos en los aspectos que pueden ayudar u obstaculizar la consecución de las metas de acceso, legitimación y reforma de/en las instituciones de Educación Superior (IES) desde y para la diversidad étnico-cultural.

El texto está organizado a partir de la diferenciación de los objetivos que los agentes han pretendido cumplir, para satisfacer necesidades de sectores indígenas y afro. Nos enfocaremos en el proceso de diseño, aplicación y legitimación de las PP respecto de la ES orientadas a afectar las condiciones de la población afroecuatoriana e indígena y/o sus proyectos, vinculándolos con las normativas del Estado ecuatoriano.

La división analítica que se propone entre esos objetivos ayudará a exponer la hipótesis de que se puede pretender cubrir todas las metas con una PP, pero su ejecución hace que las políticas omitan aspectos relevantes; o que unos objetivos entren en contradicción con otros por cuestiones de interés, poder; y principalmente por concepciones diferentes sobre lo que implican las necesidades de ES para individuos y conocimientos étnicamente identificados. Con ello se busca mostrar la complejidad de estos fenómenos emergentes de la diversidad étnica en la ES, así como la necesidad de hacer amplias y complejas las respuestas que se propongan para atender a poblaciones, conocimientos y proyectos étnico-culturales en ES.

Se recurre a ejemplos recogidos en trabajo de campo en IIES, investigación documental y entrevistas semiestructuradas realizadas a agentes de las universidades e instituciones relacionadas con el campo universitario. Concluimos con recomendaciones sobre las PP para el diseño, ejecución y legitimación de las IIES y sus objetivos.

Agentes, instituciones y objetivos

El Estado ecuatoriano y las PP estatales sobre ESI

Fernando García, en 2004, luego de una revisión exhaustiva de los marcos legales, políticas y programas universitarios del país, decía, acertadamente, que:

(8) El abordaje teórico sobre PP es reciente –respecto de definiciones y clasificaciones–, la bibliografía es abundante y los consensos pocos. Sin embargo, no es este el lugar para discutir esos temas; por tanto, se remite al lector a: Parsons, 2007; Franco y Lanzaro, 2006.

(Incluida la última Ley de Educación Superior aprobada en el año 2000) se encuentra que ninguno incluye la variable de la diversidad cultural (en este caso indígena y afroecuatoriana) en sus concepciones y prácticas. A pesar de los avances constitucionales logrados en este tema a partir de 1998, luego de seis años de esas reformas, ninguna se ha incorporado todavía en el campo de la Educación Superior en el país (García, 2004: 21).

A un tiempo relativamente corto de la presentación de los resultados de esa investigación, podemos decir que esa situación –al menos en el nivel declarativo e institucional del Estado– ha cambiado respecto de la atención que se da a la diversidad cultural en la ES. Con el matiz de que dicha atención tiene sus claroscuros declarativos y prácticos.

El proceso de reforma del Estado, iniciado por la Asamblea Constituyente (2008), produjo cambios que afectaron a la ES. Todo el sistema de ES se puso en observación cuando se estableció el mandato constituyente número 14, que dispone al Consejo Nacional de Educación Superior (CONESUP) y al Consejo Nacional de Evaluación y Acreditación de la Educación Superior del Ecuador (CONEA) la elaboración y presentación de informes sobre la situación jurídica, académica, de desempeño y calidad de las IES en el país. Esos informes tocaron –de manera tangencial– temas relevantes sobre el desarrollo y legitimación de las IIES.

La Ley Orgánica de Educación Superior (LOES, 2010) creó la Secretaría Nacional de Educación Superior, Ciencia, Tecnología e Innovación (SENESCYT), que reemplaza al CONESUP y otras instituciones relacionadas; la SENESCYT tiene una coordinación de saberes ancestrales. Otros organismos estatales también tienen influencia, solamente los nombramos para luego especificar su papel en las PP: la Dirección Nacional de Educación Intercultural Bilingüe (DINEIB); la Secretaría Nacional de Planificación y Desarrollo (SENPALDES); la Secretaría de Pueblos, Movimientos Sociales y Participación Ciudadana, y los Ministerios de Patrimonio y Salud⁽⁹⁾.

La LOES hace referencia directa a la interculturalidad, la diversidad cultural, los saberes ancestrales, la ecología de saberes en quince ocasiones, siempre en la línea de que es una responsabilidad del Estado impulsarlos en la ES. El Estado ecuatoriano es hoy un agente activo en el diseño de PP sobre el tema, aunque no es un agente unidireccional, pues existen disputas –por el control, financiamiento y legitimación– entre instituciones estatales y otros agentes de la ESI.

Esta descripción del rol del Estado ecuatoriano y su importancia en PP de ES no debe dejar la idea –así como tampoco presumir o insinuar el deseo– de que sea el Estado, como sucede en otros países, el encargado de dirigir y ejecutar las IIES⁽¹⁰⁾. Su

(9) El Ministerio de Salud Pública (MSP), a pesar de no estar vinculado directamente con la ES, ha desarrollado iniciativas que buscan relacionar los conocimientos indígenas y afroecuatorianos con los conocimientos científicos (MSP, 2010).

(10) DINEIB es una institución del Estado que ha desarrollado programas universitarios. Hasta 2009 estaba dirigida por la CONAIE; el Decreto 1585 (18/02/2009) y el Acuerdo Ministerial 066-9 alejaron a la CONAIE de ese control. Por eso creo que las IIES impulsadas por la DINEIB hasta 2009 son iniciativa del movimiento indígena.

papel en Ecuador, en su mayoría, no ha sido ese, sino más bien el de legitimador o deslegitimador⁽¹¹⁾.

Universidades y programas universitarios interculturales

El sistema de ES en Ecuador está compuesto por 71 universidades, 443.509 estudiantes presenciales y 22.714 docentes (CONESUP, 2008); además, 380 institutos superiores, 51.729 estudiantes a distancia, con 3.681 carreras (CONESUP, 2009). Al menos nueve IIES forman parte de este sistema y buscan satisfacer necesidades de población étnicamente identificada (García, 2004), caracterizándose porque: 1) funcionan en centros urbanos, como Quito o Cuenca, pero su oferta se ha movido cerca de la población rural; 2) tienen relación directa con proyectos de desarrollo rural integral (Bretón, 2001: 63). Es decir, que responden a necesidades, exigencias y gestiones externas a la universidad.

La Universidad San Francisco de Quito mantiene el Programa Diversidad Étnica, que busca mejorar las condiciones de estudiantes pertenecientes a diferentes grupos étnicos del país. En este programa han participado organizaciones indígenas y empresas que financian becas de manutención, como Petrobras y Repsol-YPF. Esta iniciativa no pretende interculturalizar la universidad, sino facilitar el acceso de individuos indígenas y afroecuatorianos a carreras convencionales y mejorar sus posibilidades de graduación (<http://www.usfq.edu.ec/>, 26/08/2011).

Tanto la Universidad Técnica Particular de Loja como la Estatal de Bolívar son instituciones convencionales que han abierto iniciativas para el ingreso de población indígena. En convenios con la DINEIB u organizaciones indígenas han generado licenciaturas específicas o programas de capacitación (Montaluisa, 2008: 71). Estos programas buscan la formación profesional de indígenas y la recuperación de saberes ancestrales, en relación con la educación básica.

La Facultad Latinoamericana de Ciencias Sociales (FLACSO) desarrolló una Maestría en Ciencias Sociales, especialidad en Estudios Étnicos, dirigida a profesionales indígenas latinoamericanos (García, 2008: 297-304). Actualmente existe un Diplomado en Derecho Indígena y Pluralismo Jurídico; la etnicidad, interculturalidad y racismo son preocupación teórica en sus diferentes programas. Incentiva el ingreso de indígenas y afro.

La Universidad Intercultural Kawsay se desempeña en Bolivia, Perú y Ecuador, donde no cuenta con el aval de la SENESCYT. Kawsay reconoce la necesidad de sistematizar los conocimientos ancestrales para que sean reconocidos como ciencia, destaca como elementos de una futura epistemología andina a: comunitarismo, solidaridad, reciprocidad e interculturalidad (Juncosa, 2008: 155-177). Se plantea la transformación

(11) Uso «legitimidad» en dos sentidos: la idea de que la ESI (sus conocimientos y estructuras) requiere erigirse como una alternativa de ES que goce de reconocimiento social, como educación pertinente, digna de ser desarrollada y tomada en cuenta como opción de estudios superiores; y la idea del reconocimiento jurídico necesario para formar parte del sistema de ES a través de las instituciones que otorgan ese aval. En ambos sentidos, el Estado juega un rol como legitimador o deslegitimador.

de la universidad desde la diversidad étnica por medio de la generación y recuperación de saberes ancestrales (Saavedra, 2008: 115-124; Cerruto, 2009: 123-153).

La Universidad Andina Simón Bolívar ha producido reflexión teórica para impulsar la interculturalidad. Toda su oferta académica tiene a la interculturalidad como una de sus líneas de investigación; mantiene un taller intercultural para avanzar en el debate sobre el tema, y privilegia el acceso de estudiantes y docentes de la zona andina. Ha avanzado en el estudio y desarrollo de los conocimientos afroecuatorianos.

La Universidad de Cuenca ofrece desde 1991, en convenio con la DINEIB, el Programa Universitario del Sistema de Educación Intercultural Bilingüe para la Paz (PUSEIB-Paz) (Montaluisa, 2008: 71), que ha ejecutado doce carreras en: EIB, desarrollo amazónico, una Maestría en ES con mención en Interculturalidad y Gestión, etcétera. Sus objetivos son la mejora de la calidad educativa en la EIB; el incentivo al desarrollo académico del país y de las comunidades, y la formación de investigadores de las culturas (Mendoza, 2008: 275-284). En la ejecución de este programa han participado GTZ, CONAIE, UNICEF y UNESCO.

La Universidad Politécnica Salesiana (UPS) es una institución religiosa que, desde su creación en 1994, ha puesto sus ojos en la educación de población indígena, intentando generar estructuras interculturales (Farfán, 2008: 295). Está la carrera de Educación Intercultural Bilingüe (EIB) y varias otras de tipo agroindustrial y pecuario cercanas a poblaciones indígenas. Sostienen un Centro de Estudios Interculturales (CEI).

Finalmente está la Universidad Intercultural de los Pueblos y Nacionalidades Indígenas (UINPI) Amawtay Wasi, que es la institución más ambiciosa y simbólica de los objetivos del movimiento indígena. Trata de consolidarse como una IIES no convencional; para ello intentan aplicar un nuevo modelo de ES, así como propiciar la investigación y recuperación de conocimientos ancestrales (UIAW, 2004; Sarango, 2008, 2009).

Podemos ver que los agentes principales de la ESI son: intelectuales diseñadores o fundadores de los proyectos (indígenas y no indígenas), líderes políticos de los movimientos, docentes, estudiantes, empresas (petroleras, mineras, etc.), instituciones religiosas, del desarrollo (GTZ, PROGRESSIO de Inglaterra, etc.), del Estado (SENESCYT, CONEA, DINEIB, etc.) y organismos internacionales (Banco Mundial, UNESCO, UNICEF, etc.).

Acceso de indígenas y afroecuatorianos a ES

Los agentes han abordado esta meta mediante el diseño y ejecución de políticas de: 1) financiamiento, becas para estudiantes, facilidades de pago, recursos para programas docentes, etcétera; 2) modalidades e infraestructuras especiales, educación a distancia, semipresencial y/o extensiones universitarias, y 3) acción afirmativa, como políticas de cuotas o puntos adicionales en convocatorias académicas.

Políticas de financiamiento

¿Dónde obtener el dinero para educar –a nivel superior– a personas indígenas y afrodescendientes, y cómo asegurar que este financiamiento llegue efectivamente a la población que se pretende beneficiar? Esta cuestión ha sido resuelta a través de convenios con empresas, ONG's y organismos multilaterales. Cada organización dispuesta a entregar recursos para becas o programas (docentes o de investigación) implica una serie de condicionamientos que, si bien logran la meta –otorgar una beca o financiar un programa–, omiten complejidades inherentes al contexto social que, en ocasiones, contradicen otros objetivos de los proyectos de ESI.

Ahí se manifiesta uno de los riesgos (contradicción) de las PP de becas para facilitar el acceso a la ES. El beneficio que reciben uno o varios individuos indígenas o afroecuatorianos –pocos en comparación con la población total– se puede estar realizando a costa de la explotación y apropiación de recursos y conocimientos, de derecho colectivo de pueblos y nacionalidades, cuyas iniciativas de ES pretenden recuperar.

El doctor Luis Montaluisa coloca esta cuestión como uno de los factores que pueden dividir a las organizaciones y a los pueblos indígenas:

[...] Qué modelo de desarrollo escoge el país, o sigue con el modelo extractivista, [...] u opta por un modelo sustentable, [...] basado en la agroindustria, basado en el ecoturismo, basado en la biotecnología. [...] Entonces, los pueblos indígenas somos clarísimos en eso [...] estamos luchando porque no se destruyan los páramos, nuestros territorios, sino que se mantenga [...]. Lo que puede dividir [a los pueblos indígenas], a futuro, sería justamente esta cuestión extractivista, por qué razón, en Sucumbíos y Orellana ya las petroleras están instaladas, obviamente esos financian a las comunidades –también el caso Waorani es un poco parecido porque están también las petroleras ahí–; entonces, serían pueblos que podrían correr el riesgo de que se dejen influir por ese discurso, que les van a dar algo y por ciertas ventajas materiales. (Luis Montaluisa, entrevista realizada por Diego Oquendo, Quito, Radio Visión, http://www.ivoox.com/ing-diana-atamaint-dr-luis-montaluisa-audios-mp3_rf_602399_1.html, 5/04/2011).

A partir de lo que comenta Montaluisa, líder histórico del movimiento indígena, se nos presenta otra cuestión sobre el financiamiento de las becas y de programas de IIES, que es la definición de la oferta académico-profesional para estos individuos y universidades. La pregunta básica es pensar en quién define cuál es la oferta académica más pertinente para los individuos indígenas y afro en la ES. Ya que el financiamiento se entrega basado en una agenda que ha sido asimilada por los agentes de las IIES –incluso, y a veces principalmente, por los líderes indígenas–, la agenda del aparato del desarrollo.

En la entrevista citada, Luis Montaluisa apunta a un modelo de desarrollo que considera mejor para el país, caracterizado por agroindustria, ecoturismo y biotecnología, y esas son, exactamente, las líneas de acción y financiamiento de las instituciones del aparato del desarrollo desde los años cincuenta y sesenta (Bretón, 2001: 62-63, 2009). Con ello se corre el riesgo de hacer IIES funcionales al sistema económico

contra el que se rebelan las organizaciones, debido a que varias de las instituciones del aparato del desarrollo forman parte de redes que influyen en la producción de representaciones sobre la sociedad (Mato, 2004: 89), entre ellas las imágenes del desarrollo deseable.

Estas complejidades no nos deben llevar a generar una aversión a todo convenio con empresas u organizaciones del desarrollo, sino a mantener actitud vigilante, crítica y participativa respecto de las formas de acceso a financiamientos y condicionamientos que estas implican. Tenemos también el problema de cuál es la mejor manera de adjudicar estos recursos para que beneficien efectivamente a población indígena y afroecuatoriana. En este ámbito, la política principal tiene que ver con la vinculación de la identidad étnica con la ubicación geográfica y/o con la pertenencia de los individuos a organizaciones indígenas o afroecuatorianas.

Las políticas que implican, como requisito para beneficiarse de una beca, que los individuos sean avalados como indígenas por las organizaciones, omiten el hecho de que no todos los indígenas participan activamente en ellas y que esta política –de tipo corporativista– hace que el grupo de potenciales beneficiarios se vea reducido al registro y contacto que las organizaciones tienen de/con sus miembros. No se pretende decir que este criterio sea inválido, sino que al hacer de este la única vía de acceso de los individuos a recursos destinados a su ES, se beneficia la formación de cuadros políticos, pero se omiten individuos indígenas y afroecuatorianos que no tienen nexos en esos ámbitos, pero que no por ello dejan de ser indígenas o afroecuatorianos.

Modalidad e infraestructura especiales

Con la intención de facilitar y focalizar efectivamente el acceso de individuos indígenas y afroecuatorianos a ES, las IIES han optado por mover su oferta a zonas geográficas más densamente pobladas por individuos étnicamente identificados, con modalidades que incluyan horarios diferentes, fines de semana, a distancia, módulos intensivos, etcétera. El Vicerrector de la UPS, en las palabras que ofrece a egresados y graduados de la carrera de EIB, da una idea del tipo de alternativas de la mayoría de IIES en el país:

Para nosotros, como Universidad Salesiana, es motivo de gran satisfacción que ustedes estén ya coronando la cima [...] Y también permite ver que aquella opción de la universidad, esa opción de los salesianos, es realizable. Ustedes son la prueba clara de otro tipo de universidad en el país, no la universidad clásica que se encierra y espera que vengan acá a la sede Quito [...] Yo creo que ese ha sido el logro de quienes pensaron –tiempo atrás– el Programa Académico Cotopaxi [PAC], que la universidad salga al encuentro de ustedes [...] acercarse en la medida de lo posible para que ustedes puedan estudiar [...] Qué es Otavalo, qué es Latacunga [...] son puntos focales, no son campus [...] La universidad está presente fundamentalmente por lo que es el PAC en otras provincias. (Armando Romero. Palabras a los egresados y graduados del PAC-UPS, Quito, 8/05/2009. Grabación realizada por Luis Cuji).

Este tipo de políticas tiene varios presupuestos que orientan la imagen y la oferta de ES y, con ello, el tipo de profesionalización que tienen al alcance los individuos. Al

optar por mover la oferta a zonas más cercanas al medio rural, los agentes estaban pensando en el indígena y afroecuatoriano como un individuo rural, ligado a las tareas del campo, relacionado con el cuidado de la naturaleza, el ecoturismo o la agroindustria y principalmente vinculado con la educación. Tienen el objetivo implícito de evitar todo tipo de migración; piensan, en lo que Martínez Novo (2004: 13) llama utopía andina, una especie de esencialización de los indígenas vinculados con su estilo de vida rural.

Está de más decir que todas estas imágenes tienen un correlato real, las comunidades están en selvas y páramos, los indígenas y afroecuatorianos, en gran parte de los casos, se dedican a tareas relacionadas con el campo, el sistema de EIB tiene necesidad de docentes profesionales, etcétera. Con el matiz de que esta imagen ni es absoluta ni tiene por qué ser totalmente perpetuada; eso tiene que ser una opción de la que necesitan participar los líderes indígenas tanto como los estudiantes, y no tiene por qué ser una opción homogénea. Sin embargo, prevalece la agenda del aparato del desarrollo.

Las modalidades y lugares especiales atienden a un sector de la población, pero existen otros sectores también indígenas y afrodescendientes, de alta densidad poblacional, que se encuentran en las ciudades y que no dejan de ser indígenas o afroecuatorianos, ni dejan de sufrir las condiciones de subordinación económica, cultural y educativa contra las que van las PP de acceso. Es necesario tomar en cuenta que la eficiencia terminal en escolaridad básica y secundaria es mayor en el sector urbano que en el rural, eso hace que la población urbana –indígena y afro– sea potencial beneficiaria de políticas de acceso a ES, como becas o acción afirmativa. Pero ese tipo de políticas no constituyen la mayoría, sino que se ha puesto mayor énfasis en las modalidades especiales y las extensiones universitarias que atienden a este sector que, sin duda, necesita este tipo de alternativas.

Es posible encontrar una explicación a lo anterior en el hecho de que ciudades como Quito, Guayaquil o Cuenca, que tienen significativas poblaciones indígenas o afroecuatorianas, también tienen la mayor concentración de universidades convencionales. El problema para ellos radica en los impedimentos estructurales que hacen que estos individuos urbanos no logren acceder o culminar la ES, así como la hostilidad activa o pasiva que encuentran en esas universidades, expresada en racismo, paternalismo o indiferencia. Ello nos coloca en el tema de las PP de interculturalidad en las universidades convencionales, lo que corresponde a un gran vacío práctico en el Ecuador, a pesar de los avances declarativos.

Retornando a las iniciativas de ES que se han acercado a zonas rurales, citaré dos ejemplos para exponer lo planteado. El primero tiene que ver con la decisión de establecer una universidad indígena en el páramo, antecedente de la carrera de EIB-PAC de la UPS. Esta funcionó en la zona rural de Zumbahua entre 1995 y 2003, cuando el nuevo Director propuso su traslado a la ciudad de Latacunga (capital de la provincia de Cotopaxi).

La parte académica ha cambiado mucho, no es lo mismo recibir en Zumbahua las clases que en la Latacunga [...] Hoy es mucho mejor [...] [los estudiantes] están dentro de la ciudad, pueden consultar la información [...] la decisión, de quién [...]

luchó para que se dé este cambio, en aquella época era el padre Eduardo Delgado [...] vino de Director del Programa Académico Cotopaxi [...]. El padre Pepe Manangón, él tenía esta visión de seguir con el compromiso con el sector rural, pero cuando llegó el Máster Delgado [...] y tuvo [...] una visión académica de calidad, [...] se hizo una evaluación a los estudiantes [...]. Pero hubo algunas dificultades [...] los estudiantes pidieron el cambio, porque a ellos tampoco les gustaba estar en Zumbahua [...] eran de allá mismo, hasta el pasaje les costaba menos. Decían que la universidad tiene que estar en Latacunga [...] y que quieren por lo menos bajar a la ciudad [...] Bueno, todas estas inquietudes se presentaron y se plantearon a la comunidad salesiana [...] no aceptó tan fácil; entonces, hubo presión de que quedara la universidad en Zumbahua. En vista de esta presión, los estudiantes jugaron un papel importantísimo, cada uno de los niveles, cada estudiante firmó el respaldo al Director [...] en vista de que era el pedido directamente de ellos [estudiantes] que querían el cambio a Latacunga, la comunidad salesiana tuvo que aceptar. (Aurora Iza, entrevista realizada por Luis Cuji. Latacunga, 28/03/2009).

El relato de la Profesora Aurora Iza, indígena ex alumna del PAC, que actualmente es Coordinadora de la zona sur de la carrera, nos deja claro que, en ocasiones, los estudiantes no quieren la educación que se les ofrece –en términos de mantenerlos en el páramo–, y si la aceptan se debe a que es la opción de que disponen. A la primera oportunidad –si se les consulta– expondrán y lucharán por sus preferencias, que no siempre coinciden con lo que líderes, fundadores o diseñadores consideran lo mejor para los indígenas.

El segundo ejemplo es el punto focal Otavalo (ciudad de la provincia de Imbabura) del PAC-UPS, el centro más poblado de la carrera de EIB, donde la mayoría de estudiantes son indígenas. El título que oferta es la Licenciatura en Ciencias de la Educación con especialidad en EIB. La mayoría de estudiantes optó por la mención en docencia y desarrollo por sobre educación básica o parvularia; esto nos muestra cierta preferencia.

Cuando conversé con los estudiantes y apliqué una encuesta, resultó que el 30% de los encuestados habían ingresado –o intentado ingresar– en universidades y carreras convencionales antes de llegar a la UPS-PAC. Las razones para ingresar a esta carrera se iniciaban con las palabras: «Yo hubiera seguido Administración, Comercio Internacional, Medicina...», y otras carreras que ninguna IIES oferta a sus potenciales estudiantes (Cuji, 2011: 59, 155). Es decir, la oferta académica es aceptada porque es lo que tienen a su alcance, pero si hubiera otras opciones quizás serían más aceptadas. Sin embargo, la agenda que establece la oferta académica tiene poca participación de los potenciales estudiantes y se basa más en el condicionamiento financiero, pero sobre todo en los intereses de los agentes que participan en la definición de la oferta académica.

Deslegitimación de las modalidades especiales

Un aspecto importante sobre el establecimiento de extensiones universitarias, en lugares diferentes de los campus convencionales, es su relación con las instituciones del Estado encargadas del reconocimiento legal de la ES. El debate suscitado por los

informes del CONEA (2009) y CONESUP (2009) fue una oportunidad para ver la ambigua posición del Estado ante las IIES.

El ejemplo será la UINPI Amawtay Wasi, su proceso de legalización y los criterios de evaluación que llevaron al CONEA a proponer su depuración junto con otras veinticinco universidades convencionales calificadas como «instituciones que definitivamente no prestan las condiciones que exige el funcionamiento de una institución universitaria» (CONEA, 2009: 10). Además de otras IIES que funcionan en extensiones universitarias.

El proceso político-legal que aún sigue Amawtay Wasi para su funcionamiento pasó por un análisis del proyecto inicial, por parte de las Universidades Central y de Cuenca (ambas instituciones convencionales), ordenado y dirigido por el desaparecido CONESUP. Ese proceso, iniciado en 1996, concluyó con la aprobación legal de los pregrados de la Amawtay Wasi en la provincia de Pichincha en el año 2005. El mencionado análisis implicó la eliminación de las carreras de Derecho y Salud y cambios curriculares en las carreras aceptadas (Sarango, 2008, 2009; UIAW, 2004; Macas, 2001, 2005; Stubrin, 2006).

Cuatro años después de que el CONESUP aprobara la UINPI, el informe del CONEA la ubica dentro de la categoría E, lo que implica que es una institución deficiente: académicamente, en estudiantes, entorno de aprendizaje, investigación, gestión y administración (CONEA, 2009: 10-15), sugiriendo su eliminación. La LOES acogió este informe y en la disposición transitoria tercera dice:

Las instituciones de Educación Superior que se ubicaron en la categoría E por el informe CONEA, deberán ser evaluadas dentro de los 18 meses posteriores a la promulgación de esta Ley.

Mientras se cumple este plazo, dichas universidades y escuelas politécnicas no podrán ofertar nuevos programas académicos de grado ni realizar cursos de posgrado.

Las universidades [...] que no cumplieren los parámetros de calidad exigidos por el Consejo de Evaluación, Acreditación y Aseguramiento de la Calidad de la Educación Superior en esta evaluación, quedarán definitivamente suspendidas. Será obligación de la Asamblea Nacional expedir inmediatamente la Ley derogatoria de las leyes de creación de estas universidades [...] (LOES, 2010).

Ante ese informe que recomendaba depurar veinticinco universidades, además de la UINPI, CONESUP realiza un análisis que critica el trabajo del CONEA, porque «no es una evaluación prospectiva y, peor, retrospectiva [...] no se introduce la variable histórica» (CONESUP, s/f: 7). Para el caso de Amawtay Wasi resulta imposible aspirar a unos niveles de desempeño óptimos en cuatro años de funcionamiento, además de que los criterios de evaluación del CONEA no tomaron en cuenta la condición sui géneris de esta IIES.

CONESUP (2009), por su parte, no incluye en su informe el análisis desagregado de Amawtay Wasi, «en razón de que [...] no puede ser evaluada con similares parámetros a los aplicados para las otras entidades de este tipo; por su cosmovisión

del mundo y del desarrollo que corresponde al propio de las nacionalidades indígenas» (CONESUP, s/f: 1). Lo interesante es que, solo cinco años antes, CONESUP exigió que la UINPI modifique su proyecto y elimine algunas de sus carreras porque no fueron aceptadas por los criterios convencionales.

Así, el Estado ecuatoriano, a través de sus instituciones, propone al mismo tiempo: 1) eliminar esta IIES; 2) comprender que no se puede evaluar de igual manera que las otras universidades; 3) impulsar la ejecución de programas de ES a través de convenios de la DINEIB, y 4) cerrar progresivamente las extensiones, que son la política preferencialmente escogida por los agentes de las IIES. A pesar de los avances declarativos en el tema, no existe una posición estatal única que evite contradicciones intraestatales en la práctica.

Es necesario aclarar que las acciones del Estado para con las universidades calificadas como E no implican una política intencional y directamente dirigida contra IIES o los movimientos indígenas (aunque así lo sienten las organizaciones a través de sus líderes). Más bien parecen ser resultado de la insensibilidad del Estado ante proyectos nuevos y diferentes en el país, y de la distinta concepción sobre lo que es y debe hacer la ES.

Hace falta mucha reflexión y apertura para tomar en cuenta la naturaleza distinta de estos proyectos, y la inclusión de criterios de evaluación que permitan a estas universidades crecer como instituciones diferentes. Con esto no quiero proponer que los criterios de evaluación de las IIES deben ser más laxos que los de las universidades convencionales, bajo el pretexto de que son universidades diferentes. Al contrario, estas ambigüedades del Estado sobre la evaluación de las IIES ponen sobre la mesa que hace falta debatir –y poner en práctica– los aspectos en que tanto universidades convencionales como IIES necesitan ser evaluadas según los mismos criterios y cuáles de ellos deben ser distintos, sin perder de vista condicionamientos materiales y simbólicos.

Los condicionantes económicos y racistas afectan directamente las acciones que se tomen sobre el tema. Una de las razones de la inadecuación de infraestructura o la precariedad de las condiciones estudiantiles y laborales del personal de Amawtay Wasi, es que esta no cuenta con recursos económicos suficientes y garantizados, pues es una iniciativa no estatal (privada comunitaria, como dicen sus autoridades) cuyos destinatarios son personas de escasos recursos. Los condicionamientos simbólicos, especialmente las imágenes de lo que es una auténtica ES y el racismo, serán analizados en otras secciones. Por ahora, concluimos esta parte con las extensiones universitarias.

El informe del CONEA, además de proponer la depuración de esta IIES nueva, también llega a considerar necesario eliminar las extensiones universitarias:

Las extensiones universitarias adolecen, y quizá con mayor intensidad, de muchas de las deficiencias anteriormente señaladas. Además de la penuria de su planta docente [...] de la deficiencia [...] de facilidades y de un entorno de aprendizaje [...] la mayoría funcionan en condiciones de extrema precariedad. En general, sus instalaciones se limitan a dos o tres aulas rentadas (por horas) a colegios o escuelas locales, o

espacios de oficinas completamente antifuncionales, o simplemente a locales donde es difícil imaginar que pueda funcionar un centro universitario [...] Aparte de la calidad de la enseñanza que se imparte en estos centros y que debe ser objeto de urgente atención, la proliferación de las extensiones universitarias tiene impactos que afectan negativamente a todo el sistema de Educación Superior del país [...] [Por ello se recomienda] *la supresión gradual de las extensiones universitarias en un periodo adecuado de tiempo* [...] (CONEA, 2009: 20, 22).

La LOES, escuchando la sugerencia del CONEA, dispone:

En cumplimiento a lo dispuesto en esta ley, el Consejo de Evaluación, Acreditación y Aseguramiento de la Calidad de la Educación Superior, en el plazo de dieciocho meses contados desde su instalación, realizará una depuración de sedes, extensiones, programas paralelos y otras modalidades de similares características que mantengan las instituciones de Educación Superior fuera de su sede o domicilio principal. Para ello realizará previamente un estudio con el fin de establecer las que pueden continuar funcionando.

Para autorizar su funcionamiento ulterior, el Consejo emitirá las normas necesarias que deberán tomar en cuenta el tiempo de funcionamiento, infraestructura, necesidad local, disponibilidad de personal académico y existencia de otros centros de Educación Superior en la localidad.

Las sedes, extensiones, programas paralelos y otras modalidades de similares características que no calificaren para continuar funcionando, no podrán recibir nuevos estudiantes en el futuro (LOES, 2010, disposición transitoria quinta).

El establecimiento de extensiones universitarias con modalidades especiales ha sido la manera de responder a las necesidades urgentes de ES para indígenas. Sin embargo, las respuestas del Estado y las de los ejecutores de estas extensiones apuntan a direcciones diferentes. Al punto que tanto la UINPI como la UPS-PAC han debido suspender sus actividades y buscar alternativas. En el primer caso, legales para seguir con el proyecto, y en el segundo, rediseñar la oferta para adaptarse a las normas vigentes.

[...] Nosotros tenemos un modelo de interculturalidad que se reduce a la incorporación de los indígenas y de los afro a los programas académicos, sin que todavía estos tengan un impacto crucial en la forma de concebir la universidad [...] Pero esto acaba de tener un golpe por parte de la nueva Ley de Educación Superior, porque [...] prohíbe las extensiones universitarias y los centros de apoyo que no dependan de una matriz [...] todo eso se suspendió para no quedar inmersos en una situación de ilegalidad que puede amenazar la vida misma de la universidad. Entonces por eso, este afán burocrático ha pasado por alto un montón de especificidades, un montón de desarrollos de la vida universitaria [...] no ha recogido aprendizajes [...] En este aspecto siento que hubo una especie de ignorancia programada de la situación completa, intercultural, pluricultural, de lo que es el país, de las cosas que se han venido haciendo, como que han resultado por fin irrelevantes. Entonces nos cabe suponer que: o el Estado quiere acaparar el rol de capacitador de los pueblos indígenas, a través de una posible universidad pedagógica y que no quiere competencias, o simplemente no está en su imaginario esta manera de ver las cosas [...] Hace dos semestres que no hay matrículas porque la universidad está poniendo en orden esto de los centros asociados [extensiones universitarias con modalidades especiales],

que implica una serie de requisitos impresionantes, prácticamente tienes que montar una mini universidad en los sitios y eso es tremendamente complejo. (José Juncosa, Director del Centro de Estudios Interculturales UPS, entrevista realizada por Luis Cuji, 23/06/2011).

Mientras la meta de las IIES y los movimientos está puesta en ofrecer una alternativa para acceder a ES, a pesar de las deficiencias, el Estado apunta a suprimir las extensiones, desde una imagen de la ES caracterizada por las formas de producción y administración del conocimiento al estilo europeo. El Presidente de la República deja esto muy claro cada vez que interviene sobre el tema:

Tuvimos reunión de Gabinete [...] sobre conocimiento y talento humano, para mí esto es sumamente importante [...] Por eso estoy personalmente dedicado a darle seguimiento a este sector [...] en talento humano y conocimiento está: educación, universidades [...] Instituto Ecuatoriano de Crédito Educativo [IECE], lo que se ha avanzado es espectacular a nivel de IECE [...] tiene varios programas [...] subprograma de inclusión social Eloy Alfaro [...] dirigida a estudiantes de nivel básico, medio y superior de escasas posibilidades económicas. Sabemos que no es posible tener un colegio en cada rincón del país, todavía, eso debería haber. Sabemos que no es posible tener una universidad en cada rincón del país, y ahí no es posible ni deseable; colegios sí, todos deberíamos tener un título de bachiller, universidades no necesariamente todos tenemos que seguirla. Todos debemos tener la oportunidad de seguirla, pero eso no significa que debe haber una universidad en el cantón Caluma [describe varias localidades] [...] La universidad es una inversión tan grande –para eso nos sirve salir del país [...] para que vean lo que es una verdadera universidad, son verdaderas ciudades– [...] Pero aquí, como no se sabe, se cree que universidad es poner un techito [...] media agua de zinc, un pizarrón, traer a cualquier persona a que dicte algo, y eso es universidad, y nos engañamos. Pero cuál es el problema, sabemos que ir [...] a la universidad [...] probablemente a alguien pobre [...] le cuesta muchísimo [...] para eso este programa de becas, esta es la estrategia óptima, compañeros [...] sobre todo a nivel de universidades [...] Escúcheme Ecuador, a nivel de Educación Superior, porque por todos lados yo voy y la aspiración de toda parroquia y de todo cantón es «queremos una universidad» [...] y es la estrategia equivocada [...]Cuál es la correcta estrategia. De hecho, Ecuador tiene demasiadas universidades, 71. Bélgica, un país con la misma población de Ecuador pero veinte veces más rico, tiene nueve universidades [...] La idea es tener universidades de extraordinario nivel [...] lo importante es que todo chico pueda ir [...] Esa es la estrategia, no es que la universidad vaya a cada rincón de la patria, sino que cada rincón de la patria pueda ir a la universidad [...] yo estoy seguro de lo que estoy hablando [...] (Rafael Correa, Presidente de la República, Programa Enlace Ciudadano, 9/07/2011).

Si recordamos tanto las palabras de José Juncosa, en la cita anterior, como las de Armando Romero, Vicerrector de la UPS, unas páginas atrás, vemos como la opción del Estado es opuesta a la de los movimientos y las IIES, a pesar de que ambas políticas pretenden facilitar el acceso a la ES. Como el Estado es quien tiene el rol de legitimador de las IIES, estos proyectos quedan deslegitimados (social y legalmente) porque no responden a las políticas de Estado sobre ES, ni a la imagen que este tiene sobre cómo debe ser una universidad y qué es lo que necesitan los indígenas y afroecuatorianos.

Es necesario pensar alternativas que, sin cerrar esta pequeña puerta de acceso a ES y lo que ella implica en términos sociales, laborales y económicos para las personas que se ven beneficiadas, la mejoren cualitativamente. Esto pasa por diferenciar la utilidad social que unos y otros ven en la ES, además de diversificar las respuestas en lugar de colocarnos en una falsa encrucijada. En la tercera parte del texto se profundizará este tema, en relación con las políticas de modificación de la ES monocultural.

Políticas de acción afirmativa

Generar iniciativas legales, planes y programas de acción afirmativa que apunten a motivar y obligar a las instituciones para que integren individuos indígenas y afroecuatorianos a la ES, es la modalidad que vislumbra el Estado y alguna universidad convencional para lograr este objetivo de acceso. Sin bien otro tipo de organizaciones pueden tener iniciativas en este sentido, su incidencia ha sido pequeña, o al menos el autor de este texto no dispone de datos sobre ellas.

El Presidente de la República, en 2009 aprobó el Plan Plurinacional para Eliminar la Discriminación Racial y la Exclusión Étnica y Cultural (Plan PEDREEC, 2009), y encargó el seguimiento y coordinación de la ejecución al Ministerio de Patrimonio y a la Secretaría de Pueblos, entre otras instituciones. Este plan prevé tres años de aplicación, hasta 2012, y en el ámbito que nos ocupa contempla:

El Programa de Fomento y Acceso a la Educación Secundaria y Superior [...] se dirige al establecimiento de una política de cuotas para garantizar el acceso a la Educación Superior a todos los sectores históricamente discriminados (Plan PEDREEC, 2009: 20).

Esta política ordena que la cuota para estudiantes no sea menor al 10%, mientras que para docentes no se especifica un porcentaje mínimo, aunque sí se contempla la cuota. Sin embargo, no hay ningún balance estadístico público sobre la incidencia del plan, y cuando consulté sobre él al personal de las universidades no lo conocían. Las IIES cumplen con lo que pide la iniciativa gubernamental, incluso desde antes de su existencia –debido a la sensibilidad que las llevó a establecer los programas–, aunque vale decir que en el caso de la inclusión de individuos indígenas o afroecuatorianos como docentes, la integración es menor.

El punto crítico está en las universidades convencionales, que son la mayoría y donde se forma gran parte de la población universitaria en el país, especialmente las universidades públicas. En general, en estas instituciones no hay la sensibilidad para aplicar las cuotas, tampoco voluntad política. En las universidades donde los procesos de selección y contratación de docentes dependen o son controlados por sindicatos o partidos políticos, este no es un tema relevante. Para el caso del acceso de estudiantes, el argumento para la no aplicación de este tipo de políticas está en la idea de que se debe tratar a todos por igual y mantener un «alto nivel académico», idea contraria a la noción de acción afirmativa pero que, en la práctica, se impone por el racismo en las universidades, manifestado con indiferencia, paternalismo o falsa exigencia.

Los estudiantes indígenas y afroecuatorianos de las IIES que habían estudiado en universidades convencionales, como la Central en Quito o la de Cotopaxi en Latacunga, mencionaban la politización y el maltrato como dos de sus razones para no continuar sus estudios, además de la distancia y el costo que les implicaba. En vista de esos problemas, las IIES ofrecen un ambiente respetuoso y cercano (afectiva y geográficamente), que valora las diferencias culturales (Cuji, 2011: 121, 153-154). Si las políticas de acción afirmativa se quedan exclusivamente en el ingreso y no procuran una sensibilización de la población universitaria no indígena, sobre las diferencias culturales, entonces estudiar en universidades convencionales puede significar un espacio de maltrato racista para los individuos afroecuatorianos e indígenas que logran acceder a ellas.

Recuperación y posicionamiento de conocimientos indígenas y afro

Este es el segundo objetivo que pretenden alcanzar las PP sobre ES e interculturalidad en el país; el panorama muestra mucho movimiento tanto por parte del Estado como desde las iniciativas privadas. La idea guía, por mucho tiempo, ha pasado por registrar saberes ancestrales (idiomas, historias, usos de recursos naturales, hábitos, estilos de vida, rituales, etc.), donde el papel de antropólogos y misioneros ha sido determinante.

Desde antes de que los individuos indígenas o afro busquen acceso a ES, las universidades, con sus departamentos de Arqueología y Antropología, así como algunas instituciones del Estado, como el Banco Central del Ecuador, se han dedicado a ese tipo de actividades con una preocupación de cuidado del patrimonio cultural tangible e intangible⁽¹²⁾. La Editorial Abya-Yala, que forma parte de la UPS y la Universidad Católica, tiene esa documentación.

Todos los programas impulsados por la DINEIB, realizados en convenios con las Universidades Técnica Particular de Loja y Estatal de Bolívar, pero sobre todo con la Universidad de Cuenca, han tomado en cuenta no solo la necesidad de profesionalización, sino la urgencia de registro, sistematización y reapropiación de saberes ancestrales. Esto con la significativa diferencia de que los individuos indígenas y afro reclaman y se preparan para ser los protagonistas de esta sistematización y posicionamiento, lo que marca una diferencia con las políticas de patrimonialización históricamente dominantes.

Las IIES que se ha abocado a cubrir este objetivo han impulsado dos tipos de acciones: 1) el establecimiento de centros de investigación, y 2) el funcionamiento de programas docentes para preparar investigadores indígenas. Las políticas del Estado se han orientado a iniciativas de protección, apropiación y difusión del patrimonio, por medio de proyectos de los ministerios del ramo. En este espacio solo abordaremos algunos aspectos de estas políticas, mostrando que el movimiento que se puede ver, por la actividad de todos los agentes, guarda importantes disputas, omisiones y contradicciones.

(12) Los temas relacionados con el patrimonio, que por mucho tiempo llevó el Banco Central del Ecuador, han pasado a ser responsabilidad del Ministerio coordinador de Patrimonio.

Informantes, guardianes, propietarios o sujetos de derechos

Existe un consenso implícito entre los agentes en aceptar que es necesario trabajar sobre los saberes ancestrales, protegerlos de su posible extinción o inadecuada apropiación. Sin embargo, hay disenso respecto del rol que debe jugar cada uno en este tema. Históricamente, el papel que han jugado los indígenas ha sido pasivo, como informantes algo inconscientes de sus conocimientos y su valor. Eso ha cambiado, y desde hace varios años los pueblos y nacionalidades reclaman ser protagonistas en esta recuperación, reapropiación y posicionamiento de los conocimientos originarios.

Por lo anterior, la disputa no está tanto en lo que se debe hacer, sino en cómo y quién va a manejar estos conocimientos. Fernando Sarango nos permite ver en qué consisten las estrategias y roles que pretenden jugar los agentes:

Nos fuimos a una reunión en el SENESCYT, justamente para hablar sobre este asunto de los saberes ancestrales [...] y al final nos supieron decir que, por mandato del SENPLADES y del Presidente, están esperando contratar expertos internacionales [...] que posiblemente vengan básicamente de Europa o de Canadá, para ayudarles a desarrollar estos temas de saberes ancestrales, que ellos también no saben muy bien pero que esperemos que vengan estos extranjeros para que nos den solucionando [...]. Es decir, los pueblos indígenas, nuestros mayores, donde están los saberes, allá en la selva arriba en el páramo, nosotros, no cuentan, siguen siendo objetos, es decir, no son sujetos para la «revolución ciudadana» [nombre con el que se llama al actual Gobierno]. Se pueden decir todas las maravillas que sean, pero ellos [el Gobierno] tienen pensado, específicamente en asuntos de saberes ancestrales, hacer lo típico, traer –o sea, somos incapaces; claro, somos incapaces–, traer extranjeros para que les den solucionando este asunto, vía consultorías. (Fernando Sarango, Rector de Amawtay Wasi, entrevista realizada por Luis Cuji, Quito, 8/06/2011).

El Estado tiene la intención de trabajar sobre este tema, ese no es el problema, sino el papel que se quiere atribuir a indígenas y afroecuatorianos en dicho trabajo. Al parecer, por parte del Estado existe la intención de continuar viendo a los indígenas como informantes o como guardianes de los conocimientos ancestrales, conocimientos sobre los que los pueblos tienen derechos y no solamente, o necesariamente, derechos de propiedad.

Los centros de investigación en las IIES son espacios muy prometedores, aunque a veces su fuerza depende mucho más de la influencia de las personas que los dirigen que de una política institucional de la universidad. Estos están en instituciones convencionales que tienen programas interculturales, como FLACSO, las Universidades Andina Simón Bolívar, de Cuenca y Politécnica Salesiana. Basta con dar un vistazo a los directores de los centros y profesores para ver que se trata de personas muy competentes e históricamente comprometidas con las luchas de indígenas y afro, pero muy pocos de ellos son indígenas o afroecuatorianos.

Es decir, incluso en las IIES la participación de indígenas y afrodescendientes es subordinada, quienes dirigen los centros de investigación son principalmente docentes investigadores excelentes pero blancos, mestizos, nacionales o extranjeros. En trabajo de campo, cuando pude asistir a reuniones de planificación en las IIES o de organismos

como la cooperación española y alemana sobre temas indígenas o afro, era interesante ver cómo la proporción de blancos y mestizos era muy superior a la de indígenas y afro, al punto que hubo reuniones en que los únicos indígenas éramos los invitados ocasionales, uno o dos.

Al preguntar a autoridades sobre la posibilidad de contratar e incluso nombrar a indígenas como autoridades en diferentes instancias de los programas, se respondía con dos argumentos: 1) no hay muchos indígenas preparados, y 2) se ha intentado alguna vez y han sido muy malas experiencias, por corrupción, incapacidad o excesos fruto de la inmadurez. Por ello, colocar indígenas o afroecuatorianos en posiciones de poder es una opción que, si bien se acepta, solo se ve posible en el futuro, cuando estén preparados y maduros.

El Dr. Luis Montaluisa, impulsor de varias iniciativas de ES desde la DINEIB y docente en la UPS, expresa lo anterior de manera nítida:

Qué pasa con las universidades. En primer lugar no veo que haya universidades, sobre todo a las que más critico son a las de posgrado en Quito, como la FLACSO, sobre todo la Andina, que pasan discutiendo solamente aspectos teóricos, conceptos de los europeos [...] se pasan como en la Edad Media discutiendo –en la Edad Media discutían, por ejemplo, cuántos ángeles cabían en la cabeza de un alfiler– [...] entonces veo que hacen así, tantos eventos para decir qué es interculturalidad, pero el rato de compartir el poder, si es que ellos no encabezan, si ellos no dirigen, entonces ya no hay interculturalidad [...] Yo veo que las universidades ni han avanzado en la cuestión conceptual y menos todavía en la práctica [...] (Luis Montaluisa, entrevista realizada por Luis Cuji, Cayambe, 30/05/2009).

El punto aquí no es sugerir que si existe un centro de investigación de saberes ancestrales, este debe ser dirigido por indígenas o afroecuatorianos, sino resaltar que esta imagen paternalista para atender temas étnicos sigue siendo vigente y que las PP no están superándola, sino quizás manteniéndola. Hay individuos indígenas y afrodescendientes preparados, capaces y maduros, aunque siempre harán falta más y otros fallarán. Las organizaciones y los individuos reclaman protagonismo en la recuperación y posicionamiento de sus saberes ancestrales. ¿Qué razones llevan a quienes diseñan y ejecutan las PP, sea el Estado o las autoridades de las IES, a no facilitar ese rol? Son las imágenes paternalistas, colonialistas y el racismo con que se diseñan las PP, sin mencionar la competencia académica interna.

Antes de finalizar esta subsección hace falta mencionar un tema poco tratado, pero muy importante: la propiedad de los saberes ancestrales. El régimen de propiedad de los saberes tradicionales es un tema delicado sobre el que no hay PP explícitas ni por parte del Estado ni al interior de las IIES, y, si las hay, no son públicas o no están desarrolladas o aplicadas⁽¹³⁾.

(13) El plan de desarrollo menciona los saberes tradicionales y habla de la diversificación de la propiedad (PNBV, 2009: 103); sin embargo, estas ideas no están en práctica o no son públicas. Tuve la oportunidad de contactar al Dr. Fernando Ortega, Coordinador de saberes ancestrales de la SENESCYT, que se encontraba en una negociación sobre propiedad intelectual en Ginebra: «Estamos tratando aspectos relacionados con conocimientos tradicionales, expresiones culturales y recursos genéticos» (contacto vía mail, 12/05/2011). Aún no se han dado a conocer dichas negociaciones.

Quizás el tema no se trata porque implica muchos intereses –legítimos, cabe decir– y también porque asumirlo supone compromisos jurídicos que definitivamente llevarían a ceder poder y posibilidades de uso e incluso de lucro de los saberes⁽¹⁴⁾. Por un lado, está una disputa entre el Estado y los pueblos y nacionalidades, sobre la propiedad o administración de recursos y conocimientos que no es fácil solucionar, y que no podemos tratar aquí. Por otra parte, al interior de las IIES existe un conflicto con la propiedad que no se expresa, pero que a futuro requerirá de pronunciamientos institucionales.

En las universidades tememos: 1) los derechos de autor de los investigadores y las instituciones sobre la publicación de los resultados de la sistematización de estos saberes; 2) los derechos colectivos de los pueblos indígenas sobre sus territorios y conocimientos, y 3) los derechos de propiedad que, eventualmente, pueden reclamar quienes financian investigaciones principalmente en temas susceptibles de patentar.

Es posible ver la generalizada falta de atención detallada sobre el tema en los centros de investigación biológica, alimenticia y de salud, pero también en las áreas que tienen relación directa con la diversidad cultural⁽¹⁵⁾. Me disculpo por mencionar solamente este tema, pero he querido hacerlo debido a que ningún agente supo dar ideas completas y estructuradas sobre el mismo; ese es el dato que quiero destacar. No hay PP sobre la propiedad y derechos colectivos de sus conocimientos en las IIES; esta es una omisión que con el tiempo podría traer problemas. Por eso me uno a la conclusión de Víctor Toledo:

Los pueblos indígenas se ven enfrentados a nuevas amenazas a sus derechos y soberanía permanente sobre sus territorios y recursos. En la práctica, los Estados, por la vía de los regímenes comerciales y ambientales, van inclinando la discusión y cerrando los espacios de opciones de protección, al incluir en los TLC y acuerdos comerciales regulaciones relativas a los conocimientos tradicionales, biodiversidad y acceso a recursos genéticos. Todos esos mecanismos tienden a incluir los conocimientos tradicionales y el patrimonio cultural y ambiental indígena bajo regímenes propietarios. Ello ha implicado, al igual que en materia de derechos indígenas a la tierra, que el campo de opciones para los pueblos indígenas se reduce cada vez más, y se tiende a buscar reivindicar derechos propietarios colectivos sobre el patrimonio cultural e intelectual de los pueblos indígenas (Toledo, 2006: 535).

Saberes o conocimientos

Para cerrar la reflexión sobre el segundo objetivo nos enfocaremos en las estrategias con que los agentes pretenden llevar a cabo las políticas. Estas parten de la posición subordinada que tienen los saberes ancestrales ante los conocimientos científicos, expresada en la diferencia entre los términos saberes (local) y conocimientos científicos (universal).

(14) Sobre la hegemonía de la Organización Mundial del Comercio (OMC) y la Organización Mundial de Propiedad Intelectual (OMPI), en el régimen de propiedad intelectual y su relación con los derechos de los pueblos, véase: Toledo, 2006; Lander, 2002.

(15) Debo destacar que la oferta académica que tienen a su alcance los individuos indígenas y afroecuatorianos no incluye Derecho, Biología, Medicina y otras carreras que serán de utilidad cuando los problemas de propiedad y derechos sobre los recursos y conocimientos sean aún más evidentes.

La opción que se ve más implícitamente viable –incluso por indígenas– para posicionar los conocimientos ancestrales como legítimos, dada la postura hegemónica del conocimiento científico, es la traducción o «verificación» de los saberes ancestrales al lenguaje y por los métodos de las ciencias. Ningún conocimiento que no esté expresado y «verificado» por los métodos científicos puede ser tomado como auténtico conocimiento, a pesar de que en ese proceso los saberes ancestrales se vean enajenados o al menos tergiversados. De otra forma serán relegados a folclore.

La posición súper o supra cultural (Estermann, 1998: 9-10) de la ciencia ante los otros saberes es un hecho actual, pero no necesita ser el criterio para la legitimación; más bien, como muestran los trabajos de Raúl Fornet-Betancourt (2003), Daniel Mato (2005) y Boaventura de Sousa Santos (2005), este tipo de posiciones obstaculiza y mantiene subordinados los conocimientos que se pretenden posicionar.

Conocimientos prácticos o folclore

Una de las políticas más emblemáticas de la EIB y motivo del desarrollo de IIES es el uso y recuperación de idiomas indígenas. Todos los agentes están de acuerdo en la necesidad de llevar adelante políticas que mantengan lenguas como el kichwa y shuar.

Los demás idiomas ancestrales [además del kichwa y el shuar] son de uso oficial para los pueblos indígenas en las zonas donde habitan y en los términos que fija la ley. El Estado respetará y estimulará su conservación y uso (Constitución del Ecuador, 2008, artículo 2).

A pesar de eso, esta política ha tenido problemas en su aplicación, tanto el Estado como los ejecutores de las IIES han jugado un rol en ello. El Estado no sabe hablar kichwa, shuar u otros idiomas indígenas, aunque algunas instancias estatales están aprendiendo, en términos de la normatividad en la ES, las lenguas indígenas han sido deslegitimadas o al menos olvidadas. La posición de las organizaciones indígenas pareciera estar –por ahora– más concentrada en otros aspectos de su agenda política, y las IIES han heredado, de la EIB básica, ciertos errores en la enseñanza de las lenguas.

Las palabras de José Juncosa, Director del Centro de Estudios Interculturales de la UPS en Quito, muestran con detalle el proceso mediante el cual las lenguas indígenas tenían un espacio en la normatividad del Estado ecuatoriano sobre ES, hasta que se pierde en la Constitución de 2008 y la LOES 2010.

Yo he acompañado un proceso fracasado, de un asunto puntual que tiene que ver con la nueva Ley de Educación Superior, que se relaciona con el estatus de las lenguas indígenas en la ES [...] La antigua ley decía –la antepenúltima– que todo graduado de pregrado deberá dar suficiencia en dos lenguas, y no especificaba si esa lengua era extranjera o era nacional, no hacía diferenciaciones –no porque se tratara de un reconocimiento hacia las lenguas indígenas– [...] Eso permitía que, por ejemplo, los programas de educación bilingüe de la Universidad Salesiana pudieran ofrecer a los estudiantes, digamos, la oferta del español. Del kichwa como primera lengua y el español como segunda lengua, porque la ley decía eso, se debe dar crédito de una

segunda lengua, sin establecer cuál sea, y eso daba pie para que los profesores, por ejemplo, perfeccionen su español [...] y puedan reivindicar su lengua materna como primera lengua. Y eso abría un montón de posibilidades, no solamente burocráticas, sino también de revitalización y de resignificación real de las lenguas indígenas. Con la reforma del 98 de la Constitución, no sabemos por qué, y no entendemos por qué, se estableció que los profesionales deberán acreditar dos lenguas: una nacional y una extranjera. Estando indígenas, actores indígenas allí metidos en la Constitución del año 98. Entonces, nosotros no entendemos, a veces, si todas estas cuestiones relacionadas con la cultura y los conocimientos realmente son importantes en el imaginario transformador de los pueblos indígenas o hay otras urgencias [...] Y en la última Constitución [2008, artículo 2] no se tocó este tema, se habla genéricamente de las lenguas [...] no se establece ninguna diferenciación [...] En la nueva Ley de Educación Superior [2010] se habla de que los estudiantes deben aprobar dos lenguas, y aquí sí especifica, y aquí sí expulsa toda posibilidad de las lenguas indígenas. Y no entendemos por qué. Es bien difícil entender por qué una cosa tan clave ha pasado a segundo término y dice: todo estudiante de pregrado debe acreditar una lengua nacional y una lengua extranjera. Chao las lenguas indígenas, chao, así inmediatamente. Estamos esperando ahora cómo se va a postular el reglamento, porque también depende de cómo el reglamento lea esta ley, pero lo que yo sí estoy seguro es de que los saberes y las lenguas no son un asunto prioritario de los pueblos indígenas, o no están en sus agendas, o consideran tan radicalmente mala la Ley de Educación Superior, que parcharla con cuestiones parciales no tiene sentido; tal vez es esa la lectura. Porque la batalla se está dando no por el campo de la cultura, sino se está dando en el campo de las minas, de los recursos, manejo de agua, ahí sí: la CONAIE, el Pachakutik [partido político], tienen como una cimbra, que hacen que estos temas no queden en segundo plano. Entonces, la primera cosa que hay que comprender es esto, por qué razón [...] qué complejidades hay, que todo lo que tiene que ver con saberes, con conocimientos, con lenguas indígenas queda en un segundo plano, aun desde el mismo movimiento indígena. (José Juncosa, entrevista realizada por Luis Cuji, 23/06/2011).

El tema de la cultura, particularmente las lenguas indígenas, tiene menos peso en la agenda tanto del Estado en su normativa como en la de los movimientos indígenas en sus opciones cuando han tenido oportunidad de incidir. Actualmente, el peso político de los movimientos indígenas se encuentra en los recursos naturales, más que en la cultura. Aunque el tema no ha desaparecido del discurso de los movimientos, cabe preguntarse qué tipo de recuperación de las lenguas indígenas se produce con las actuales políticas y normativas.

La recuperación y uso de los idiomas indígenas no pasa –principalmente– por su enseñanza en la EIB, sino por el uso cotidiano, práctico y público, que saque a los idiomas del empleo privado que actualmente tienen, debido al racismo y discriminación que sufren quienes los hablan. Martínez Novo (2009) muestra como las clases en las instituciones de la DINEIB no se dan en idiomas indígenas y muchas veces los padres de familia no quieren que sus hijos aprendan kichwa –o el respectivo idioma– en la escuela, sino castellano e inglés.

Las IIES que preparan maestros para la EIB y, aún más, otras carreras que no tienen relación con la educación básica, tienen serias deficiencias en el desarrollo,

enseñanza y uso de los idiomas indígenas. Esto porque la mayoría de sus profesores no saben estos idiomas, porque los contenidos de las carreras están en castellano, y porque enseñar el idioma como una materia es un error de estrategia de las PP que apuntan a recuperarlos.

La mayor deficiencia es de que no nos aplican el idioma dentro del *pensum* de estudios [...] parece que el PAC estuvo proyectado al inicio a ser para personas kichwa hablantes, pero [...] el problema que se viene a dar es que en Latacunga ingresamos a la universidad personas monolingües, entonces ellas vinieron con el *pensum* de arriba [Zumbahua] de que allí toditos hablaban kichwa y que no era necesario profundizar mucho el idioma, pero acá [Latacunga], para nosotros, para los monolingües, sí nos hace falta y nos hace bastantísima falta. (Alicia Pulloquinga, egresada PAC-UPS, entrevista realizada por Luis Cuji, Quito, 26/04/2009).

Alicia Pulloquinga trabaja actualmente en una institución urbana de la DINEIB, no fue criada como kichwa hablante a pesar de que su familia es indígena; educa a niños indígenas urbanos que no usan el idioma en público, aunque quizás lo entienden y utilizan en casa. Pero la maestra, formada en la IIES, no domina el kichwa y ve en esto la mayor deficiencia de su formación en el PAC-UPS. El conocimiento del idioma es una política que las IIES promueven por medio de la inclusión de clases del idioma en el *pensum* académico, pero esta política es insuficiente, debido a que los idiomas se aprenden y dominan con el uso cotidiano, uso que ni las universidades ni el Estado estimulan.

Así, los idiomas indígenas son saberes que tienden a ser recuperados como conocimientos culturales de tipo folclórico, patrimonial, más que conocimientos prácticos. Este ejemplo nos puede dar una idea de los problemas que encierran la recuperación y posicionamiento de los conocimientos indígenas y afro frente a los dominantes. Los conocimientos que no logren ser traducidos o cuya traducción implique una pérdida serán remitidos al estatus de folclore comercializable. En la concepción de las PP de recuperación y posicionamiento de los conocimientos ancestrales se omite que:

- 1) Estas políticas necesitan ser públicas y deben aspirar a cubrir el mayor espacio social posible, en lugar de promover el uso privado o intracultural de los idiomas. Solo haciendo que los idiomas sirvan para la comunicación con el Estado y con otras culturas, cobra sentido la declaración constitucional de que los idiomas ancestrales son de relación intercultural.
- 2) La modificación curricular al interior de las carreras en la ES necesita ir más allá del desarrollo de carreras especiales o específicas para indígenas y afro, incluso más allá de la inclusión de materias sobre culturas afroecuatorianas o indígenas en todo el sistema de ES, como propone el Plan PEDREEC (2009: 20-21). Es necesario que las estructuras curriculares de las carreras en las que más relación tienen los saberes ancestrales desarrollen investigaciones y contenidos que problematicen, desde la diversidad étnico-cultural, la posición de los conocimientos occidentales.

En suma, las PP de recuperación de saberes tradicionales necesitan enfrentar los riesgos de inclusión subordinada, patrimonialización y tergiversación. Además de

enfrentar el reto de que los individuos indígenas y afroecuatorianos asumamos un rol activo, no infantilizado, responsable y riguroso para hacer que los conocimientos ancestrales tengan usos reales.

Modificación de la educación monocultural occidental

Modificar las estructuras de ES, o al menos ofrecer alternativas que difieran de las convencionales, es el tercer y último objetivo que intentaré analizar como parte de las PP de ES y diversidad étnica. Nos centraremos en la tensión que se establece entre los parámetros convencionales de ES y las posibilidades de creación de IIES desde criterios diferentes.

Interculturalidad para todos y reivindicación étnica

En Ecuador es posible distinguir al menos dos significados en el proyecto llamado interculturalidad: el primero tiene que ver con la carga de reivindicación étnica que los movimientos indígenas han puesto en la noción. El segundo apunta a establecer relaciones de respeto y aprendizaje entre las diferentes culturas. En el caso de la interculturalidad como reivindicación étnica, se pone énfasis en la autodeterminación de los pueblos y nacionalidades, su autonomía. En el caso de la interculturalidad para todos, se hace hincapié en la inclusión de indígenas y afroecuatorianos en la sociedad nacional.

Estamos acostumbrados a ver estas concepciones como contradictorias, debido a que los actores políticos se colocan en posición de liderar una u otra forma de llevar adelante el proyecto intercultural. Sin embargo, es posible notar que ambas concepciones no son mutuamente excluyentes.

Quienes defienden la interculturalidad para todos atacan la otra concepción, porque ven en ella el peligro de división del Estado (balcanización) más que los beneficios de la pluralidad. Quienes defienden la interculturalidad como reivindicación étnica atacan la otra concepción, porque ven el peligro de inclusión subordinada y de disolución de los logros alcanzados, más que los beneficios de poder influir en la sociedad nacional. Lo descrito es parte del debate por las reformas que se están dando en el país, en las que la ES se vuelve objeto y espacio de lucha. Santos lo dice así:

La universidad en tanto bien público es hoy un campo de enorme disputa. Más o menos lo mismo sucede con el Estado. La dirección que tome la reforma universitaria será la dirección que tome la reforma del Estado [...] la disputa es una sola (2005: 95).

La disputa mencionada es la que explica la intransigencia de los criterios estatales para la legitimación de IIES diferentes, a pesar de la reivindicación de la diversidad cultural. También explica la desconfianza y temor de abrirse a un proyecto para todas las IES por parte de los líderes de las organizaciones e IIES. Además, la imagen de la ES como lugar de producción de conocimientos y de profesionalización pareciera ser

contradictoria, pero ambos son componentes totalmente necesarios y compatibles. Es posible ver una alternativa a esta aparente polaridad en la propuesta de la declaración de la Conferencia Regional de Educación Superior en América Latina y el Caribe (CRES):

Se deben promover la diversidad cultural y la interculturalidad en condiciones equitativas y mutuamente respetuosas. El reto no es solo incluir a indígenas, afrodescendientes y otras personas culturalmente diferenciadas en las instituciones tal cual existen en la actualidad, sino transformar a estas para que sean más pertinentes con la diversidad cultural. Es necesario incorporar el diálogo de saberes y el reconocimiento de la diversidad de valores y modos de aprendizaje como elementos centrales de las políticas, planes y programas del sector (CRES, 2008: 4).

Las deficiencias y los proyectos nacientes

Las políticas del Estado ecuatoriano en relación con la ES toman en cuenta la diversidad cultural de individuos y conocimientos, se puede leer en el Plan Nacional del Desarrollo (2009), el Plan Plurinacional para Eliminar el Racismo (2009), la LOES (2010), la SENESCYT, etcétera, pero la prioridad del Estado está puesta en la conversión del sistema de ES en un conjunto de instituciones de investigación científica que ayude al modelo de desarrollo propuesto por estos planes. No es prioridad del Estado impulsar la creación de iniciativas de ES de tipo experimental desde la diversidad cultural, ni desde ningún otro criterio. El modelo de sistema de ES corresponde al de los países centrales, el Presidente lo ha dicho en intervenciones públicas, como la que se reprodujo anteriormente.

Desde esa perspectiva, el Estado tiene una política activa y pasiva de no permitir ninguna institución de ES que no atienda los objetivos del plan de desarrollo, eso incluye las IIES si no ingresan al modelo de ES convencionalmente entendido.

Por varias ocasiones, las autoridades de la Universidad Amawtay Wasi han tratado de acceder a recursos estatales; sin embargo, el temor está en que al obtenerlos se pierde el control de la universidad, institución que necesita ser pensada, construida y ejecutada por las nacionalidades y pueblos. El dilema se hace evidente en el intrincado proceso jurídico para nombrar a la universidad como comunitaria y no como pública, o para obtener permisos de desarrollar actividades en territorios indígenas diferentes de la sede, ubicada en Pichincha.

A pesar de que los instrumentos legales internacionales son favorables a los pueblos indígenas, e incluso a pesar de algunas victorias legales frente a instituciones como el CONESUP en disputas jurídicas ante la Corte Constitucional⁽¹⁶⁾, si se quiere acceder a recursos del Estado se deberá resignar el proyecto de IIES no convencional.

(16) Véase la sentencia de la Corte Constitucional del Ecuador número 811, del 9/12/2009, en que la Corte acepta la inconstitucionalidad e improcedencia de la decisión del CONESUP de no permitir que la universidad tenga carreras en los lugares donde se encuentran las nacionalidades. Todo apelando al Convenio 169 de la OIT.

Lo que sucede es que, como personas, como gente que está en el Gobierno, son inflexibles [...] No hay la posibilidad ni siquiera de delegar actividades a la gente, no, y en este caso, en materia de actividades con pueblos indígenas, dicen en otras palabras: los indígenas no pueden hacer esto, sino nosotros vamos a hacerlo, no somos indígenas pero nosotros vamos a hacerlo porque somos los expertos en esto [...] Yo creo que no va a haber flexibilidad como personas, con todos estos tecnócratas que están al frente del SENESCYT [...] Son gente, pues, que ha vivido y endiosado demasiado a Occidente, consecuentemente no puede haber flexibilidad. Entonces, frente a eso también nosotros estamos preparando al interior nuestro, desarrollando, fortaleciendo nuestra relación en el caso, por ejemplo, de IESALC, la Red de Universidades Indígenas [RUI], el Fondo Indígena Latinoamericano [...] entonces, estamos desarrollando este tipo de actividades para que exista [...] una presión desde afuera y se le haga entender al Gobierno [...] porque esta cuestión de mirar con diferentes ojos, en términos de evaluación, ya se está dando en algunos países, como por ejemplo en Nicaragua. (Fernando Sarango, Rector Amawtay Wasi, entrevista realizada por Luis Cuji. Quito, 8/06/2011).

El argumento principal del Estado para no otorgar reconocimiento jurídico a las IIES tiene que ver con sus deficiencias en infraestructura y calidad académica, lo cual es cierto, pero cabe preguntarse si la única solución es la eliminación de las IIES.

Sabemos que nuestra lucha debe ser jurídica y política, y la lucha jurídica, estamos más que convencidos, va a ser vía Convenio 169 de la OIT. El Convenio 169 establece claramente que el Gobierno sin más [...] debe proveer de los recursos necesarios y, es más, todas las formas de hacer educación diferentes [...] las diferentes modalidades que quieran hacer los pueblos indígenas, en consulta con ellos, deben ser aceptadas por la autoridad nacional, dice el Convenio 169. Entonces, nosotros creemos que en este Gobierno no se va a dar esa posibilidad. Nosotros estamos desarrollando una especie de plan de contingencia interna, por lo menos con los cursos que tenemos en la actualidad. Inclusive hay provincias en donde definitivamente están planteando que desconozcamos inclusive la autoridad nacional [...] pero se está cansando la gente y dice: bueno, nosotros no tenemos por qué obedecer a esta gente de acá, que además de no darnos dinero lo que hacen es molestarnos, entorpecer el desarrollo de la universidad. Entonces, lo que vamos a hacer es [...] una asamblea nacional de las nacionalidades y pueblos indígenas solamente para hablar de la Universidad Amawtay Wasi [...] se va a dar una especie de pronunciamiento político y decirles a las autoridades: bueno pues, hasta aquí hemos llegado, ¿no?; no se puede sostener, digamos, este diálogo de sordos, en donde nosotros, por un lado, estamos como mendigos solicitando el apoyo de ustedes, y ustedes ni siquiera nos quieren dar los permisos para salir a pueblos y nacionalidades indígenas, peor pues, para decir: vea, les damos un recurso, siendo que los recursos son de todos nosotros. (Fernando Sarango, Rector Amawtay Wasi, entrevista realizada por Luis Cuji. Quito, 8/06/2011).

Si esto es así, entonces las iniciativas que buscan encontrar formas alternativas de ES deberán mercantilizarse y elitizarse, para obtener recursos y dejar de tener infraestructuras deficientes. O pueden sobrevivir como instituciones no reconocidas que sirvan a población indígena y afroecuatoriana de manera deficiente. Pero el problema no es solo de recursos, sino de posibilidades normativas de generación de nuevas iniciativas de ES, donde –como todo proyecto experimental– alguno será exitoso y otros serán fallidos.

Educación subordinada y subordinante

Si el Estado tiene una responsabilidad por no permitir el desarrollo de IIES alternativas que requieren un margen de flexibilidad en los criterios de reconocimiento legal y mucho apoyo económico y profesional, las IIES tienen una responsabilidad, tan importante como la del Estado, al poner en riesgo a sus estudiantes manteniendo y reproduciendo su subordinación, al educarlos en un modelo actualmente subordinado.

Las políticas para modificar la ES monocultural necesitan enfrentar problemas estructurales de la población a la que pretenden servir. Esto hace que el objetivo de modificación de la ES sea ejecutado al costo de ofrecer una deficiente formación profesional a los estudiantes a los que se brinda acceso.

Los estudiantes indígenas y afroecuatorianos ingresan a la universidad con muchas deficiencias educativas: su comprensión lectora es deficiente; su racionamiento matemático es reducido; sus conocimientos generales son escuetos; muchos deben trabajar al tiempo que estudian; en algunos casos no dominan el castellano, y –para completar el cuadro– el promedio de edad de ingreso a la ES es mayor por varios años (entre 4 y 6 años más) al que se contempla en individuos que han realizado sus estudios sin interrupciones o retrasos (entre 18 y 24 años)⁽¹⁷⁾.

La población indígena y afroecuatoriana tiene un rezago importante en educación básica y secundaria que reduce significativamente la cantidad de potenciales beneficiarios de políticas de acceso a ES. El informe de los Objetivos del Milenio sobre la situación de las nacionalidades y pueblos indígenas del Ecuador (ODM, 2009: 49-53) muestra que las tasas de escolarización básica no superan el 21% de los niños indígenas y el 36% de afroecuatorianos; de ellos, son muy pocos los que llegan a ES.

Esos estudiantes, con esas condiciones deficientes de ingreso a la universidad, son destinatarios de una educación experimental, aún no legitimada ni social ni jurídicamente, subordinada, que está en sus inicios y, por tanto, que tiene errores. Muchos estudiantes buscan profesionalizarse para mejorar sus condiciones de vida, no desarrollar un proyecto totalmente legítimo de académicos y líderes políticos (indígenas y no indígenas).

El punto que trato de mostrar es que tanto las PP de acceso de individuos indígenas y afroecuatorianos, como las PP de flexibilización normativa para la creación de proyectos experimentales de ES, son necesarias. Ellas corresponden a necesidades y objetivos legítimos de los individuos y pueblos indígenas o afroecuatorianos. Sin embargo, es necesario construir respuestas complejas y globales a estos objetivos, respuestas que incluyan el desarrollo de iniciativas de ES alternativa, el acceso de

(17) Los estudiantes de las IIES que he podido conocer, en promedio, ingresaron a la universidad a los veintiséis años y se graduaron del bachillerato a los veintiuno (Cuji, 2011: 101). Además, varias clases de la universidad necesitan ser dedicadas a llenar vacíos cognitivos provocados por su deficiente formación previa. Este tema no es exclusivo de estudiantes afro e indígenas, pero cuando se manifiesta en ellos, esto se hace más intenso y sus efectos más dañinos.

individuos y conocimientos indígenas y afroecuatorianos a ES, e «incorporar el diálogo de saberes y el reconocimiento de la diversidad de valores y modos de aprendizaje como elementos centrales de las políticas, planes y programas de» (CRES, 2008: 4) la ES, especialmente en las instituciones convencionales.

Conclusiones: omisiones y contradicciones

A través de este texto se ha intentado mostrar que las PP diseñadas y ejecutadas por el Estado, pero sobre todo por los distintos agentes que confluyen en las IIES, apuntan a tres objetivos: acceso, posicionamiento y modificación. Cuando esas PP son aplicadas, aspirando a satisfacer con la misma estrategia los tres tipos de necesidades de individuos y/o colectividades indígenas y afroecuatorianas, ellas pueden:

- 1) Omitir aspectos o personas que necesitan ser tomados en cuenta en el diseño y ejecución de las PP, como el hecho de que las políticas de acceso están orientadas a la población rural y omiten a la población urbana. Que la oferta académica que tienen disponible los individuos afro e indígenas puede responder a la agenda del desarrollo, de los líderes y autoridades universitarias, omitiendo los intereses de los potenciales estudiantes. Que el régimen de propiedad respecto de los conocimientos ancestrales está ausente de las PP al interior de las IIES y en el Estado.
- 2) Entrar en contradicciones tanto porque los objetivos –a pesar de estar relacionados– presentan conflictos en su aplicación como porque los agentes involucrados establecen disputas de poder o interés que obstaculizan la ejecución de las PP. Con ello se generan fallas o tergiversaciones en los proyectos de IIES. Específicamente se apunta a que, pretendiendo modificar la ES con proyectos nuevos, se ofrece educación subordinada y subordinante a estudiantes ya subordinados. Que el financiamiento de becas y programas se puede estar obteniendo a costa de recursos y conocimientos ancestrales de derecho colectivo de los pueblos. Que a pesar de generar políticas de recuperación de saberes ancestrales, el rol que juegan indígenas y afroecuatorianos en ese proceso mantiene imágenes paternalistas sobre los pueblos y nacionalidades, o que la recuperación puede ser exclusivamente patrimonial.

Las PP estatales sobre ES y diversidad cultural han tenido un avance declarativo, e incluso en la generación de estructuras institucionales que toman en cuenta a los individuos y conocimientos indígenas y afroecuatorianos. Sin embargo, el aparato y normativas estatales no tienen una posición única respecto de las IIES y tampoco parece haber una sensibilidad intercultural que se manifieste en flexibilidad y apertura para que las IIES puedan crecer y consolidarse en el país. Tampoco para que individuos indígenas y afroecuatorianos asuman roles más protagónicos en el diseño, ejecución y legitimación de los conocimientos y proyectos de transformación de la ES desde la diversidad cultural.

La concepción, diseño y aplicación de estas PP necesitan debatir y superar presupuestos que desde hace tiempo se ponen en duda, desde los movimientos indígenas

y desde la academia. Las imágenes que infantilizan a los afroecuatorianos e indígenas, las que privilegian los modelos de ES dominantes en países centrales o del norte geopolítico, así como las que subordinan los conocimientos tradicionales frente a los conocimientos científicos, son las principales.

Si esas u otras imágenes son bases de las PP no lograrán los objetivos que pretenden, porque estarán reforzando el lugar subordinado que actualmente tienen en la sociedad las personas y los proyectos de los pueblos indígenas y afroecuatorianos.

Un tema del que solo se ha hablado tangencialmente en este texto es la aplicación de PP que apunten a generar sensibilidad intercultural en la población blanco-mestiza de la sociedad ecuatoriana. Si bien las PP tienen como beneficiarios a los individuos y proyectos indígenas y afroecuatorianos, esto no quiere decir que sean solo ellos en quienes se deben aplicar las políticas. Posiblemente, los individuos y pueblos, así como sus proyectos, se verían directamente beneficiados si el Estado, las autoridades de las IIES y especialmente las de las universidades convencionales, se dieran el trabajo de diseñar y aplicar PP cuyo objetivo sea la toma de conciencia de la posición supra o súper cultural de lo blanco-mestizo.

Recomendaciones para la coherencia global en PP e IIES

Si las PP analizadas aquí omiten los aspectos mencionados (seguramente, también muchos otros), entonces es necesario hacer esfuerzos para que estas u otras políticas incluyan a las personas y los aspectos que se han omitido.

Si la lectura que se ha hecho de las contradicciones entre las PP es acertada, se hace necesario buscar coherencia global en las decisiones que se tomen para satisfacer necesidades y proyectos de individuos y comunidades étnicamente identificados. Se habla de coherencia global porque implica un proceso político que no se base en elegir entre falsos dilemas, sino en ofrecer tanto apertura para que nuevas iniciativas puedan desarrollarse, como ES de calidad para que los individuos indígenas y afro superen condiciones subordinadas, y flexibilidad para que los conocimientos e individuos originarios tengan roles más protagónicos respecto de la metas y estrategias para imaginar y construir nuestro futuro.

Esto no es posible, por ahora, si se busca que una sola IIES haga todo el trabajo al mismo tiempo; es un problema que requiere ser abordado haciendo que los individuos indígenas y afro que necesitan ES para mejorar su condición social, la tengan en unos espacios institucionales legitimados y de calidad. Mientras que en otros espacios, con libertad y recursos, los líderes e investigadores puedan desarrollar proyectos que, poco a poco, se vayan consolidando para que en un momento puedan tener sistemas de educación tan sólidos como para que no sean subordinantes.

Si las PP destinadas a satisfacer necesidades y proyectos de individuos y pueblos indígenas y afroecuatorianos se reducen al espacio compuesto por las actuales IIES, estas tendrán poco impacto. En este sentido cabe imaginar y luchar por políticas que

apunten a diferentes planos/escenarios/actores, en todas las instituciones del sistema ES. Esto, al menos, en los objetivos de acceso e inclusión de conocimientos tradicionales en aspectos relevantes en la vida social.

Pienso lo anterior, especialmente, en la cuestión de pluralismo jurídico, salud, biodiversidad, recursos naturales, pues la presencia de individuos y conocimientos indígenas y afrodescendientes se ha realizado desde una tendencia a la mercantilización, exotización y/o folclorización de las diferencias. Se nota en la oferta académica de turismo, ecoturismo, industria agrícola y pecuaria, que es a la que tienen acceso real indígenas y afroecuatorianos. Además del tremendo esfuerzo realizado en la profesionalización docente que todas las IIES han realizado y lo siguen haciendo, campo que requiere ser mantenido y fortalecido, y donde la presencia de las mujeres indígenas y afroecuatorianas tiene peso demográfico y político grande y en aumento.

Los logros alcanzados en educación e interculturalidad se han dado por la participación de indígenas y afroecuatorianos en espacios donde se toman las decisiones; por eso, si realmente se quiere que: 1) existan IIES; 2) más indígenas y afroecuatorianos accedan a educación de calidad, y 3) que los conocimientos ancestrales tengan uso práctico y no solo folclórico, entonces es necesario ceder espacios para que más afroecuatorianos e indígenas tomen decisiones y, por supuesto, asuman las responsabilidades sobre ellas. Esto implica que blancos y mestizos, por más comprometidos y competentes que sean, cedan espacios a estos individuos.

El Estado toma en cuenta la diversidad cultural, pero no bastan PP de tipo pasivo; por ejemplo, no basta establecer una política de cuotas si a la par no se establecen las estructuras y los responsables —en todas las universidades— de promover, dar seguimiento y evaluar el cumplimiento de las normativas. Hace falta también crear la institucionalidad para incentivar y promover el ingreso de indígenas y afroecuatorianos a ES, buscando los potenciales estudiantes, otorgándoles la asesoría y acompañamiento necesarios para el acceso a los beneficios que dictan las políticas. Una de las mejores formas de exclusión es la autoexclusión por motivos materiales (condiciones económicas) o simbólicos (baja estima, racismo, condición social, etc.). Lo mismo sucede con el idioma: no basta con permitir que se use, hace falta usar los idiomas.

Finalmente, necesitamos optar por la conjunción o la disyunción inclusiva. Digo esto porque no estamos en el escenario de tener que escoger entre universidades convencionales o universidades interculturales, sino más bien nos encontramos en la necesidad de hacer que todas las universidades sean de calidad y sean interculturales. Y que en muchas exista apertura para explorar formas interculturales de ES que benefician a todas las culturas.

Hace falta apoyar a los líderes y autoridades universitarias que desarrollan PP sobre ES e interculturalidad de manera valiente, a través de las IIES. Estas personas y sus estudiantes hacen esfuerzos contra todos los problemas económicos y normativos expuestos. Creo que es posible esperar que las omisiones y contradicciones sean superadas.

Referencias Bibliográficas

- Anton, John (2007). «Afroecuatorianos, nuevo estado y políticas públicas en el Ecuador». En Fernando García (compilador), *II Congreso Ecuatoriano de Antropología y Arqueología. Balance de la última década: aportes, retos y nuevos temas*. Quito: Abya-Yala, Banco Mundial, págs.: 401-408.
- Bretón Solo de Saldívar, Víctor (2009). «La deriva identitaria del movimiento indígena en los Andes ecuatorianos o los límites de la etnofagia». En Carmen Martínez Novo (compiladora), *Repensando los movimientos indígenas*. Quito: Ministerio de Cultura del Ecuador, págs.: 60-121.
- Bretón, Víctor (2001). «Los límites del indigenismo clásico: la Misión Andina del Ecuador o el “desarrollo comunitario” como modelo de intervención sobre el medio rural». En *Cooperación al desarrollo y demandas étnicas en los Andes ecuatorianos*. Quito: FLACSO-Ecuador, págs.: 61-86.
- Cerruto, Leonel (2009). «La Experiencia de la Universidad Indígena Intercultural Kawsay (UNIK) [Bolivia]». En Daniel Mato (coordinador), *Instituciones Interculturales de Educación Superior en América Latina. Procesos de Construcción, Logros, Innovaciones y Desafíos*. Caracas: Instituto Internacional para la Educación Superior en América Latina y el Caribe (IESALC), UNESCO, págs.: 123-153.
- CONEA (2009). *Evaluación del desempeño institucional de las universidades y escuelas politécnicas del Ecuador*. Quito, Ecuador.
- CONESUP (2008). *La Educación Superior del Ecuador en cifras*. Quito, Ecuador.
- CONESUP (2009). *Informe de Determinación Académica y Jurídica de las Universidades y Escuelas Politécnicas del Ecuador*. Quito, Ecuador.
- CONESUP (s/f). *Aclaración sobre el Informe de Determinación Académica y Jurídica de las Universidades y Escuelas Politécnicas del Ecuador*. Quito, Ecuador.
- Constitución Política del Ecuador (2008). Asamblea Nacional Constituyente. Montecristi, Ecuador.
- CRES (2008). «Declaración de la Conferencia Regional de Educación Superior en América Latina IESALC, UNESCO». Cartagena, Colombia.
- Cuji Llugna, Luis Fernando (2011). *Educación Superior e interculturalidad*. Tesis de Maestría. Facultad Latinoamericana de Ciencias Sociales (FLACSO), Quito, Ecuador.
- Demenchonok, Edward (2003). «Diálogo intercultural y las controversias de la globalización». En Raúl Fornet-Betancourt (compilador), *Culturas y poder, interacción y asimetrías entre las culturas en el contexto de la globalización*. Bilbao, España: Desclée de Brouwer, S.A., págs.: 81-93.
- DINEIB (2008). Dirección Nacional de Educación Intercultural Bilingüe, Ministerio de Educación, Quito, Ecuador.
- Estermann, Josef (1998). *Filosofía Andina, Estudio Intercultural de la Sabiduría Autóctona Andina*. Quito: Ediciones Abya-Yala.

- Farfán, Marcelo (2008). «Experiencia del Programa Académico Cotopaxi, Formación en Educación Intercultural Bilingüe de la Universidad Politécnica Salesiana». En Daniel Mato (coordinador), *Diversidad Cultural e Interculturalidad en Educación Superior. Experiencias en América Latina*. Caracas: Instituto Internacional para la Educación Superior en América Latina y el Caribe (IESALC), UNESCO, págs.: 285-296.
- Fornet-Betancourt, Raúl (2003). *Culturas y poder, interacción y asimetrías entre las culturas en el contexto de la globalización*. Bilbao, España: Editorial Desclée de Brouwer, S.A.
- Franco, Rolando y Jorge Lanzaro (coordinadores) (2006). *Política y políticas públicas en los procesos de reforma de América Latina*. Buenos Aires, Argentina, Naciones Unidas: FLACSO-Sede México.
- García Canclini, Néstor (2004). *Diferentes, Desiguales y Desconectados, Mapas de Interculturalidad*. Buenos Aires, Argentina: Gedisa Editorial.
- García Serrano, Fernando (2004). *La Educación Superior Indígena en Ecuador*. Ecuador: Instituto Internacional de la UNESCO para la Educación Superior en América Latina y El Caribe (IESALC).
- _____ (2008). «La maestría en Ciencias Sociales con especialidad en Estudios Étnicos para profesionales indígenas latinoamericanos: una experiencia intercultural» (FLACSO-Ecuador). En Daniel Mato (coordinador), *Diversidad Cultural e Interculturalidad en Educación Superior. Experiencias en América Latina*. Caracas: Instituto Internacional para la Educación Superior en América Latina y el Caribe (IESALC), UNESCO, págs.: 297-304.
- ICCI (2000). «La Universidad Intercultural». En Dávalos, Pablo, *Digamos lo que somos, antes que otros nos den diciendo lo que no somos*. Quito: Editorial Abya-Yala, págs.: 53-56.
- Juncosa, José (2008). «Marcos epistemológicos de la Educación Superior indígena. En Catalina Vélez Verdugo (compiladora), *Educación Intercultural Bilingüe y Participación Social*. Quito: CARE Internacional, págs.: 155-177.
- Lander, Edgardo (2002). «Los derechos de propiedad intelectual en la geopolítica del saber de las sociedad global». En Catherine Walsh, Freya Schiwy y Santiago Castro-Gómez (coordinadores), *Indisciplinar las Ciencias Sociales: geopolítica del conocimiento y colonialidad del poder. Perspectivas desde lo andino*. Quito: Editorial Abya-Yala, págs.: 73-102.
- LOES (2010). Ley Orgánica de Educación Superior (2010), publicada en el registro oficial 298, con fecha 12/10/2010. Disponible en <http://asambleanacional.gob.ec/tramite-de-las-leyes.html> [Fecha de consulta: 27/08/2011].
- Macas, Luis (2001). «¿Cómo se forjó la universidad intercultural?». En Pablo Dávalos (coordinador), *Digamos lo que somos, antes que otros nos den diciendo lo que no somos*. Quito: Editorial Abya-Yala, págs.: 106-109.
- _____ (2005). «La necesidad política de una reconstrucción epistémica de los saberes ancestrales». En Pablo Dávalos (coordinador), *Pueblos indígenas, estado y democracia*. Buenos Aires, Argentina: FLACSO, págs.: 35-42.
- Martínez Novo, Carmen (2004) «Los Misioneros Salesianos y el Movimiento Indígena de Cotopaxi, 1970-2004». Ponencia presentada en *Ecuador Debate*, N° 63. Centro Andino de Acción Popular, Quito, diciembre de 2004.

- _____ (2009). *Repensando los movimientos indígenas*. FLACSO-Sede Ecuador. Quito: Ministerio de Cultura del Ecuador.
- Mato, Daniel (2004). *Políticas de Ciudadanía y Sociedad Civil en Tiempos de Globalización*. Caracas: Facultad de Ciencias Económicas y Sociales.
- _____ (2005). «No hay saber “universal”, la colaboración intercultural en la producción de conocimientos es imprescindible». Caracas: Texto escrito especialmente para ser publicado en la revista *Yachaykuna* (publicación del Instituto Científico de las Culturas Indígenas y de la Confederación de Nacionalidades Indígenas del Ecuador-CONAIE), 19/04/05. Disponible en: http://www.globalcult.org.ve/pub/pub_mato.html [Fecha de consulta: 27/08/2011].
- Mendoza Orellana, Alejandro (2008). «La Universidad de Cuenca: su compromiso con la formación universitaria de las nacionalidades indígenas del Ecuador». En Daniel Mato (coordinador), *Diversidad Cultural e Interculturalidad en Educación Superior. Experiencias en América Latina*. Caracas: Instituto Internacional para la Educación Superior en América Latina y el Caribe (IESALC), UNESCO, págs.: 275-284.
- Ministerio de Salud Pública (MSP) (2010). *Salud, interculturalidad y derechos. Claves para la reconstrucción del Sumak Kawsay-Buen Vivir*. Quito: Ediciones Abya-Yala.
- Montaluisa, Luis (2005). *Módulo de modelos y experiencias de Educación Intercultural Bilingüe en el Ecuador*. Tesis de Maestría. Quito: Universidad Politécnica Salesiana, Facultad de Ciencias Humanas y de la Educación.
- _____ (2008). «Trayectoria Histórica de la Educación Bilingüe en Ecuador». En Catalina Vélez Verdugo (coordinadora), *Educación Intercultural Bilingüe y Participación Social*. Quito: CARE Internacional, págs.: 47-78.
- Moya, Ruth y Alba Moya (coordinadoras) (2004). *Derivas de la Interculturalidad. Procesos y desafíos en América Latina*. Quito: CAFOLIS/FUNANDES.
- Moya, Ruth (editora) (1999). *Interculturalidad y Educación. Diálogo para la democracia en América Latina*. Quito: Editorial Abya-Yala.
- ODM (2009). Objetivos de Desarrollo del Milenio, estado de situación 2008, Nacionalidades y pueblos indígenas del Ecuador, Sistema de las Naciones Unidas del Ecuador, Gobierno Nacional del Ecuador, Quito.
- Ortiz, Renato (2004). *Mundialización y Cultura*. Bogotá, Colombia: Convenio Andrés Bello, Colección Agenda Iberoamericana.
- Parsons, Wayne (2007). *Políticas Públicas. Una introducción a la teoría y a la práctica del análisis de políticas públicas*. México: FLACSO.
- Sánchez-Parga, José (2005). *Educación Indígena en Cotopaxi. Avances políticos y deudas pedagógicas*. Quito: CAAP.
- _____ (1992). *Presente y pasado de los Pueblos Indígenas. Análisis y propuestas*. Quito: Editorial Abya-Yala.
- Santos, Boaventura de Sousa (2005). *La Universidad en el siglo XXI, para una reforma democrática y emancipadora de la Universidad*. México: UNAM. www.uman.mx/ceiich.

- Sarango, Luis Fernando (2008). «La Experiencia de la Universidad Intercultural de las Nacionalidades Indígenas Amawtay Wasi». En Daniel Mato (coordinador), *Diversidad Cultural e Interculturalidad en Educación Superior. Experiencias en América Latina*. Caracas: Instituto Internacional para la Educación Superior en América Latina y el Caribe (IESALC), UNESCO, págs.: 264-265.
- _____ (2009). «Universidad Intercultural de las Nacionalidades y Pueblos Indígenas Amawtay Wasi». En Daniel Mato (coordinador), *Instituciones Interculturales de Educación Superior en América Latina. Procesos de Construcción, Logros, Innovaciones y Desafíos*. Caracas: Instituto Internacional para la Educación Superior en América Latina y el Caribe (IESALC), UNESCO, págs.: 191-214.
- SENPLADES (2009). Plan Nacional de Desarrollo, Plan Nacional Para el Buen Vivir, 2009-2013: construyendo un Estado plurinacional e intercultural, República del Ecuador, Quito.
- Stubrin, Florencia (2006). Foro Latinoamericano de Políticas Educativas (FLAPE) [entrevista a Pablo Dávalos]. *Boletín Referencias Pueblos Indígenas y Educación Superior. Los desafíos de una universidad intercultural en el Ecuador*, N° 19, Quito, versión digital en: http://www.foro-latino.org/flape/boletines/boletin_referencias/boletin_19.htm [Fecha de consulta: 27/08/2011].
- Toledo Llancaqueo, Víctor (2006). «El nuevo régimen internacional de derechos de propiedad intelectual y los derechos de los pueblos indígenas». En M. Berraondo (editor), *Pueblos Indígenas y Derechos Humanos*. España: Alto Comisionado de Naciones Unidas Para los Derechos Humanos. ONU: Instituto de Derechos Humanos, Universidad de Deusto, págs.: 536-593.
- UIAW (2004). *Aprender en la Sabiduría y el Buen Vivir*. Universidad Intercultural Amawtay Wasi. Comité editorial: García, Jorge; Lozano, Alfredo; Olivera, Julio, y Ruiz, César. UNESCO, Quito.
- Walsh, Catherine (2005). «Introducción, (Re) pensamiento crítico y (de) colonialidad». En Catherine Walsh (coordinadora), *Pensamiento crítico y matriz (de) colonial, reflexiones latinoamericanas*. Quito: Ediciones Abya-Yala, págs.: 13-36.
- _____ (2006). «De-colonialidad e interculturalidad: reflexiones desde proyectos político-epistémicos». En Mario Yapu (coordinador), *Modernidad y pensamiento descolonizador*. La Paz: Universidad para la Investigación Estratégica en Bolivia (IFEAB), págs.: 169-186.
- _____ (2009). *Interculturalidad, Estado y Sociedad. Luchas (de) coloniales de nuestra época*. Quito: Ediciones Abya-Yala.