

**Interculturalidad:
Un acercamiento desde
la investigación**

Anita Krainer / Martha Guerra, coordinadoras

Interculturalidad: Un acercamiento desde la investigación



Interculturalidad: un acercamiento desde la investigación / coordinado por Anita Krainer y Martha Guerra. Quito: FLACSO, Sede Ecuador, 2012

172 p.: fotografías, mapas y tablas

ISBN: 978-9978-67-350-8

INTERCULTURALIDAD ; RELACIONES INTERÉTNICAS ; GÉNERO ; MUJERES ; VIOLENCIA CONTRA LAS MUJERES ; INDÍGENAS ; COSMOVISIÓN ; QHAPAQ ÑAN ; CAMINO DEL INCA ; ECUADOR.

306 - CDD

© De la presente edición:

FLACSO, Sede Ecuador
La Pradera E7-174 y Diego de Almagro
Quito-Ecuador
Telf.: (593-2) 323 8888
Fax: (593-2) 323 7960
www.flacso.org.ec

ISBN: 978-9978-67-350-8
Cuidado de la edición: Paulina Torres
Diseño de portada e interiores: Antonio Mena
Imprenta: Gráficas V&M
Quito, Ecuador, 2012
1ª. edición: mayo 2012

Índice

| | | |
|--|---|-----|
| Presentación | 7 | |
| Introducción | 9 | |
| <i>Anita Krainer</i> | | |
| Parte 1 | | |
| Interculturalidad, relaciones interétnicas y de género | | |
| ¿Un sub-campo universitario intercultural? Elementos sobre la constitución y prácticas de las instituciones de educación superior desde la diversidad étnica | | 17 |
| <i>Luis Fernando Cuji</i> | | |
| Pluralismo jurídico: ¿doble tutela o indefensión? la mujer shuar en los sistemas de protección | | 53 |
| <i>Marianela Ávila</i> | | |
| De artesanos a la empresa familiar | | 77 |
| <i>Luis Males</i> | | |
| Parte 2 | | |
| Cosmovisión y religiosidad | | |
| Conversión evangélica y cambio de cosmovisión entre los kichwa kañari | | 101 |
| <i>Fanny Cárdenas</i> | | |

| | |
|---|-----|
| El <i>Qhapaq Ñan</i> : un camino vivo | 137 |
| <i>Deyanira Gómez</i> | |

Reflexión final

| | |
|---|-----|
| La formación de investigadores en temas interculturales, otra forma de conocer | 167 |
| <i>Martha Guerra</i> | |

Parte 1
Interculturalidad, relaciones
interétnicas y de género

¿Un sub-campo universitario intercultural? Elementos sobre la constitución y prácticas de las instituciones de educación superior desde la diversidad étnica

Luis Fernando Cuji

Resumen

Los movimientos indígenas afines con la propuesta de interculturalidad comprendida como diversidad étnica han logrado generar nuevas iniciativas de educación superior, ellas responden a procesos históricos y políticos a los que deben su configuración actual la misma que plantea retos, tanto para la universidad como para la noción de interculturalidad. El artículo analiza esos procesos y los retos epistemológicos, metodológicos y teleológicos en el Programa Académico Cotopaxi de la Universidad Politécnica Salesiana y de la Universidad Intercultural de las Nacionalidades y Pueblos Indígenas *Amawtay Wasi*¹, apoyando a las universidades desde la crítica basada en el trabajo etnográfico.

Se discute con los estudios culturales que, tratando de apoyar a estos proyectos, ofrecen una imagen idealizada y despolitizada de sus procesos de constitución y prácticas internas, la cual oscurece problemáticas como la institucionalización de la interculturalidad, la movilización de las identidades o, la lucha por los recursos y el liderazgo de las iniciativas. El análisis se realiza basado en las teorías de Pierre Bourdieu.

Palabras clave: interculturalidad, universidad, diversidad étnica, identidad, estudios culturales.

1 Palabra kichwa que en castellano significa “casa de sabiduría”.

Introducción

En los últimos cuarenta años hemos presenciado un debilitamiento de la categoría *clase* –burguesía/proletariado– como elemento de análisis y movilización alrededor de las problemáticas de América Latina. Al mismo tiempo, los movimientos sociales identificados desde otros criterios se han hecho presentes, abriéndose nuevos espacios, configurando el denso entramado de variables que componen las luchas sociales en el subcontinente. De todos ellos, los movimientos indígenas han tenido especial atención y ‘éxito’ en sus acciones ante la sociedad, el Estado y la academia².

El término interculturalidad es el más tolerado, difundido y quizá acogido de todos los que han circulado en los ámbitos mencionados debido a la amplitud que éste ofrece, en vista de la multiplicidad de variables que pueden definir el concepto *cultura*, es decir, por la gran cantidad de interpretaciones y contenidos que se le atribuyen a esta potente palabra. Existen alusiones a la interculturalidad o diversidad cultural en términos de: estados-nación –cultura norte americana, mexicana, china– (Ortiz, 2004); religiones-culturas islámica, budista, hinduista, etc. (D’Souza, 2003); criterios generacionales-culturas juveniles– (Cerbino, Chiriboga y Tutivén, 2001); geopolítica –cultura occidental, oriental, andina– (Estermann, 1998; Mignolo, 2002); tecnológicos comunicativos –cultura oral, escrita, digital– (García Canclini, 2004); clase social –alta cultura y cultura popular– (García Canclini, 2004), además de otros criterios organizacionales, profesionales, disciplinarios, etc. (Mato, 2008: 15) y; por supuesto, el criterio étnico.

Ligada a la diversidad étnica y empujada por los movimientos indígenas, la interculturalidad ha demostrado tener una carga afectiva, simbólica y política, capaz de forzar la creación de estructuras según la etnicidad; ser reconocida como elemento constitutivo de los estados; y movilizar una inmensa cantidad de recursos, principalmente por parte de las ONG y los organismos multilaterales (Bretón, 2009).

2 No relativizo el éxito con la intención de minimizar los logros de los movimientos indígenas sino intento expresar el sentimiento de frustración o confusión que muchas personas pertenecientes a este sector experimentan, en vista de los pocos cambios que se evidencian en sus condiciones de vida.

Uno de los ámbitos en que la interculturalidad, de la mano de movimientos indígenas y afines ha tenido mayor éxito, ha sido la educación, con programas de alfabetización, escuelas, colegios, hasta crear sistemas de educación intercultural bilingüe y en los últimos veinte años, universidades interculturales. Así, esta noción no sólo es un objeto de estudio, sino un elemento constitutivo de las instituciones que producen y reproducen conocimientos, entiéndase arbitrariedades culturales (Bourdieu y Passeron, 2001). Algunos de los impulsores de la interculturalidad –indígenas y no indígenas– proponen que la universidad intercultural representa una diferencia con respecto a las universidades “convencionales”, al menos en tres aspectos: epistemológico, metodológico y teleológico (Mignolo, 2002: 39; Macas, 2001; Walsh, 2006: 175, Sarango, 2008), debido a que las últimas están construidas monocultural y eurocéntricamente y las primeras se están gestando interculturalmente desde otras localidades como el sur geopolítico, los Andes, las fronteras del capitalismo y de la racionalidad occidental, etc.

¿Cómo se están gestando y ejecutando estas iniciativas? ¿Qué implican esas diferencias? y ¿Sobre qué elementos de estos proyectos es necesario profundizar para comprenderlos y apoyarlos desde la crítica? El presente trabajo da elementos para discutir algunas respuestas a esas cuestiones en el ámbito de la educación superior intercultural, sospechando que se pueda estar configurando un pequeño campo dentro del reducido, débil y ahora tan criticado espacio universitario y académico del Ecuador³.

Materiales y métodos

Este artículo presenta información relevante de un trabajo de tesis más extenso titulado “Educación superior e interculturalidad”, realizado mediante métodos etnográficos y análisis del discurso (Van Dijk, 2007), en dos universidades ecuatorianas representativas como experiencias innovadoras en este ámbito (Mato, 2008; 2009). La investigación incluyó aná-

3 En el contexto del debate de la nueva ley de educación superior, se han presentado toda clase de críticas, evaluaciones y propuestas sobre el sistema de educación superior ecuatoriano (véase, por ejemplo, el Comercio, 22/09/2009). Este consta de 71 universidades nacionales, 443 509 estudiantes presenciales, 22 714 docentes, 2 718 carreras (CONESUP, 2008) además, 380 institutos superiores, 51 729 estudiantes a distancia, 3 681 carreras al 2009, etc. (véase www.conesup.net).

lisis de documentos oficiales, entrevistas semi-estructuradas y a profundidad, observación participante en las actividades cotidianas de las universidades como clases, evaluaciones, gestión durante el semestre febrero-julio de 2009 en Cayambe, Latacunga y Tabacundo, lugares cercanos a Quito donde funcionan las sedes de las instituciones.

La inmensa cantidad de bibliografía sobre interculturalidad hace difícil un dominio total de la información, por esa razón se restringió al ámbito de la educación superior, ya que en la educación media y básica hay mucha información y está ampliamente discutida, sin que por ello se pretenda decir que el debate está concluido. Mientras tanto, en la universidad, la interculturalidad es un fenómeno más nuevo y menos estudiado del que, como resalta Mato (2008), existen menos registros y análisis (Mato, 2008: 15). La bibliografía producida por los gestores y autoridades de las universidades, los estudios culturales latinoamericanos, algunos trabajos del movimiento de filosofía intercultural y autores como Rapaport (2008), Mato (2005; 2008; 2009), Wade (2000) han sido de mucha ayuda para confirmar, discutir o refutar algunas lecturas sobre el tema, mientras que las teorías de Pierre Bourdieu han sido el prisma a través del cual se trata de ver esta emergente realidad educativa, social y política.

Los proyectos universitarios interculturales y/o indígenas

Se habla de universidades interculturales y/o indígenas, pues a pesar de que se puede entender la interculturalidad como interacción de culturas delimitadas desde diversos criterios, los agentes del país relacionados con el tema, al referirse a interculturalidad, dejan sobreentendida la relación casi sinónima con lo étnico, específicamente lo indígena, y en menor grado lo afroecuatoriano. La cuestión es importante porque presenta la interculturalidad, en la práctica, como un tema indígena sobre indígenas del que participan algunos mestizos interesados, pero del que la mayor parte de la sociedad se desentiende por infravaloraciones inherentes a la posición que históricamente se ha atribuido a lo indígena.

La universidad y la interculturalidad se juntan y concretan en varias iniciativas por todo el continente (PUMC, 2007; Mato, 2008) y especí-

ficamente en Ecuador en al menos diez instituciones de educación superior (Cfr. García, 2004: 21) de las que aquí se analizarán dos: Universidad Politécnica Salesiana (UPS) en su carrera de Educación Intercultural Bilingüe (EIB) –Programa Académico Cotopaxi (PAC) y Universidad Intercultural de las Nacionalidades y Pueblos Indígenas (UINPI) *Amawtay Wasi*.

Siguiendo la teoría de los campos de Bourdieu (2008: 27), llamo sub-campo universitario intercultural a ese conjunto de instituciones cuya oferta académica en el país usa el término intercultural y que tienen nexos por estar dirigidas a la misma población (indígenas); abordar los mismos temas; “compartir” personal (docentes) o; participar en eventos con temáticas relacionadas, formando un espacio más pequeño que el campo universitario ecuatoriano, donde se juegan otras cosas –como la posibilidad de establecer y/o transmitir qué es interculturalidad– con reglas matizadas en relación al campo que lo contiene.

Si bien los límites nacionales condicionan las relaciones interinstitucionales, por legislación, economía y distancias geográficas, etc., estos no siempre brindan toda la perspectiva de las relaciones que caracterizan a estas universidades ya que, a pesar de la distancia física, ellas son cercanas por el tipo de proyectos que ejecutan. Por ejemplo, la UPS pertenece a la Red Internacional de Estudios Interculturales (RIDEI) (Farfán, 2008: 286) y, *Amawtay Wasi* es miembro de la Red de Universidades Indígenas de Abya Yala (RUIA), creada para buscar alternativas en la generación de nuevos parámetros de evaluación para universidades “que tienen estas características filosóficas y metodológicas *sui generis*” (Sarango, 2008: 270-271). Por tanto, la creación de este tipo de instituciones si bien da respuestas locales, se ha generado por el impulso de redes sociales, económicas, académicas y políticas nacionales e internacionales.

Daniel Mato (2008: 26) diferencia las experiencias “dirigidas exclusivamente a mejorar las posibilidades de ingreso y permanencia de individuos indígenas y afrodescendientes en ‘instituciones convencionales’ de educación superior”, como el programa Diversidad Étnica de la Universidad San Francisco de Quito⁴, mientras que otras iniciativas “si bien es-

⁴ Es posible ver información relevante sobre esta iniciativa en la siguiente referencia electrónica: <http://www.usfq.edu.ec/VidaEstudiantil/DiversidadEtnica/Paginas/default.aspx>.

tán orientadas a la ‘inclusión de individuos’ no se limitan a ello, sino que su alcance va más allá, procurando tener incidencia en la vida académica de las respectivas Instituciones de Educación Superior (IES) y/o en las políticas públicas en la materia” (2008: 26). A estas iniciativas el autor mencionado las identifica como interculturales, tal es el caso del PAC y la UINPI.

Esta división permite encontrar ejemplos concretos, sin embargo, ellos no deben dejar la idea de que la distinción es tajante pues existen experiencias que, buscando la “inclusión de individuos” indígenas, generan programas interculturales específicos, mientras que el conjunto de las IES mantiene su conformación “convencional”, como el PAC que se unió a la UPS y ésta sólo últimamente se plantea la posibilidad de interculturalizar toda la institución (Farfán, 2008: 295).

Por el “grado” de influencia e importancia que le asignan a la interculturalidad, al menos en los discursos, estas universidades son: San Francisco de Quito, que a finales del 2005 estableció el programa Diversidad Étnica; Técnica Particular de Loja y Estatal de Bolívar son IES “convencionales” que han abierto iniciativas para el ingreso de población indígena en convenios con la Dirección Nacional de Educación Intercultural Bilingüe (DINEIB) (Montaluisa, 2008: 71); la Universidad Estatal Amazónica, sede en Puyo, también se presenta como intercultural; la Facultad Latinoamericana de Ciencias Sociales FLACSO (García, 2008: 297-304); *Kawsay*⁵ es una propuesta regional impulsada desde 1990, se desempeña en Bolivia, Perú y en Ecuador, en este último sin aval legal (Juncosa, 2008: 155-177; Cerruto, 2009: 123-153); la Universidad Andina Simón Bolívar que ha producido reflexión teórica en el país con miras a impulsar la interculturalidad; en 1991 la Universidad de Cuenca ofrece el Programa PUSEIB-paz (Montaluisa, 2008: 71), que ha ejecutado 14 programas académicos (Mendoza, 2008: 275-284) es una de las más grandes y consolidadas experiencias; la Universidad Politécnica Salesiana y; la Universidad Intercultural de las Nacionalidades y Pueblos Indígenas.

Dos elementos son importantes de resaltar de esas IES interculturales: funcionan en centros urbanos, capitales de provincia generalmente, como

Quito, Cuenca, Loja, etc., pero sus ofertas se han movido hacia las poblaciones de mayor presencia indígena como Chimborazo, Cotopaxi, Imbabura, Morona Santiago, etc., de ahí que, como medio para facilitar el acceso de los estudiantes, han generado modalidades de estudio semi-presencial o a distancia. Por tanto, no existen universidades interculturales presenciales en el país, lo que plantea preguntas respecto de la calidad –por el tiempo de dedicación o acceso a insumos de investigación, etc.– de estas iniciativas respecto de carreras análogas ejecutadas en modalidad presencial. Por otra parte, la mayoría de IES interculturales tienen relación directa con la aplicación de proyectos de desarrollo, generalmente el modelo de desarrollo rural integral (Bretón, 2001: 63), ya sean de carácter gubernamental, no-gubernamental, religioso, nacional o extranjero. Por tanto, no parten de una iniciativa de las universidades sino que responden a necesidades, exigencias y gestiones tanto del aparato del desarrollo como de las organizaciones indígenas que presionan a las universidades para que proporcionen aval legal (títulos), con miras a potenciar las actividades educativas y de producción que en muchos casos se vienen realizando desde los años setenta.

¿UPS o PAC?

La sociedad salesiana es una comunidad religiosa, católica, de origen italiano, dedicada a la educación de los jóvenes, que llegó al Ecuador en 1888 para realizar obras de evangelización y educación (Guerrero y Creamer, 1988). Un siglo más tarde, después de crear obras educativas formales y no formales se plantea el objetivo de abrir una universidad propia, finalmente creada por ley del Congreso Nacional en 1994. Por otra parte, los salesianos estaban presentes en Zumbahua (parroquia de la provincia de Cotopaxi) mucho antes de la universidad, donde hasta hoy se ejecuta el “proyecto de Zumbahua” (1971), iniciativa que mantiene una línea de trabajo en los ejes de “vías de comunicación, energía y riego, agricultura, ganadería, forestación, artesanía, salud, educación, organización de la comunidad, atención a los emigrantes y pastoral” (Proyecto de Zumbahua, 1971: 14), pero como destaca Martínez, ha sabido adaptarse

5 Palabra kichwa que en castellano significa “vida”.

a las necesidades y exigencias externas e internas haciéndola exitosa, principalmente en educación y organización política⁶ (2004: 19).

Las ideas de creación de una IES indígena que se discutían al interior de la comunidad salesiana de Zumbahua, no eran solamente eso, ya que iniciaron actividades “post colegio” y “los estudiantes ya asistían a clases. Se crearon cuatro áreas de trabajo: lingüística, humanística, pedagógica y política, además de una malla provisional y la designación de materias a profesores” (Reyes, 2006: 15-16). Sin embargo, los trámites y requisitos tanto del Congreso como del CONESUP hicieron difícil la oficialización de esta iniciativa. Por esto, en 1994 los salesianos de la zona, el SEIC –Sistema de Escuelas Indígenas de Cotopaxi– y el Instituto Superior Salesiano, próximo a convertirse en la UPS, iniciaron conversaciones sobre el tipo de relación que se podría establecer entre ellos (PAC, 1995: 7; Reyes, 2006: 16)⁷.

En el Consejo Superior de la Universidad “se define que [el PAC] será un programa que dependerá de la Facultad de Ciencias Humanas y Sociales, Escuela de Ciencias de la Educación” (Reyes, 2006: 16) en la especialidad de EIB, aprobada en 1995 con cuatro sub-especialidades: Parvularia; Docencia Básica; Docencia Media; Docencia y Desarrollo comunitario (PAC, 1995: 54); docencia media nunca se abrió. El convenio se firmó “entre el SEIC y la UPS con la participación de la diócesis de Latacunga, organizaciones indígenas locales, organizaciones de educadores indígenas con asesoría internacional de PROIEB-Andes y GTZ” (Farfán, 2008: 288).

La dirección del programa fue encargada al padre Marcelo Farfán⁸. En esta primera etapa, el “presupuesto político ideológico era fuerte y marca-

6 El proyecto educativo era ambicioso, con programas de alfabetización, escuelas que posteriormente formaron el Sistema de Escuelas Indígenas de Cotopaxi (SEIC hoy SEEIC), el colegio *Jatari Unancha* (PAC, 1995: 6) y; con las exigencias que solicitaban títulos universitarios empezó la idea de crear una universidad indígena (Farfán, 2008: 287). Se puede ampliar esta información en: Proyecto de Zumbahua, 1971; PAC, 1995; Sánchez Parga, 1992; 2005; Martínez, 2004; Guerreiro y Creamer, 1988.

7 A pesar de que no fue objeto de la investigación, vale decir que dentro de la UPS existen otras iniciativas de educación superior para indígenas, como la formación de técnicos agropecuarios (Cfr. Martínez, 2004: 12, 17) que, en lugares como Cayambe fueron anteriores a la legalización del PAC y actualmente son carreras de ingeniería agropecuaria o programas de desarrollo local, etc.

ba las dimensiones educativas del PAC” (Reyes, 2006: 17), por eso la opción simbólica de que el Programa se desarrollara en el páramo respondía a la perspectiva política de la propuesta, ya que quería “constituirse en un símbolo de identidad cultural y posicionamiento del proyecto educativo de calidad del pueblo indígena de Zumbahua y sus alrededores” (Reyes, 2006: 12), pero también respondía a las necesidades prácticas de una educación cercana y a bajo costo, elemento que aún sigue vigente.

La universidad en el “páramo” funcionó hasta 2003 cuando el nuevo director Eduardo Delgado⁹ propuso su traslado a Latacunga, estableciéndose un debate –también entre los sacerdotes de Zumbahua– en el que, por un lado estaban quienes veían ese traslado a la ciudad como una pérdida del sentido original del programa y; por otro, quienes consideraban que realizar el cambio significaría asegurar la supervivencia y crecimiento de la carrera, acceso a tecnología y bibliotecas e integrar no solamente a población indígena lo que redundaría en un aumento de la competencia y práctica de la interculturalidad (Delgado citado por Reyes, 2006: 22-23). El debate produjo el término del convenio entre el SEIC y el PAC (ambas instituciones creadas por los salesianos). La ruptura se manifiesta en la sustitución de la planta docente, utilización de otro espacio físico y expansión del programa a otras provincias, haciendo que el PAC busque mayor institucionalización y “una apuesta por lo pedagógico en una vinculación directa con la UPS” (Farfán, 2008: 288), matizando así su dimensión política.

Las implicaciones y susceptibilidades afectadas por el proceso antes descrito se entienden mejor con el relato de Aurora Iza quien pertenece al PAC desde 1997, año en que ingresó para estudiar y luego fue contratada como secretaria. Posteriormente profesora y coordinadora del punto focal Latacunga, al 2011 se desempeña como coordinadora de la zona sur del país¹⁰:

8 Posteriormente sería decano de la Facultad de Ciencias Humanas y de la Educación, Vicerrector de la Universidad en Quito y actualmente Superior de la Sociedad Salesiana en Ecuador.

9 Delgado elaboró un documento con el título “Proyecto de reestructuración del PAC”. Era salesiano, posteriormente se retiró debido a discrepancias con autoridades salesianas y de la Iglesia, por su apoyo al movimiento indígena que derrocó al presidente Mahuad en el 2000. Actualmente es profesor del PAC y está vinculado a la política nacional con un movimiento político propio, llamado Polo Democrático, que llegó a participar como binomio de Martha Roldós en las elecciones presidenciales.

[...]La parte académica ha cambiado mucho, no es lo mismo recibir en Zumbahua las clases que en Latacunga[...] Hoy es mucho mejor[...], [los estudiantes] están dentro de la ciudad, pueden consultar la información [...] [Quién] luchó para que se de este cambio, en aquella época era el padre Eduardo Delgado, y hoy es ex sacerdote [...] El padre Pepe Manan-gón, ex salesiano, tenía esta visión de seguir con el compromiso con el sector rural, pero cuando llegó el máster Eduardo Delgado tuvo [...] una visión académica de calidad [...] Se hizo una evaluación a los estudiantes, se quiso mejorar no, no porque son indígenas se iba a dar solo migajas sino también tenían que estar preparados, recibir la misma educación que le dan en Quito, también se podía dar al sector rural [...] (Entrevista a Aurora Iza, 2009).

En estas palabras se puede ver la tensión entre la “utopía andina” (Martínez, 2004) que algunos sacerdotes salesianos tendrían respecto de su intervención y otro sector que no está en esa línea; la perspectiva que abogaba por el traslado habría representado mejor los deseos de los estudiantes del PAC de aquel tiempo, así se entiende en la continuación del relato.

[...] Pero hubo algunas dificultades [...], los estudiantes pidieron el cambio, porque 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 [...] Veíamos que de nuestra universidad iban también de concejales, de prefectos, de diputados y no era justo que esta gente –que está jugando en la política– que tenga poco conocimiento, sino que esté de igual a igual con un estudiante de la ciudad [...] Bueno todas estas inquietudes se presentó y se planteó a la comunidad salesiana [...] los estudiantes jugaron un papel importantísimo, cada uno de los niveles, cada estudiante, firmó el respaldo al director del PAC [...] en vista de que era el pedido directamente de ellos [...] la comunidad Salesiana [...] tuvo que aceptar (Entrevista a Aurora Iza, 2009).

10 Un punto focal es una sede donde se realizan las actividades académicas de la carrera, actualmente son seis: Otavalo (Imbabura), Cayambe (Pichincha), Latacunga (Cotopaxi), Simiatug (Bolívar), Riobamba (Chimborazo) y Wasak-entsa (Morona Santiago).

Destaco el problema, objetivo y simbólico, de que la universidad sea una institución de la ciudad y los imaginarios que las cosas de la ciudad son mejores que las cosas rurales, también “el papel importantísimo de los estudiantes”, pues si bien la historia institucional menciona sus peticiones, el relato desde otros agentes permite notar que son procesos políticos al interior de la institucionalidad en los que, los estudiantes son agentes en juego con posiciones e intenciones propias, y que al constituirse un campo de fuerzas, ganan unos u otros según lo que esté en juego y los capitales de que se disponga.

[...] Los roces empezaron a partir de que bajó la universidad [...], a partir de ahí empiezan los malestares con el SEIC, por la parte estructural [...], en ese conflicto que andaba el máster Eduardo Delgado le gustaba la política [...], justo vino el jefe máximo de los salesianos de Roma [...], entonces él [el nuncio apostólico] le puso un ultimátum y como supo que venía este jefe principal de los salesianos, para mal rato coincidió, entonces, pusieron de acuerdo que el padre Eduardo tiene que dejar de ser sacerdote, a partir de ahí rompe la relación entre el SEIC y la universidad, entonces la universidad [PAC] prácticamente se independiza, se hace autónoma [...] [del SEIC]. (Entrevista a Aurora Iza, 2009).

Las alianzas y motivos de lucha, así como las perspectivas de cómo debía ser una universidad indígena o para indígenas, no se distribuían según el criterio étnico, tampoco desde la posición de poder en la institución o sobre si se es o no religioso, más bien la disputa se polarizaba por las tensiones: rural *vs* urbano y, educación superior política con identidad *vs* institucionalización de una universidad para indígenas al mismo nivel que las universidades convencionales. Ambas cuestiones dan cuenta de las nociones que tienen los agentes sobre la interculturalidad y su imaginario de un “deber ser” de la educación superior intercultural, en el fondo sobre lo que los indígenas son y necesitan. En las palabras de Aurora Iza se puede notar como ella ve la sección mestizo-indígena casi sinónima a urbano-rural, hecho que siendo cierto, guarda más complejidades que las que esas dicotomías reduccionistas permiten ver.

El proceso que vive el PAC para legitimarse como institución de educación superior, aún teniendo que moverse no sólo físicamente, para ser

aceptada por la autoridad pedagógica que dicta las arbitrariedades culturales sobre lo que es una universidad, es más largo y conflictivo de lo que la historia institucional permite ver, como veremos también con la UINPI, el proceso termina occidentalizando lo intercultural por muchas vías, aprovechando los condicionamientos externos pero sobre todo los condicionamientos incorporados de los agentes (*habitus/sheme*)¹¹ (Bourdieu, 2001: 18-47).

Claro la universidad dijo: aquí han crecido ustedes, ustedes ya no son abandonados, sino, aquí hay quien les tiene que reconocer y ustedes no pueden vivir independiente, no son independientes, son parte de la universidad y tienen que entrar a las normas de la universidad. A partir del 2004-2005 entramos ya a las normas de la universidad, en 2005 [recuérdese que el PAC se aprobó en 1995, diez años atrás] recién estamos entrando a conocer este manejo del sistema, algunas condiciones que puso la universidad, pero hasta aquella época no nos podían condicionar como hoy nos condicionan, no, hoy sí definitivamente ya estamos marcados por las normas, en la estructura de la universidad, en los reglamentos [...]. (Entrevista Aurora Iza, 2009).

Los largos procesos de institucionalización producen cambios en las concepciones originales de los proyectos y esos cambios son vistos de maneras distintas por los agentes del PAC. Al conversar con docentes que llevan tiempo en el programa, se puede sentir una especie de nostalgia sobre cómo era, dicen frases como “antes estábamos aquí por el compromiso”, mientras que muchos estudiantes ven la institucionalización convencional de la universidad como un paso adelante en la consecución de sus expectativas y esta división no parece responder a criterios étnicos.

11 Este trabajo se apoya en la noción *habitus* de Pierre Bourdieu, para su análisis, así como de nociones teóricas asociadas como *campo*, *sheme*, *illusio*, *capital*, etc. (Bourdieu, 2000; 2001; 2007; 2008).

Universidad Intercultural de las Nacionalidades y los Pueblos Indígenas (UINPI) Amawtay Wasi

UINPI “es una propuesta de educación superior desde el movimiento indígena” (Amawtay Wasi, s/a: 3) de ahí que, su antecedente principal sea el desarrollo del movimiento indígena ecuatoriano y tiene que ver con el acceso de varios de sus representantes indígenas a educación superior “convencional”; formación política; establecimiento de redes en la región y; espacios de poder político –como curules en la legislatura– (UIAW, 2004: 160; Bretón y del Olmo, 2001: 102); más la colaboración de intelectuales no indígenas afines a su proyecto político (Rappaport, 2008: 76-104), dejando notar –en contra de perspectivas esencializadas de entender a los movimientos indígenas– la composición multicultural y pluriétnica de los movimientos indígenas, sus organizaciones y, por supuesto, sus iniciativas.

Luego de los desarrollos en materia educativa que propusieron la creación de un sistema de EIB, dirigida a y por población indígena (UIAW, 2004: 156-159; Moya, 2004: 1999) y, cuando Luis Macas y Leonidas Iza alcanzaron la diputación en 1996, se planteó la creación de la UINPI (Sarango, 2009: 196-200), debido a que se consideraba que el sistema “debe ser integral y su organización debe responder a las exigencias de todos los niveles, desde el nivel pre-primario hasta el superior” (UIAW, 2004: 160). Vale la pena destacar que la cuestión de que la integralidad sea comprendida en función de los niveles formales –legitimados y legitimadores– muestra una ambivalencia básica de la propuesta pues, por un lado, sus impulsores proponen un cambio de las estructuras desde la variable étnica y, por otro, aceptan para sus nuevas estructuras la base institucional que entiende como integral el marco de lo existente hegemónico occidental “el nivel pre-primario hasta el superior” y no una gama inconmensurable de lo posible e inexistente; salir de la matriz supone un reto para cualquier propuesta innovadora y la legitimación es un problema conexo a las innovaciones que salen de las matrices.

Amawtay Wasi pretende ser “el espacio de la investigación científica, la docencia académica y la preparación técnica” (ICCI, 2000: 54); este nuevo espacio fue dándose como una construcción colectiva, donde el Instituto Científico de Culturas Indígenas (ICCI) y la Confederación de

Nacionalidades Indígenas del Ecuador (CONAIE) jugaron un rol importante como patrocinadores (Sarango, 2009: 268) pues, “se requería [...] [de] las dos patas: el conocimiento científico que ellos habían acumulado [ICCI] y el conocimiento político de la CONAIE [...], los dos son los fundadores [...], una vez que se crea la universidad [...] es autónoma”. (Entrevista Jorge García, 2009). Sin embargo, les rinde cuentas a ambas instituciones porque la universidad es parte del proyecto político de la CONAIE, pero en sí misma es un proceso político interno y externo que requirió de ambas para nacer debido a que la aprobación de una universidad no es solamente, y quizá tampoco primeramente, un problema académico sino político¹² (Sarango, 2009:194).

Antes de la universidad se había visto la necesidad de capacitar a jóvenes dirigentes, pues la participación política era mayor desde que se inició el partido político *Pachakutik*, “pero esos cursos no tenían sustento, era necesario realmente lograr toda una formación política y técnica” (Macas, 2001: 107), así la iniciativa responde a la necesidad de legitimar lo existente, apuntando a los fines del proyecto político de la CONAIE y proporcionando formación técnica, para ello la propuesta presentada en 1998 debió ser reformulada para responder a todas las instituciones legitimadoras que otorgan el rango de universidad.

El vicerrector de la universidad relata algunos detalles que pueden ayudar a comprender este largo proceso de formación que aún no concluye:

Fue un grupo que comenzó a pensar la universidad, el equipo ya había venido trabajando algunos años antes y, cuando yo me inserté, la idea fue más bien cómo comenzar a repensar la idea y la propuesta que se tenía armada hasta entonces, será unos 6 ó 7 años atrás [el 2002 más o menos] [...], era un grupo bastante grande [...], de unas 35, 40 personas, intercultural, más indígenas que mestizos[...]. La relación con el CONESUP ha sido compleja, en el sentido de que, no desde el principio se pudo hacer lo que pensábamos, que era que cada nacionalidad comience a trabajar de forma independiente su propuesta, tocó esperar recién a julio-agosto de este año [2009] para eso[...] entonces hemos ido haciendo con ellos cosas, para ir manteniendo la expectativa, a través de lo que llamamos comunidades de aprendizaje [...] (Entrevista Jorge García, 2009).

12 Sobre algunas implicaciones y negociaciones políticas que debieron realizarse para la creación de la UINPI es interesante el relato de Pablo Dávalos (Stubrin, 2006) o Luis Sarango (2009: 199).

¿Cómo es actualmente la UINPI?

Todas las referencias bibliográficas que he encontrado sobre la UINPI (UIAW, 2004; Sarango, 2008; 2009; Walsh, Freya Schiwy y Santiago Castro-Gómez, 2006; Walsh, 2009; Kaplún, 2005; García, 2004; Macas, 2001; Martín, 2009) explican, con mayor o menor detalle, lo siguiente: *Amawtay Wasi* está compuesta por cinco centros del saber que responden a cinco componentes de la propuesta, ellos son: *Yachay* (saber), *Munay* (amar), *Ruray* (hacer), *Ushay* (poder), *Kawsay* (vida). La formación está basada en tres ciclos del conocimiento que son: *Runa Yachay* o ciclo del conocimiento ancestral (semestres 1, 2 y 3), *Shuktak Yachay* o ciclo del conocimiento de los otros (conocimiento occidental) (semestres 4, 5 y 6) y, *Yachay Pura* o ciclo del conocimiento intercultural (semestres 7, 8, 9 y 10), ciclos que corresponden a tiempos y orden de formación.

La organización se basa en dos esquemas: la *chakana* (cruz cuadrada) y el *ñaupapacha* (espiral espacio-temporal); el método está compuesto por cuestiones problemático-simbólicas, conversatorios, investigaciones, emprendimientos comunitarios, módulos informativos, comunidades de aprendizaje; los niveles de aprendizaje implican: pensar haciendo, aprender, desaprender, re-aprender, emprender, aprender toda la vida y, ser, con varias intensidades de complejidad al interior de cada nivel y; las bases filosóficas y conceptuales son: relacionalidad (*tinku*), dualidad complementaria (*karywarmikay*), vivencial, simbólico y, reciprocidad (*Ayni*).

Julio Olivera, director general académico de la universidad, dice que “los proyectos no se pueden aplicar todo tal y como está en el papel” (Diario de campo, 2009) con ello alude a que existen diferencias entre la propuesta escrita y su materialización. Me interesa destacar esto porque mucho de lo que se escribe en la academia está basado en el proyecto escrito, pero es la cotidianidad de las actividades universitarias lo que permite ver las complejidades de la interculturalidad, mientras la institucionalización supone problemas que mueven la propuesta hacia lo hegemónico.

La parte legal es bien compleja, es la parte del CONESUP, nos hemos demorado cinco años hasta comenzar a hacer, recién estamos en el segundo semestre, en el segundo año, de lo que nos permitieron, que es aquí en Conocoto y en Cayambe [Tabacundo] (Entrevista Jorge García, 2009).

Lo no legitimado es lo más interesante, las comunidades de aprendizaje son instancias realmente diferentes, no hay requisitos para ingresar, ni títulos previos, ni edades, en una misma aula se encuentran –hombres, mujeres, niños, jóvenes y viejos– discutiendo, por ejemplo, sobre la comida chatarra, no sólo desde una visión médica, sino en relación con los problemas de la producción en masa, la biotecnología, la explotación insensible de los animales, las formas ancestrales de alimentación y producción, etc.; un verdadero análisis integral de un tema cotidiano que relaciona lo urbano y rural, la política y la técnica, los conocimientos ancestrales y los occidentales, etc. (Diario de campo, 2009).

Lo formal simplemente es más institucional, tiene más ‘orden’, el orden aceptado, incorporado en las diferentes trazas (carreras) que funcionan: arquitectura (Conocoto) y agro-ecología (Tabacundo) y, gracias a la apertura de estudiantes, docentes y autoridades que me permitieron ver algunas de las materias que no corresponden a los currículos tradicionales de carreras similares en universidades “convencionales”, mencionaré algunos elementos epistemológicos, metodológicos y teleológicos que suponen retos para la interculturalidad.

Difíciles condiciones de posibilidad

Para varios intelectuales –indígenas y no indígenas– de los movimientos indígenas, orgánicos o no, la mayor apuesta y diferencia entre las IES ‘convencionales’ e interculturales radica en lo epistémico (Macas, 2005; Santos 1996; 2005; de la Cadena, 2008; Juncosa, 2008; Mignolo, 2002; Pari, 2006; Kaplún, 2005; Walsh, 2001; 2002; 2009; UIAW, 2004; Mato, 2005), es decir, en la generación de otras condiciones de posibilidad que lleven al desarrollo y/o recuperación de conocimientos ancestrales, al mismo nivel de los occidentales que están amparados en la creencia de la verdad ‘universal’ de la ciencia (Bourdieu, 2008: 44; Mato, 2005). Sin embargo, no resulta fácil escapar del *habitus* dominante que implica la institucionalidad externa e incorporada de unas arbitrariedades culturales occidentales, al punto que podría ser que la primera condición de posibilidad para el desarrollo de este proyecto de IES intercultural sea el

dominio de lo occidental para que a partir de allí se reconstruya o cree lo ancestral.

Marcos Guerrero, un mestizo, matemático, relacionado laboralmente con la agricultura como profesional de la estadística y creador-descubridor de la matemática andina dice:

Me di cuenta de que el hombre andino debía haber tenido un pensamiento diferente del que se posee en el mundo occidental, por la sencilla razón de que [...] las categorías principales del pensamiento eran diferentes [...], necesariamente debían haber desarrollado unas matemáticas diferentes [...], pero no teníamos, ni señas, ni huella alguna de estas matemáticas [...]. ¿Poseyeron los hombres andinos unas matemáticas? Si, necesariamente, si no, cómo pudieron haber organizado una civilización [...], sin una referencia espacial absoluta como son las matemáticas [...], solamente había que encontrarla, entonces me dispuse a encontrarla fusionando mi pensamiento y mi investigación [...]. Finalmente, pude descubrir las matemáticas, se me revelaron. Pude escribir el libro *Los dos máximos sistemas del mundo* [2003], pero no era un libro científico, espero que la universidad me publique el libro del sistema matemático como tal [...], este libro correspondería al libro que elaboró René Descartes en Occidente [...]. A la *Amautay Wasi* llegué porque me conocieron en las diferentes conferencias que dicté, entonces me invitaron a que dé clases [...]. (Entrevista a Marcos Guerrero, 2009).

Quiero destacar que la condición de posibilidad de la matemática andina es la matemática occidental por la formación de quien la desarrolla; las referencias teórico-conceptuales a las que se remite; y, por la motivación que la genera, al punto que en clase, antes de enseñarla, los estudiantes necesitaban dominar tanto la teoría de conjuntos como el sistema de representación cartesiano, lo que suponía todo un reto para los estudiantes pues, por su deficiente formación anterior, era evidente como les resultaba más que extraño y difícil dominar contenidos que se aprenden en educación general básica y bachillerato. Parecería ser que los subalternos deben tener primero colonizadas sus mentes para luego poder descolonizarlas y, la calidad de la descolonización depende de la calidad con que hayan sido colonizados. Entonces, ¿cómo generar conocimientos que no se basen en lo occidental para la reconstrucción/creación de lo ancestral

o, esa es una pregunta esencialista? Si lo es, entonces ¿cómo establecer conocimientos otros que se encuentren al mismo nivel de los occidentales si no existe más salida que basarse en ellos para desarrollarlos?

El proyecto de *Amautay Wasi* se basa en buena parte en el trabajo de Josef Estermann¹³, quien claramente dice “yo no soy un hombre andino, y por lo tanto nunca puedo (ni lo pretendo) ser sujeto de este pensamiento filosófico, sino a lo mejor su intérprete (Hermes) y portavoz. Sin embargo, por mi situación de haber vivido en la condición de ‘otro’ por años en el seno de la cultura andina, [...] también formo parte del punto de vista ‘endógeno’ de esta filosofía” (1998: 10).

Más allá de plantearse la pregunta sobre ¿quién define lo indígena? (Martínez, 2006), me interesa ahora plantear lo problemático que resulta la aplicación de los conocimientos generados por las humanidades y las ciencias sociales, si a más de servir para diseñar la propuesta, luego deben sufrir el tránsito a ser una especie de libro de texto para enseñar la cultura a sus dueños o “antiguos” poseedores.

Me refiero a lo que pude observar tanto en el PAC como en la UINPI cuando los docentes citaban a Estermann para sus clases y, lamentablemente, se referían al texto y sus contenidos como si se tratara “del recuerdo de una realidad pasada que podemos tratar de recuperar y hasta restaurar, pero que ya no vive y que ya no se vive en forma directa y coetánea” cuando la obra pretende “hablar sin mayores problemas de una mentalidad andina actual, porque lo ‘andino’ sigue existiendo como una realidad vivida contemporánea” (Estermann, 1998: 60). Con esa manera de aplicar los conocimientos occidentales e incluso interculturales, como receta o como libro de prehistoria, no sólo se los tergiversa, sino que se logra reforzar la subalternización de los indígenas como pasado (Wade, 2000: 49; Meek, 1981), e intenta una indianización idealizada, sublimada¹⁴, como estrategia de adhesión política¹⁵.

13 Él pertenece a un proyecto intelectual y político llamado filosofía intercultural junto con Enrique Dussel, Raúl Fornet-Betancourt (2003) entre otros destacados filósofos, que han sido realmente influyentes e influenciados en y por las ideas de los movimientos indígenas.

14 “Debe considerarse como sublimación el proceso por el cual un instinto abandona su objetivo original, pues, por el principio de la realidad, la satisfacción podría originar un displacer (castigo). De esta manera el instinto elige un nuevo fin, en relación con otro objeto, sea persona o sea cosa que concilie las exigencias del principio de realidad y del super-yo y que tenga además un sentido plenamente aceptado por la sociedad” (Tallaferró, 2001: 109).

15 He acudido al término sublimación del psicoanálisis, con la intención de destacar que es más

El método es el mensaje, la reproducción de los habitus

Una segunda diferencia que plantean los impulsores de las IES interculturales son los métodos, las formas de producción, reproducción, relación y organización. Quisiera mencionar la cantidad de ataduras burocráticas y mentales por las que están sujetos estos nacientes proyectos y sus agentes, ya que vienen (venimos) de un sistema y han (hemos) incorporado sus principios. Distingo al menos dos.

Un *habitus* universitario que está muy condicionado por la tradición escolar. Me refiero a que, a pesar de que se quieran organizar otras formas de aprendizaje, lo que efectivamente se hace en los espacios de aprendizaje (sean o no clases en aulas) es todo aquello que se critica como educación tradicional, occidental o de banca. Además, el hecho de que los docentes universitarios en su mayoría sean urbanos y los estudiantes en buena parte sean rurales impone un problema al momento de contextualizar los conocimientos, pues para ello hace falta un conocimiento desestigmatizado de las realidades en contacto.

Con lo anterior aludo, por ejemplo, a la enseñanza-aprendizaje de la psicología del desarrollo en los niños rurales *vs* los niños urbanos, problema que se presenta en el PAC, y se resuelve con la universalización de las teorías de Piaget y Vygotsky sin propiciar investigaciones profundas del tema. Un problema más hondo radica en la cuestión de la aplicación del argumento de la diferencia étnica a aspectos tan estructurados como la psicología con propuestas como las etno-psicologías, que nos colocan en la disyuntiva de responder: ¿Desde dónde somos diferentes o hasta dónde somos iguales? ya que, si por un lado decimos que somos diferentes asegurando que el conocimiento psicológico no es universal, a juicio de un psicólogo profesor del PAC, estamos llegando al racismo (Diario de campo, 2009). Mientras que, si aceptamos que somos iguales en las categorías del desarrollo, estamos aceptando la universalidad de algunos postulados científicos, lo que contradice el argumento de la diferencia epistémica de las universidades interculturales.

permitido el indígena antiguo que el indígena contemporáneo y que ese contenido no necesariamente está solo en los dominadores sino también en los dominados. Rappaport (2008), de la Cadena (2008), entre otros, lo discuten desde las ciencias sociales.

Un segundo tipo de *habitus*, que los agentes de las universidades ponen en juego en las relaciones interétnicas dentro de las universidades, es el que hemos aprendido como parte de las jerarquías que se generan por el fenotipo, la vestimenta, el idioma y demás manifestaciones materiales y externas de la cultura, dejando notar que incluso, y quizá de manera más efectiva, en las universidades interculturales se pueden reproducir las relaciones que subalternizan a los indígenas en relación a los blanco-mestizos.

Un trabajo en grupo organizado en una clase del PAC y un par de momentos de descanso en la UINPI fueron los que me permitieron notar que, a pesar de que se resalta con admiración lo indígena en el pasado, como se explicó en la parte anterior, las relaciones de poder estaban intactas en el presente, al igual que el uso de las categorías de clasificación. En el trabajo en grupo se solicitó la realización de una tarea que implicaba sintetizar unos registros de casos, al momento de organizar el trabajo grupal una estudiante mestiza asumió la coordinación, distribuyendo las responsabilidades y resolviendo la tarea, mientras lo hacía se burlaba vehementemente de la lentitud o ‘incompetencia’ de los otros estudiantes del grupo, la mayoría fenotípicamente indígenas, una de ellas intentaba corregir las indicaciones y respuestas que daba la coordinadora mestiza pero ésta simplemente no tomaba en cuenta esas opiniones, pidiendo que los miembros del grupo hagan lo que ella decía. En realidad, la estudiante indígena estaba en lo correcto respecto de la realización del trabajo y eso quedó en evidencia cuando el profesor aclaró y resolvió la tarea, sin embargo, la razón de la fuerza simbólica era mayor que la fuerza de la razón (Diario de campo, 2009).

Fue igual de impactante notar como algunos docentes se guiaban por la vestimenta cuando querían hablar o interactuar con lo indígena, preguntando sobre cultura o costumbres a las estudiantes que vestían trajes típicos y, cuando las mismas estudiantes otro día no vestían ropas folklóricas, entonces no eran ‘interlocutoras’ válidas sobre la cultura; en ocasiones, los estudiantes también mencionaron que habían concesiones a los indígenas, lo que si bien puede ser entendido como un ejercicio de acción afirmativa, es utilizado por ellos para hacer menos esfuerzos o rebasar mecanismos institucionales, etc. Los estudiantes han aprendido a utilizar

lo ‘indígena’: me comentaban que algunos no visten regularmente, ni tienen, ropas tradicionales propias porque son muy costosas, pero que hay un lugar donde se puede alquilar cuando se necesita (Diario de campo, 2009).

Quiero destacar los supuestos con que funcionamos, más allá de los objetivos e ideas conscientes que se pueda tener sobre las relaciones interétnicas –la gran mayoría de estudiantes y docentes coinciden en que una condición básica de la interculturalidad es el respeto a la diferencia y la relación de aprendizaje entre las culturas–, sin embargo, no basta con exaltar lo indígena sino también es necesario discutir el racismo cotidiano, tanto discursivo como práctico, en las relaciones entre personas que ostentan o sufren situaciones de élite o subordinación (Cfr. Van Dijk, 2007: 23).

Me llamó la atención la poca reflexión de las autoridades y docentes sobre los criterios que se usan para saber quiénes pertenecen a una u otra cultura o etnia; varias veces pregunté sobre la población que asistía al PAC y a la UNUPI y, los docentes mencionaban que la mayoría eran indígenas y cuando les preguntaba cómo lo sabían respondían “se les ve”. Sin embargo, al realizar una encuesta con diversos criterios como autodefinición, lengua materna, apellido, etc. se podían encontrar muchas variaciones. Además, la casi imposibilidad de los estudiantes para pronunciarse con seguridad sobre cuál es su cultura y/o etnia dejaba notar que, en la medida que se pertenece a una organización política, se puede adscribir una identidad pansaleo, kayambi, etc., poniendo en evidencia que ser indígena es una opción política estratégica, pero no es la única forma de ser indígena, ya que existen otras que no tienen esas adscripciones.

La movilización de la identidad de personas que se consideran mestizas por procesos que hemos llamado de aculturación, pero que son indígenas es un objetivo de los proyectos de educación intercultural a todo nivel. Sin embargo, tiene como presupuesto un elemento esencialista, definido por una estabilidad y mono-contenido de la identidad, cuando las teorías posmodernas nos han ayudado a ver que dicha forma de comprender la identidad es pobre y pierde de vista que una misma identidad está cargada de varios contenidos –a veces contradictorios incluso– y que es móvil. La economía política, los estudios culturales y poscoloniales

nos ha mostrado como las diferencias de poder influyen en esa identificación, por tanto es necesario tanto complejizar la lectura de los problemas de identidad como los procesos orientados a la movilización de las identidades.

Pluri-direccionalidad de fines

La última diferencia y a la vez la motivación de los proyectos de las IES interculturales es la consecución de otros fines como la superación del racismo, desigualdades e injusticia social y la creación de un orden diferente, principalmente una alternativa al desarrollo tradicionalmente entendido. Sin embargo, mencionaré la multiplicidad de fines que se consiguen y persiguen en las universidades pues, a pesar de la claridad de los objetivos que cada proyecto tiene, éstos se distribuyen según las diferentes posiciones que los agentes ocupan en el sub-campo.

Un objetivo de los intelectuales de las organizaciones indígenas tiene que ver con la formación de nuevos cuadros, pero no solamente, y quizá no primordialmente, una formación profesional sino ideológica, basada en la 'etnización' y en la acumulación del capital académico y social (en general la creación y acumulación de un nuevo capital simbólico) que implica un título universitario, sin importar la carrera que se haya seguido. Este fin coincide con los de algunos estudiantes que ingresan a las universidades para generar o reforzar el capital social que les permitiría acceder, por ejemplo, a candidaturas locales y/o a empezar una carrera política.

Sobre el objetivo de 'indianización' que ha tenido, y en parte cumplido la EIB, creo que no solamente se logra una 'indianización', sino más bien un proceso de movilización de las identidades y sus categorías definitorias. Por ejemplo, al preguntar a un estudiante de la UINPI sobre su identidad y cultura, me dijo:

Yo me considero aquí mestizo, o sea, con él [un antropólogo graduado en la UPS y profesor de la UINPI] tratábamos de, yo definirme, él me decía: no tienes ni tu vestimenta, pero yo le decía por mi apellido [Simbaña Cusco] yo soy indígena, entonces, sí me dejó en claro eso que, o sea, para ser bien indígena tiene que tener tu propio idioma, su vestimenta, enton-

ces, aquí nadie es indígena todos somos mestizos [...]. (Entrevista a estudiante UINPI, 2009).

Este estudiante, como otros, ingresaron a la universidad considerándose indígenas y luego "se les hizo dar cuenta de que no eran bien indígenas, que eran mestizos" y por tanto ahora son mestizos. No llama la atención ver cómo la identidad y la cultura no respetan las fronteras de las lógicas académicas, pero sí es interesante que continuemos usando las categorías como si eso ocurriera. Otro ejemplo, una egresada del PAC en el punto focal Cayambe contaba con total tranquilidad que era una mestiza urbana del pueblo y de la cultura kichwa kayambi y en ello no veía contradicción, era al mismo tiempo mestiza y kichwa kayambi (Entrevista a estudiante PAC, 2009).

Como se mencionó hay algunos estudiantes que ingresan por su militancia en las organizaciones indígenas, partidos políticos, etc., mientras otros van a estas IES porque es una alternativa cercana y fácil en términos de tiempo y exigencia. Muchos estudiantes tanto del PAC como de la UINPI habían estudiado, completado o no, otras carreras en universidades 'convencionales' y por dinero, familia, exigencias o trabajo, dejaron esas carreras para ingresar a éstas.

Uno de los principales motivos para desarrollar estas iniciativas ha sido la profesionalización docente en el sistema de EIB y, la mayoría de los estudiantes ni proceden del sistema (escuelas o colegios de la DINEIB), ni buscan ingresar a él y, tampoco están actualmente relacionados con esas instancias (Diario de campo, 2009). Además, en los casos que si están o quieren vincularse, puede haber problemas, por ejemplo, el ingreso oficial a la DINEIB no tiene que ver sólo con una cuestión de profesionalización formal sino también con redes que se forman entre las universidades y las DIPEIB. Los estudiantes del punto focal Riobamba, expresaron esta preocupación cuando fueron visitados por el vicerrector de la UPS, a quien preguntaron si el título que iban a recibir era válido en la DINEIB, porque a algunos compañeros les habían dicho que sólo era válido el título de la Universidad en Cuenca (Diario de campo, 2009).

Los académicos que impulsan estas iniciativas libran disputas en su propio campo, más ligado al campo del poder, porque está más legitima-

do, sobre esto sólo quiero mencionar dos opiniones de agentes internos al PAC y UINPI sobre estos intelectuales externos:

Sobre Catherine Walsh, Walter Mignolo, etc.

Es gente súper interesante, porque digamos, tiene la cabeza de todas maneras también acá [paradigma Abya Yala], pero de todas maneras no logra meterse en el paradigma, es como que avizora cosas, desde lo político, lo cual es bien importante, pero no logra meterse en el conjunto de la dinámica (Entrevista Jorge García, 2009).

Sobre los académicos, la universidad y la interculturalidad.

Ahora qué pasa con las universidades, en primer lugar no veo que hayan universidades, sobre todo a las que más crítico 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, seguirán haciendo posgrados en interculturalidad, cursos en interculturalidad, pero solo para conseguir financiamientos del exterior en nombre de los pueblos indígenas[...] (Entrevista Luis Montaluisa, 2009).

Son evidentes las posiciones de los agentes sobre los académicos y, por supuesto, cada uno de ellos también está en disputa por apoyos, capitales económicos y simbólicos. Por ejemplo, el profesor Montaluisa ha realizado muchas gestiones para el financiamiento del programa de la Universidad de Cuenca y, el equipo *Amawtay Wasi* está relacionado con la Universidad Andina; pero lo que quiero destacar es la crítica, en ambos casos, a una interpretación no exacta de lo que los movimientos indígenas buscan; y, la disputa por el liderazgo de un proyecto poderoso. Esas mismas distancias se reproducen hacia 'abajo', respecto de docentes y estudiantes que ni sueñan en disputarse el liderazgo sobre el tema pero que participan

de sus propias luchas, como la definición de interculturalidad ya no desde el contexto global como relación entre cultura andina y occidental sino, en las localidades como la relación entre las culturas que ellos tienen más cerca, kichwa del oriente y kichwa de la sierra, panzaleo, kayambi, etc., o la comprensión de las problemáticas rurales por parte de los líderes que siendo indígenas y apoyando al movimiento ahora son urbanos y tienen una distancia con las comunidades, mutuamente establecida y reforzada, que hace que no sea posible una relación entre iguales, pues no lo son.

Conclusiones

Al inicio de estas páginas se plantearon tres preguntas que ahora intentaré responder directamente, sobre la base de lo expuesto, sin la pretensión de dar por cerrado el debate si no con el deseo de continuar con acciones reflexivas que ayuden, tanto a la consecución de los objetivos generativos de los pueblos indígenas y los movimientos interculturales, como al mejoramiento de la formación de los estudiantes que confían en estas IESI como una alternativa que está a su alcance y en las que encuentran mucha más apertura, pero en las que aspiran a encontrar la misma o mayor calidad académica.

¿Cómo se están gestando y ejecutando estas iniciativas de educación superior intercultural? Es necesario tener claridad respecto de la naturaleza política de la gestación y ejecución de las universidades interculturales, a más de los otros aspectos que, siendo importantes, resultan menos condicionantes en comparación con las relaciones de poder, cuya dinámica dará rumbo al proyecto de educación superior intercultural en particular, y a los proyectos interculturales en general.

Estas universidades se gestan y ponen en práctica en constantes disputas de poder tanto al interior como hacia fuera de la institución y del sub-campo. Para comprender las dinámicas se hace necesario resaltar el rol de los agentes más visibles y con más poder de decisión, como son las autoridades estatales de la educación superior, los dirigentes de los movimientos indígenas, el personal del aparato del desarrollo, las autoridades de las universidades, etc.

Sin embargo, cualquier análisis que pierda de vista los agentes, menos visibles (para la academia) y con menos capacidad de injerencia en la institución, como docentes, estudiantes, otras instituciones como la educación básica y bachillerato o las empresas o instituciones donde trabajan o aspiran a trabajar estos agentes, cometerá el error de creer que estas instituciones pueden comprenderse al margen del amplio espectro de actividades de la sociedad ecuatoriana.

Los agentes de las IESI y los académicos que buscan comprender la interculturalidad plantean y usan (usamos) demasiado fácilmente dicotomías como: urbano-rural, mestizo-indígena, occidental-andino, sur-norte, etc., obteniendo efectos reduccionistas y polarizantes e invisibilizando la infinidad de escalas u otras variables que tienen un papel en el éxito o fracaso de la construcción de los proyectos interculturales.

En vista de que el planteamiento del proyecto de las IESI es polar –en el sentido antes descrito– es posible notar un conflicto interno de intereses, interno a las instituciones y a los movimientos, pero sobre todo interno a las personas, especialmente a quienes dirigen las universidades interculturales. La interculturalidad en la educación superior –al menos una que materialice lo que los movimientos indígenas/interculturales proponen– es inversamente proporcional a la institucionalización universitaria convencional. Por una parte buscan ser instituciones universitarias diferentes y, por otra, buscan ser instituciones reconocidas por el orden establecido. No es fácil reconciliar ambas pretensiones legítimas de los intelectuales y líderes, la balanza difícilmente encontrará equilibrio y se inclinará según se resuelva el conflicto mencionado.

Creo que el proyecto cobijado por la interculturalidad demostrará su fuerza modificadora o su capacidad adaptativa en función de cual de los dos objetivos (intereses) tenga más peso para los agentes que deciden sobre las universidades interculturales. Si se desea más una universidad que una intercultural, se institucionalizará de tal manera que la interculturalidad sea reducida a multiculturalismo o a materias indígenas en carreras occidentales, dando como resultado universidades con apelativo intercultural y prácticas convencionales. Si, por otra parte, se opta por ser más interculturales que universidades, será necesario debatir las posiciones y alcances de lo qué es interculturalidad, antes de pretender enseñar-

la de manera casi religiosa, y luego aceptar que –al menos al principio y es difícil decir cuánto dura el principio para una institución– no serán propuestas legitimadas como educación superior.

¿Qué implican las diferencias epistemológicas, metodológicas y teleológicas que fundadores, autoridades y académicos resaltan en las IESI? Los proyectos de ESI plantean ser distintos a nivel epistemológico y, a pesar de ello, tienen como condición de posibilidad aquello de lo que se quieren diferenciar debido a la formación de sus docentes (estudios superiores convencionales), por el marco legal al que necesitan adecuarse si quieren ser universidad (Ley de Educación Superior, SENECYT), por los esquemas mentales que todos tenemos y que funcionan inconscientemente y casi independientemente de nuestras manifestaciones ideológicas más apasionadas a favor de los subalternos (racismo, infantilismo, exotismo). Por eso, la diferenciación epistemológica requiere mucha crítica sobre el modo de proceder occidental y sobre los modos distintos que se pretenden crear/recuperar, pues pueden tener la misma matriz cartesiana, sólo por mencionar una de las más arraigadas.

El uso y aceptación de los trabajos académicos poco profundos, para que cumplan una función cuasi doctrinaria en la formación de nuevos profesionales o nuevos cuadros políticos, supone un peligroso reto para las iniciativas interculturales y para los movimientos indígenas, ya que ningún libro por más completo –o competente que sea su autor– puede contener todo el bagaje de manifestaciones de aquello que llamamos cultura. La selección de los libros, los temas y las aplicaciones es una cuestión política que no debe suponer la uniformidad de lo indígena o de lo mestizo, así como necesita superar imágenes de lo indígena como pasado exótico que se requiere preservar.

La variedad de proyectos que usan el calificativo intercultural tienen dentro de sí una variedad de significados que no responden a un único criterio de distribución étnica o política sino a elementos mucho más cotidianos. La interculturalidad puede aludir a relaciones urbano-rural como sinónimo de mestizo-indígena y así el proyecto olvida a los indígenas urbanos y a los mestizos rurales, por citar un ejemplo. También puede significar integración indigenista en mayores ámbitos de la vida nacional y ello plantea la cuestión del lugar que va a encontrar lo indígena –y prin-

principalmente los indígenas— en la sociedad, dilema que no puede perder de vista la posibilidad de que se siga otorgando lugares subordinados a los subordinados aunque en más ámbitos de la sociedad; una educación subordinada seguramente asignará un lugar del mismo tipo.

Los métodos y estrategias que se usen en la ESI, tanto para ejecutar el proyecto como para ejercer la docencia, necesitan ser altamente cuestionados en aquellos aspectos que más afectan a los indígenas de ‘abajo’, es decir, el racismo cotidiano, la posición supra-cultural o super-cultural de lo mestizo y los mestizos, los condicionamientos económicos y culturales de las relaciones de poder entre los diversos, etc. El objetivo de indianización que los movimientos indígenas pretenden alcanzar con la educación intercultural necesita ser muy cauto sobre la violencia simbólica que se ejerce para producir esa etnización; si la colonización es criticada como aculturante —o productora de un mestizaje que niega lo indígena— es por la violencia con que ésta se produce, no por la mezcla producida, por tanto, no parece muy coherente combatir la colonización con una nueva pero en sentido contrario. De esa forma, el método no es diferente sino solo el objetivo y la población a la que se aplica.

Los fines que persiguen las instituciones no pueden ser vistos como unilaterales o unidireccionales ya que los agentes que participan en los proyectos son diversos, no sólo en términos étnicos. Los agentes que pertenecen o han interiorizado la agenda del aparato del desarrollo buscarán los objetivos de ese aparato; otros lo harán en el campo académico o político; quienes buscan obtener una carrera para mantener a su familia participarán desde allí, así como quienes ven en la educación superior intercultural la realización de objetivos investigativos o profesionales. Todas esas metas están en el sub-campo y todas tienen sus pesos en términos de densidad poblacional pero también en términos de poder de decisión, así que, no debe sorprender que estas instituciones logren fines diversos e incluso contradictorios.

¿En qué elementos de estos proyectos es necesario profundizar para comprenderlos y apoyarlos desde la crítica? En las universidades del sub-campo se puede notar que uno es el lugar donde se generan los conceptos legítimos, los conceptos de la academia y, otros los lugares donde se practica la interculturalidad en la educación superior; esa distancia hace

que la primera condición para la interculturalidad sea la presencia de los diversos (indígenas, rurales, no académicos) en las instituciones donde se gestan los conceptos legítimos, no sólo el deseo de apoyarlos, interpretarlos o ser voceros desde ‘arriba’ y también la presencia de los otros diversos (académicos, blanco-mestizos, urbanos) en las instituciones donde se transmiten y se viven esos contenidos, pues no sólo los de ‘abajo’ se verían beneficiados con el conocimiento de lo que se dice de ellos y en su nombre, sino que los de ‘arriba’ podrían conocer más al interactuar con las bases, sin dejar de anotar que la misma polaridad arriba-abajo sólo hace desaparecer las escalas y las posiciones que aclaran y generan los fenómenos que buscamos comprender.

La lucha de los movimientos indígenas con la ayuda de organizaciones afines ha generado —y con seguridad seguirá siendo generadora— instituciones e iniciativas que dan un lugar a lo indígena; un conjunto de iniciativas en el ámbito de la educación que puede constituirse en un sub-campo, al que he llamado aquí sub-campo universitario intercultural, pero que sin duda tiene que ver con un sistema de educación intercultural más amplio, pero que al necesitar de autonomía corre el riesgo del aislamiento, hecho al que la noción de interculturalidad se opone radicalmente. Obtener un sistema de educación intercultural autónomo para indígenas es la salida más fácil a los multifacéticos problemas de racismo y relaciones de poder étnica, social y económicamente condicionados. Esa solución olvida que el racismo y las relaciones interculturales necesitan ser una cuestión de toda la sociedad.

Estas instituciones de educación superior intercultural necesitan apoyo económico, este es su mayor problema y su principal condicionamiento, pero también necesitan crítica externa y para ello, los agentes internos requieren superar la justificada desconfianza y amenaza que sienten frente a quienes ven como opositores o, al menos, como freno de sus proyectos. Por otro lado, los agentes externos precisamos decidirnos a estar más cerca, participar, comprometernos, pues algo me queda claro, la interculturalidad no es un problema sólo de indígenas, ¿quién y qué requiere interculturalizarse? Lo indígena es más intercultural de lo que nuestras posturas esencialistas creen, mientras que lo mestizo se considera más monocultural y occidental de lo que un observador inmiscuido puede notar.

Bibliografía

- Amawtay, Wasi (s/a). *Amawtay Wasi. Resumen propuesta filosófica y pedagógica*. Quito: Universidad Intercultural de las Nacionalidades y Pueblos Indígenas.
- Bourdieu, Pierre (2000). *La distinción, criterio y bases sociales del gusto*. España: Editorial Taurus.
- (2007). *El sentido práctico*. Buenos Aires: Siglo XXI Editores.
- (2008). *Homo Academicus*. Buenos Aires: Siglo XXI Editores.
- Bourdieu, Pierre y Jean Claude Passeron (2001). *La reproducción. Elementos para una teoría del sistema de enseñanza*. España: Editorial Popular.
- 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, Cooperación al desarrollo y demandas étnicas en los Andes ecuatorianos*. Quito: FLACSO.
- (2009). “La deriva identitaria del movimiento indígena en los Andes Ecuatorianos o los límites de la etnofagia”. En *Repensando los movimientos indígenas*, Carmen Martínez Novo (Comp.). Quito: Flacso-Ecuador/Ministerio de Cultura.
- Bretón, Víctor y Gabriela del Olmo Carmen (2001). “Educación bilingüe e interculturalidad en el Ecuador: algunas reflexiones críticas”. En *Yuyarinakuy: “digamos lo que somos, antes que otros nos den diciendo lo que no somos”; una minga de ideas*, Pablo Dávalos (Ed.). Quito: Abya Yala.
- Cerbino, Mauro, Cynthia Chiriboga y Carlos Tutivén (2001). *Culturas juveniles, cuerpo, música y género*. Guayaquil: Abya Yala/Convenio Andrés Bello.
- Cerruto, Leonel (2009). “La experiencia de la Universidad Indígena Intercultural Kawsay (UNIK)”. En *Educación Superior en América Latina. Procesos de construcción, logros, innovaciones y desafíos*, Daniel Mato (Coord.). Caracas: Instituto Internacional para la Educación Superior en América Latina y el Caribe (IESALC)/UNESCO.
- CONESUP (2008). *La Educación Superior del Ecuador en cifras*. Quito: CONESUP, suplemento institucional, agosto.

- D'Souza, Leela (2003). “El reto de la globalización y la emergencia de los movimientos fundamentalistas”. En *Culturas y poder, interacción y asimetría entre las culturas, en el contexto de la globalización*, Raúl Fornet-Betancourt (Ed.). Bilbao: Editorial Desclée De Brouwer, S.A.
- de la Cadena, Marisol (2008). “La producción de otros conocimientos y sus tensiones: ¿de una antropología andinista a la interculturalidad?”. En *Antropologías del mundo, transformaciones disciplinarias dentro de sistemas de poder*, Gustavo Lins Ribeiro y Arturo Escobar (Comps.). Popayán: Envió Editores.
- Estermann, Josef (1998). *Filosofía andina, estudio intercultural de la sabiduría autóctona andina*. Quito: Abya Yala.
- Farfán, Marcelo (2008). “Experiencia del Programa Académico Cotopaxi. Formación en Educación Intercultural Bilingüe de la Universidad Politécnica Salesiana (Ecuador)”. En *Diversidad cultural e interculturalidad en educación superior. Experiencias en América Latina*, Daniel Mato (Coord.). Caracas: Instituto Internacional para la Educación Superior en América Latina y el Caribe (IESALC)/UNESCO.
- Fornet-Betancourt, Raúl (Ed.) (2003). *Culturas y poder. Interacción y asimetría entre las culturas en el contexto de la globalización*. Bilbao: Editorial Desclée De Brouwer, S.A.
- García Canclini, Néstor (2004). *¿Ser diferentes es desconectarse? Sobre las culturas Juveniles en diferentes, desiguales y desconectados. Mapas de interculturalidad*. Buenos Aires: Gedisa.
- García Serrano, Fernando (2004). *La educación superior indígena en Ecuador*. Caracas: 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 *Diversidad cultural e interculturalidad en educación superior. Experiencias en América Latina*, Daniel Mato (coordinador). Caracas: Instituto Internacional para la Educación Superior en América Latina y el Caribe (IESALC)/UNESCO.
- Guerriero, Antonio y Pedro Creamer (1988). *Un siglo de presencia salesiana en el Ecuador 1888-1988, el proceso histórico*. Quito: Comunidad Salesiana del Ecuador.

- Guerrero Ureña, Marcos (2003). *Los dos máximos sistemas del Mundo, las matemáticas del viejo y del nuevo mundo, ensayo epistemológico*. Quito-Ecuador.
- ICCI (2000). “La universidad intercultural”. En *Yuyarinakuy: “digamos lo que somos, antes que otros nos den diciendo lo que no somos”; una minga de ideas*, Pablo Dávalos (Ed.). Quito: Abya Yala.
- Juncosa, José (2008). “Marcos epistemológicos de la educación superior indígena”. En *Educación intercultural bilingüe y participación social*, Catalina Vélez Verdugo (Comp.). Quito: CARE Internacional.
- Kaplún, Gabriel (2005). “Indisciplinar la Universidad”. En: *Pensamiento crítico y matriz (de)colonial. Reflexiones latinoamericanas*, Catherine Walsh (Ed.). Quito: Universidad Andina Simón Bolívar/Abya Yala.
- Macas, Luis (2001). “¿Cómo se forjó la universidad intercultural?”. En *Yuyarinakuy: “digamos lo que somos, antes que otros nos den diciendo lo que no somos”; una minga de ideas*, Pablo Dávalos (Ed.). Quito: Abya Yala.
- (2005). “La necesidad política de una reconstrucción epistémica de los saberes ancestrales”. En: *Pueblos indígenas, Estado y democracia*, Pablo Dávalos (Ed.). Buenos Aires: CLACSO.
- Martín Rodríguez, María Victoria (2009). “Conocimientos ‘otros’, nuevas formas de transgresión de las geopolíticas del conocimiento desde el paradigma de la interculturalidad”. Quito: Texto en prensa, cortesía de Jorge García.
- Martínez Novo, Carmen (2004). “Los misioneros salesianos y el movimiento indígena de Cotopaxi, 1970-2004”. *Debate 63*. Diciembre. Quito: CAAP, Centro Andino de Acción Popular.
- (2006). *Who defines Indigenous? Identities, Development, Intellectuals and State in Northern Mexico*. New Brunswick: Rutgers University Press.
- Mato, Daniel (2005). “No hay saber “universal”, la colaboración intercultural en la producción de conocimientos es imprescindible”. Ponencia presentada en la Reunión conjunta de los Grupos de Trabajo “Educación, Políticas y Movimientos Sociales” y “Universidad y Sociedad” del Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociales-CLACSO, en Antigua, Guatemala. Disponible en: http://www.globalcult.org.ve/pub/pub_mato.html.

- (2008). *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.
- (2009). *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.
- Meek, Roland L. (1981). *En el principio todo el mundo era América, Los orígenes de la ciencia social. El desarrollo de la teoría de los cuatro estadios*. Madrid: Siglo XXI.
- Mendoza Orellana, Alejandro (2008). “La Universidad de Cuenca: su compromiso con la formación universitaria de las nacionalidades indígenas del Ecuador”. En *Diversidad cultural e interculturalidad en educación superior. Experiencias en América Latina*, Daniel Mato (Coord.). Caracas: Instituto Internacional para la Educación Superior en América Latina y el Caribe (IESALC)/UNESCO.
- Mignolo, Walter (2002). “Colonialidad global, capitalismo y hegemonía epistémica”. En *Indisciplinar las Ciencias Sociales, geopolíticas del conocimiento y colonialidad del poder. Perspectivas desde lo andino*, Catherine Walsh, Freya Schiwy y Santiago Castro-Gómez (Edit.). Quito: Universidad Andina Simón Bolívar/ Abya Yala.
- Montaluisa, Luis (2008). “Trayectoria histórica de la educación bilingüe en Ecuador”. En *Educación intercultural bilingüe y participación social*, Catalina Vélez Verdugo (Comp.). Quito: CARE Internacional.
- Ortiz, Renato (2004). *Mundialización y cultura*. Bogotá: Convenio Andrés Bello, Colección Agenda Iberoamericana.
- PAC (Programa Académico Cotopaxi) (1995). “Universidad Politécnica Salesiana, carrera de educación intercultural bilingüe”. Proyecto sin publicar.
- Pari Rodríguez, Adán (2006). “Epistemología del conocimiento científico andino”. En *Modernidad y pensamiento descolonizador*, Mario Yapu (Comp.). La Paz: Universidad para la Investigación Estratégica en Bolivia/ IFEA.
- Proyecto de Zumbagua (1971). Comunidad Salesiana del Ecuador, Ecuador.

- PUMC (Programa Universitario México Nación Multicultural) (2007). *Encuentro latinoamericano de universidades interculturales e indígenas de América Latina*, Seminario Expertos, PROIB ANDES, México.
- Rappaport, Joanne (2008). *Utopías interculturales, intelectuales públicos, experimentos con la cultura y pluralismo étnico en Colombia*. Colombia: Editorial Universidad del Rosario.
- Reyes Solís, Darwin (2006). *La construcción de la interculturalidad desde las políticas educativas en la experiencia del sistema de formación docente en el programa académico Cotopaxi de la Universidad Politécnica Salesiana*. Quito: Universidad Politécnica Salesiana.
- Sánchez- Parga, José (1992). *Presente y pasado de los pueblos indígenas, análisis y propuestas*. Quito: Abya Yala.
- (2005). *Educación indígena en Cotopaxi. Avances políticos y deudas pedagógicas*. Quito: CAAP.
- Santos, Boaventura de Sousa (1996). *Introducción a una ciencia posmoderna. Consejo de Estudios de Postgrado*. Caracas: FACES/ UCV.
- (2005). *La universidad en el siglo XXI para una reforma democrática y emancipadora de la universidad*. México: Centro de Investigaciones interdisciplinarias en Ciencias y Humanidades, Universidad Nacional Autónoma de México. Disponible en: www.uman.mx/ceiich.
- Sarango, Luis Fernando (2008). “La experiencia de la universidad intercultural de las nacionalidades indígenas ‘Amawtay Wasi’”. En *Diversidad cultural e interculturalidad en educación superior. Experiencias en América Latina*, Daniel Mato (Coord.). Caracas: Instituto Internacional para la Educación Superior en América Latina y el Caribe (IESALC)/UNESCO.
- (2009). “Universidad intercultural de las nacionalidades y pueblos indígenas ‘Amawtay Wasi’”. En *Instituciones interculturales de educación superior en América Latina*, Daniel Mato (Coord.). Caracas: Instituto Internacional para la Educación Superior en América Latina y el Caribe (IESALC)/UNESCO.
- Stubrin, Florencia (2006). “Entrevista a Pablo Dávalos, Foro Latinoamericano de Políticas Educativas, FLAPE”. En *Boletín Referencias* No.

- 19, *Pueblos indígenas y educación superior, los desafíos de una universidad intercultural en el Ecuador*. Quito.
- Tallaferro, A. (2001). *Curso básico de psicoanálisis*. Buenos Aires: Paidós.
- UIAW (2004). *Aprender en la sabiduría y el Buen Vivir. Universidad Intercultural Amawtay Wasi*. Quito: UNESCO.
- Van Dijk, Teun A. (Comp.) (2007). *Racismo y discurso en América Latina*. Barcelona: Gedisa.
- Wade, Peter (2000). *Raza y etnicidad en Latinoamérica*. Quito: Abya Yala.
- Walsh, Catherine (2001). “¿Qué conocimiento(s)? Reflexiones sobre las políticas de conocimiento, el campo académico y el movimiento indígena ecuatoriano”. En *Yuyarinakuy: “digamos lo que somos, antes que otros nos den diciendo lo que no somos”; una minga de ideas*, Pablo Dávalos (Edit.). Quito: Abya Yala.
- (2006). “De-colonialidad e interculturalidad: reflexiones (des)de proyectos político-epistémicos”. En *Modernidad y pensamiento descolonizador*, Mario Yapu (Comp.). La Paz: Universidad para la Investigación Estratégica en Bolivia, IFEA.
- (2009). *Interculturalidad, Estado y sociedad. Luchas (de) coloniales de nuestra época*. Quito: Universidad Andina Simón Bolívar/ Abya Yala.
- Walsh, Catherine, Freya Schiwy y Santiago Castro-Gómez (Ed.) (2002). *Indisciplinar las Ciencias Sociales. Geopolíticas del conocimiento y colonialidad del poder. Perspectivas desde lo andino*. Quito: Universidad Andina Simón Bolívar/ Abya Yala.

Entrevistas

- Aurora Iza, 28/03/2009.
 Marcos Guerrero, 03/05/2009
 Estudiante PAC, 09/05/2009
 Estudiante UINPI, 16/05/2009
 Luis Montaluisa, 30/05/2009

Documentos

Diario de campo, Luis Fernando Cuji, marzo – junio de 2009

Otras fuentes

El Comercio, 22/09/2009

www.conesup.net, 09/10/2009

www.usfq.edu.ec/diversidad_etnica/