

Educación Superior Intercultural en Ecuador y México. Disputas y tendencias¹

Ensino Superior Intercultural no Equador e no México.
Disputas e tendências

Intercultural Higher Education in Ecuador and Mexico.
Disputes and trends

Dossier | Dossiê

Fecha de recepción
Data de recepção
Reception date
3 de septiembre de 2016

Fecha de modificación
Data de modificação
Modification date
29 de septiembre de 2016

Fecha de aceptación
Data de aceitação
Date of acceptance
29 de septiembre 2016

¹ El presente documento hace parte de las reflexiones en construcción de mi proyecto de investigación doctoral en marcha "(Im) posibilidades de la Educación Superior Intercultural. Conflictos entre proyectos educativos indígenas y política pública educativa en Colombia, Ecuador y México. Análisis comparativo". Parte de las afirmaciones presentes son resultado de mi tesis de maestría "La Interculturalidad Imposible. Relaciones entre el proyecto educativo indígena y el Estado ecuatoriano. El caso de la Universidad Intercultural Amawtay Wasi" (Vargas, 2014).

Paola Vargas-Moreno

Universidad Nacional Autónoma de México
Facultad de Ciencias Políticas y Sociales
Ciudad de México / México
paolakahlo@gmail.com

Resumen

El documento describe y analiza las posibilidades e imposibilidades de la Educación Superior Intercultural en Ecuador y México a partir de las relaciones (conflictos/negociaciones) entre política pública educativa, como materialización del proyecto educativo de los Estados, e instituciones de educación superior intercultural vinculadas a organizaciones sociales indígenas. Para ello, se tendrán en cuenta a manera de ejemplo las trayectorias de dos instituciones de educación superior intercultural vinculadas a organizaciones indígenas: la Universidad Intercultural de las Nacionalidades y Pueblos Indígenas Amawtay Wasi (UIAW) en Ecuador y la Universidad Intercultural de los Pueblos del Sur (UNISUR) en el Estado de Guerrero, México.

El documento propone tres momentos: en primera instancia, un encuadre histórico y teórico general sobre modelos de administración de la diferencia y modelos educativos que contextualice el análisis y permita situar similitudes, diferencias y conexiones entre Ecuador y México, posteriormente una breve descripción de las trayectorias de las dos instituciones caracterizadas como experiencias de educación superior desde abajo y, finalmente, a manera de conclusión y aporte al debate, un breve análisis respecto a las tendencias regionales emergentes en el campo de la educación superior intercultural en América Latina hoy fundamentado en el ejercicio comparativo.

Palabras claves: educación superior intercultural, organizaciones sociales indígenas, Estado, política pública, administración de la diferencia.

Resumo

O artigo descreve e analisa as possibilidades e impossibilidades do

Referencia para citar este artículo: Vargas-Moreno, P. (2016). Educación Superior Intercultural en Ecuador y México. Disputas y tendencias. *Revista del Cisen Tramas/Maepova*, 4 (2), 121-142

Ensino Superior Intercultural no Equador e no México a partir das relações (conflitos / negociações) entre a política de educação pública, como materialização do projeto educativo dos Estados, e as instituições de educação superior intercultural vinculadas a organizações sociais indígenas. Para tal serão considerados, à laia de exemplo, os percursos de duas instituições de ensino superior intercultural: a Universidad Intercultural de los Pueblos y Nacionalidades Indígenas *Amawtay Wasi* (UIAW) no Equador e a Universidad Intercultural de los Pueblos del Sur (UNISUR) no Estado de Guerrero, no México.

O documento desenvolve-se em três passos. Em primeiro lugar, um quadro histórico e teórico geral sobre modelos de gestão da diversidade e modelos educacionais que contextualiza a análise e permite a identificação de semelhanças, diferenças e conexões entre o Equador e o México. Segundo, uma breve descrição das trajetórias das duas instituições caracterizadas como experiências de ensino superior a partir de baixo. Por último, a título de conclusão e contribuição para o debate, uma análise sintética das tendências regionais emergentes no campo da educação superior intercultural na América Latina da atualidade, assente no nosso exercício comparativo.

Palavras-chave: ensino superior intercultural, organizações sociais indígenas, Estado, políticas públicas, gestão da diversidade.

Abstract

This paper describes and analyses the possibilities and impossibilities of Intercultural Higher Education in Ecuador and Mexico from the viewpoint of relationships (conflicts / negotiations) between public education policy, as an embodiment of the educational project of the States, and institutions of intercultural higher education linked to indigenous social organizations. To do so, the paths of two institutions of intercultural higher education linked to indigenous organizations will be considered: the Universidad Intercultural de los Pueblos y Nacionalidades Indígenas *Amawtay Wasi* (UIAW) in Ecuador and the Universidad Intercultural de los Pueblos del Sur (UNISUR) in the State of Guerrero, Mexico.

The paper proceeds in three steps. First, a general historical and theoretical framework to understand the models of diversity management and educational models, in order to contextualise the analysis and allow the location of similarities, differences and connections between Ecuador and Mexico. Second, a brief description of the trajectories of the two institutions characterised as experiences of higher education from below. Finally, to conclude and contribute to the debate, a short discussion of regional trends emerging in the field of intercultural higher education in Latin America today, drawing on our comparative exercise.

Keywords: intercultural higher education, indigenous social organizations, State, public policy, diversity management.

En países de América Latina como Ecuador y México, durante las últimas tres décadas y con gran fuerza en el ámbito educativo, lentamente y de maneras complejas y diferenciadas, se ha ido consolidando un discurso a favor de la interculturalidad como derrotero para tramitar la diversidad étnico-cultural de los territorios nacionales; no obstante, el discurso de la interculturalidad ha encontrado múltiples trabas para poder consolidarse como realidad en las prácticas cotidianas e institucionales de los sistemas educativos constituyéndose en una promesa aún por cumplir.

Los procesos que han permitido la consolidación de la Educación Superior Intercultural en estos países, procesos que cobran fuerza tras los levantamientos de la década de los noventa, han sido altamente complejos. Sus principales protagonistas han sido, de una parte, las comunidades, los líderes e intelectuales indígenas y los académicos aliados; de otra, como principal interlocutor (a veces aliado, a veces contradictor), el Estado y sus gobiernos de turno en los diferentes niveles de intervención (local / nacional). Las relaciones que se han tejido entre unos y otros, han construido el contexto de posibilidad que materializa el proyecto educativo intercultural.

En este marco, el presente documento describe y analiza las posibilidades e imposibilidades de la Educación Superior Intercultural a partir de las relaciones (conflictos/negociaciones) entre política pública educativa, como materialización del proyecto educativo de los Estados, e instituciones de educación superior intercultural vinculadas a organizaciones sociales indígenas en Ecuador y México. Para ello, se tendrán en cuenta a manera de ejemplo las trayectorias de dos instituciones de educación superior intercultural vinculadas a organizaciones indígenas: la Universidad Intercultural de las Nacionalidades y Pueblos Indígenas Amawtay Wasi (UIAW) en Ecuador y la Universidad Intercultural de los Pueblos del Sur (UNISUR) en el Estado de Guerrero, México.

El documento propone tres momentos: en primera instancia, un encuadre histórico y teórico general que contextualice el análisis y permita situar similitudes, diferencias y conexiones entre Ecuador y México, posteriormente una breve descripción de las trayectorias de las dos instituciones referenciadas y, finalmente, a manera de conclusión y aporte al debate en el campo, un breve análisis respecto a las tendencias regionales emergentes sobre la educación superior intercultural en América Latina hoy fundamentado en el ejercicio comparativo.

Los avances presentados en este documento, son producto de una propuesta investigativa de carácter analítico-cualitativo que implica un diseño metodológico flexible y se plantea como un estudio de caso en perspectiva histórica comparativa (estudio de caso comparado con unidades de análisis múltiples). Para su desarrollo ha requerido de i) una revisión inicial de la literatura en el campo de análisis, ii) una revisión inicial de la legislación producida al respecto por los Estados ecuatoriano y mexicano (política educativa en contexto), y iii) el acercamiento crítico a las experiencias interculturales; este acercamiento está nutrido por revisión documental (análisis de literatura y documentación hecha desde y sobre las experiencias) y trabajo de campo realizado durante los años 2008, 2013 y 2014 para el caso ecuatoriano (conversaciones informa-

les, entrevistas y encuestas a los actores participes en el proceso -tanto de la UIAW como de la CONAIE y de las entidades encargadas del tema durante el gobierno de Rafael Correa- y una participación cercana en el devenir institucional, académico y político de la UIAW), y durante 2015 y 2016, para el caso mexicano (conversaciones informales y participación activa cumpliendo funciones de docencia).

ADMINISTRACIÓN DE LA DIFERENCIA: EDUCACIÓN Y POLÍTICA PÚBLICA

La diversidad étnico-cultural es una condición constitutiva de las sociedades y América Latina da amplia cuenta de ello; esta diversidad representa un reto permanente para el quehacer educativo en los diferentes niveles de formación institucional e, históricamente, se ha resuelto de múltiples formas.

Con la consolidación y expansión del proyecto moderno capitalista a lo largo y ancho del sistema-mundo, la diversidad se constituyó en diferencia jerarquizada en clave de raza, clase y género (Castro-Gómez y Grosfoguel, 2007); desde entonces, múltiples modelos se han implementado configurando lugares específicos para la diferencia. Estos modelos se han desarrollado en el encuentro (conflicto/negociación) entre el proyecto diseñado desde los Estados-nacionales, en forma de política pública, y las luchas por reconocimiento y redistribución de las poblaciones. El sistema educativo ha sido uno de los principales escenarios de consolidación, difusión y disputa de los diferentes modelos; por ende, cada modelo de administración de la diferencia que va logrando hegemonía, ha posibilitado un modelo particular de proyecto educativo.

Si bien a continuación presentaré una suerte de cronología para explicar la aparición y consolidación de los diferentes modelos, es preciso señalar como punto de partida que cada modelo se ha desarrollado con intensidades y ritmos diferentes para cada país de la región; los procesos a través de los cuales se han configurado estas realidades, son diferentes para cada territorio y se explican en contextos históricos particulares, dinámicos y con sus propias complejidades internas, lo que imposibilita establecer límites exactos entre uno y otro período o uno y otro modelo. No obstante, a pesar de esta dificultad, siempre es posible evidenciar tendencias.

Para el caso de la educación formal indígena en América Latina, hasta entrada la segunda mitad del siglo XX se mantuvo como modelo hegemónico el *mestizaje homogeneizador*, proyecto a favor de la construcción de un Estado moderno mononacional y monocultural. Este modelo se materializó en lo que Barnach-Calbó (1997) denomina «Educación Bilingüe Asimilacionista o Transicional, para el caso andino, y Salmerón y Porras (2010) denominan «Modelo Evolucionista-Positivista, para el caso mexicano. El modelo se caracterizó por reconocer el carácter diferenciado de los idiomas -la lengua propia o indígena de un lado y la lengua oficial o colonial de otro- pero, a pesar de este reconocimiento, i) mandataba el aprendizaje obligatorio del idioma colonial, mientras que, de manera complementaria, ii) promovía la enseñanza

doctrinaria de catecismos y textos emblemáticos del discurso fundacional del Estado en lenguas originarias, ambas estrategias con el fin de incluir a la población indígena en el proyecto de unidad nacional. Las lenguas indígenas eran útiles tan solo como medios de transición hacia el español y, en consecuencia, hacia el proyecto cultural hegemónico. El modelo fue cobijado por políticas e instituciones de Estado e implementado, principalmente, con ayuda de iglesias (católica y evangélica) e instituciones de cooperación internacional.

A partir de la década de los setenta, ante la agudización y aceleración de las transformaciones culturales, económicas y socio-políticas globales y el creciente protagonismo de las luchas por reconocimiento y redistribución de quienes habían sido sistemáticamente excluidos del proyecto de Estado moderno (entre ellos, los pueblos indígenas), lentamente se consolidó como nuevo modelo hegemónico de administración de la diferencia el *multiculturalismo neoliberal*, proyecto a favor de un Estado mononacional pero ahora pluri/multicultural. La diversidad en creciente lucha se convierte en un problema de gubernamentalidad para los Estados y encuentra como respuesta la integración. Esta integración se reducirá al ámbito de lo cultural (reconocimiento) y dejará de lado los ámbitos económico y político (redistribución de la riqueza y el poder).

El multiculturalismo, como modelo para administrar la población, se suma a una renovada versión del liberalismo económico, un nuevo modelo de producción capitalista que encuentra en la diferencia nuevos mercados para su funcionamiento y expansión (nuevas mercancías, nuevos consumidores, nueva mano de obra). Esta alianza se funda como dispositivo para controlar la diferencia reconociéndola, pero limitándola; en palabras de Díaz Polanco (2008): "La actual tolerancia del liberalismo multiculturalista puede admitir que cada cual sea «diferente» a su modo, pero sin que ello implique el derecho de ser Otro: una otredad que pretenda alterar el pleno dominio liberal" (p. 250).

En el marco del multiculturalismo neoliberal se materializarán categorías como «constitucionalismo multicultural» y «ciudadanía multicultural» (Díaz Polanco, 2008) en donde el Estado se encarga de incluir las luchas por reconocimiento en la institucionalidad legislativa y, más que querer hacer del indígena un ciudadano, crea un indígena-ciudadano que se circunscribe al proyecto moderno-colonial en su etapa neoliberal.

En la escuela, este modelo se materializó en lo que Barnach-Calbó (1997) denomina «Educación Bilingüe de Mantenimiento y Desarrollo» y Salmerón y Porras (2010) denominan «Modelo Bilingüe Bicultural». El objetivo de este modelo ha sido recuperar y potenciar la propia cultura -la cultura indígena- a través del rescate, el manejo y la promoción de la lengua originaria. Los contenidos impartidos son la base de la educación escolar tradicional, por ende, están fundamentados en conocimientos coloniales u occidentales que ignoran las experiencias y saberes indígenas y, por lo general, no son pertinentes para el entorno local; el uso de la lengua entonces cumple un reducido rol de traducción. A pesar de esto, el trabajo por mantener la lengua propia se va instituyendo como un esfuerzo por resistir a los procesos de homogeneización y ha permitido la inclusión directa de profesores indígenas a los sistemas nacionales de educación.

Durante esta etapa, el diseño de políticas públicas educativas da cuenta del encuentro (conflicto/negociación) entre Estado y organizaciones sociales indígenas en un afán a medio camino entre atender las necesidades de las poblaciones indígenas y lograr el control adecuado de las mismas, entre un asistencialismo paternalista vestido de indigenismo y una lucha por transformar la herencia colonial que fundamentaba el proyecto de mestizaje. Algunos miembros de organizaciones indígenas, muchos de ellos educados bajo el modelo de mestizaje homogeneizador, participaron en este proyecto como parte del modelo de integración en boga.

En este marco, el gobierno mexicano creó en 1978 la Dirección General de Educación Indígena (DGEI) aunque solo hasta 1983 esta dependencia contó con presencia indígena entre sus funcionarios (Salmerón y Porras, 2010). En Ecuador, para 1979 y con auspicio de la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO), el gobierno inicia un programa de alfabetización bilingüe; para 1982 promulgaba el Acuerdo Ministerial 000529 mediante el cual se acordó: "Oficializar la educación bilingüe bicultural, estableciendo en las zonas de predominante población indígena planteles primarios y medios donde se imparta instrucción en los idiomas kichwa y castellano o su lengua vernácula" (citado en Conejo, 2008, p. 69).

En este mismo contexto, las transformaciones globales y las luchas desde la diversidad, también impactaron el sistema de educación superior hegemónico: los clásicos objetivos de la universidad como institución moderna fueron cediendo espacio, tanto al mercado como a la sociedad civil organizada, para ingresar a los escenarios de reflexión y construcción de la educación superior. La crisis de la universidad tradicional (Santos, 1998, 2007; Castro-Gómez y Grosfoguel, 2007) se va haciendo evidente y proyectos tanto de carácter empresarial (al servicio del mercado) como de carácter alternativo (al servicio de las demandas de las organizaciones sociales) van surgiendo y tomando fuerza. Para el caso latinoamericano, en lo que respecta a los proyectos diseñados desde las organizaciones sociales, dichas apuestas serán de carácter étnico-cultural y reclamarán como suyo el campo universitario como escenario legítimo para el ejercicio de derechos de reconocimiento, justicia social, valoración de conocimientos propios y formación de cuadros políticos. El indígena avanza en su lucha por ser integrado a la universidad como institución y proyecto.

Un tercer momento, gestionado desde finales de la década de los ochenta, ha ido posibilitando la oficialización e institucionalización de la *interculturalidad* como modelo hegemónico de administración de la diferencia, proyecto que supondría la construcción de un Estado plurinacional e intercultural. Este modelo se ha materializado en lo que Barnach-Calbó (1997) y Salmerón y Porras (2010) han denominado «Educación Intercultural Bilingüe», apuesta que busca trascender el carácter lingüístico y de traducción propio de la educación para indígenas, dando cuenta de conocimientos, historias y valores propios en un diálogo horizontal con la cultura nacional (no indígena); el modelo intercultural bilingüe supone una educación ya no para los indígenas si no desde y con los indígenas, en donde comunidades y organizaciones participen activamente por la transformación de las realidades locales.

Los levantamientos de la década de los noventa serán hitos claves para entender este proceso. Ecuador -en 1990- y México -en 1994- fueron testigos de las mayores acciones de movilización y visibilización de las organizaciones indígenas en Latinoamérica colocando en la agenda pública las demandas de los pueblos por reconocimiento, territorio, autonomía, educación propia, entre otras. Estos hechos impactaron de manera progresiva el devenir político regional, tanto en el campo de la política pública estatal como en la reconfiguración del imaginario nacional.

En Ecuador, la consolidación del discurso de la interculturalidad en la arena pública da cuenta de las disputas y las negociaciones entre el Estado y el movimiento indígena representado en la figura de la Confederación de Nacionalidades Indígenas del Ecuador (CONAIE), entidad que venía hablando de la interculturalidad como derrotero de acción desde sus orígenes (1986). En este contexto, la CONAIE logra la institucionalización de la Dirección Nacional de Educación Intercultural Bilingüe (DINEIB)² en 1992, en 1998 Ecuador ratifica el Convenio 169 de la OIT y reconoce constitucionalmente el carácter multicultural de la nación y los derechos colectivos de los pueblos indígenas, para el 2000 incluye la población indígena en la Ley de Educación Superior y ve en 2004 la oficialización de la primera universidad intercultural desde y para los indígenas del país, la Universidad Intercultural de las Nacionalidades y Pueblos Indígenas Amawtay Wasi (UIAW). Finalmente, en 2008, una nueva carta constitucional promovida por el gobierno de Rafael Correa en ciernes, declara a Ecuador como república plurinacional e intercultural; desde ese momento, la interculturalidad deja de ser un discurso "exclusivo" de indígenas y pasa a ser parte constitutiva del lenguaje oficial del gobierno y, por ende, logra presencia oficial en todos los sectores de la política pública, entre ellos, el sector educativo en sus diferentes niveles. Con la Ley Orgánica de Educación Superior creada en 2010, el gobierno aperturó cuatro nuevas universidades que postulan la interculturalidad como eje transversal asumiendo así, por primera vez, la educación superior intercultural como responsabilidad estatal; la educación intercultural pasa a ser un tema de Estado y se reconfigura el campo de disputa y negociación (Vargas, 2014).

En México, la emergencia del discurso de la interculturalidad tiene otra trayectoria: la educación intercultural bilingüe nace como un tema de Estado. México ratifica el Convenio 169 de la OIT en 1990, en 1992 incluye en su carta constitucional el reconocimiento de los pueblos indígenas y la composición multicultural de la nación, y luego, la Ley Federal de Educación promulgada en 1993, introdujo a poblaciones y lenguas indígenas como agentes en el proceso educativo; no obstante, solo será hasta el 2001, con el surgimiento Coordinación General de Educación Intercultural Bilingüe (CGEIB) que esta categoría comienza a utilizarse en el campo de la política pública junto con el discurso de los derechos a la libre determinación y la autonomía (Jablonska, 2010). En México, a diferencia de Ecuador, la categoría intercultural en clave educativa mantiene una trayectoria estatal de más larga data pues su origen parece ser más heterónimo; es decir, propuesto e implementado como política de Estado y no exactamente como producto de una parti-

cipación activa o una influencia directa de las organizaciones indígenas en las decisiones de Estado, aunque las demandas por una educación superior propia siempre hicieron parte del campo de la disputa. En este marco, producto de este proceso en donde el Estado mantuvo su carácter hegemónico, nace en 2004 un sistema único en Latinoamérica de universidades interculturales, creadas por el Estado, para atender a los pueblos indígenas de los diferentes Estados federados. No obstante, de manera paralela y gracias al fortalecimiento a nivel local de múltiples organizaciones y comunidades indígenas quienes afirman que la labor de una institución educativa no solo debe ser la formación profesional sino también la formación política, van surgiendo en esta misma década experiencias por una educación superior intercultural propia y autónoma frente al Estado, este es el caso de la UNISUR del Estado de Guerrero en 2006 (Bertely, 2011; Erdösová, 2013).

En esta instancia es preciso un alto en la argumentación. Múltiples son las miradas y entradas posibles para comprender la complejidad de la consolidación del discurso de la interculturalidad y su real materialización en el sistema educativo, pero también en otros sistemas como el político y el socio-cultural. Si bien los casos ecuatoriano y mexicano parecen representar dos formas diversas de emergencia y consolidación del proyecto educativo intercultural, la interculturalidad se ha constituido como el escenario que más posibilidades de visibilidad y diálogo propone para dar voz a la heterogeneidad constitutiva de estos dos países y por ello sigue siendo una propuesta legítima para sus pueblos y comunidades indígenas.

Una de las principales hipótesis de trabajo de las que parte mi investigación, teniendo en cuenta la propuesta teórica de Bertelely (2011), es que si a pesar de la presencia de la interculturalidad en la política pública educativa a nivel superior en Ecuador y México, pueblos y organizaciones indígenas aún mantienen en su agenda la lucha por el reconocimiento legal y el desarrollo autónomo de instituciones de educación superior intercultural; existe entonces una tensión entre una educación superior intercultural «desde abajo», arraigada a procesos organizativos locales para la construcción de una alternativa educativa, y una educación superior intercultural «desde arriba», que no ha logrado responder a las necesidades e intereses de las poblaciones indígenas. Hoy, es necesario comprender las dinámicas que constituyen estas dos tendencias aparentemente dicotómicas para ubicar los límites y potencialidades de la interculturalidad como derrotero en el marco de la educación superior.

Asumiendo una posición crítica, pareciera que la interculturalidad se ha constituido en una promesa que ha logrado hegemonía en el discurso (de las organizaciones indígenas, pero también del Estado a través de la política pública) pero que tiene grandes dificultades en hacerse realidad en las prácticas cotidianas, sobre todo cuando la promesa apunta a la transformación de las realidades locales, y en las prácticas institucionales, sobre todo cuando la promesa apunta a oficializarse a través de órdenes legislativas.

Como se había advertido, es muy difícil establecer los límites exactos de los diferentes modelos presentados pues hay intereses, acciones y omisiones que se heredan y reproducen con el paso del

tiempo, tanto del lado de las imposiciones como del lado de las luchas; no obstante, este recorrido histórico-teórico expuesto, sirve como guía para comprender los contextos que explican las trayectorias que hoy mantienen en la arena pública la disputa por una educación superior intercultural.

TRAYECTORIAS INSTITUCIONALES (o de cómo se lucha por la interculturalidad “desde abajo”)

Con la consolidación del modelo de educación intercultural bilingüe, dos grandes necesidades se fueron presentando e incluyendo en las agendas, tanto de las organizaciones indígenas y sus aliados, como del Estado y sus colaboradores a nivel internacional:

De una parte, cada vez eran más los estudiantes indígenas que terminaban su ciclo de educación escolar en el sistema intercultural bilingüe y conjugaban necesidad e interés para participar en procesos de formación de tercer nivel, empero, las instituciones de educación superior, reproduciendo parámetros de racismo y discriminación, dificultaban el ingreso de esta población al sistema. Paralelamente, esta situación se acompasa por procesos de migración que suman a la urbe la presencia indígena y complejizan la dinámica educativa para pueblos originarios, dinámica que se teje entre la necesidad de acceder a una educación superior con pertinencia cultural cerca de la comunidad y la necesidad de acceder a una educación superior que posibilite una inclusión efectiva al mercado laboral, muchas veces, en la ciudad y lejos de la comunidad.

En este contexto, con el fin de ejemplificar las posibilidades e imposibilidades que se tejen en los encuentros (conflictos/negociaciones) entre organizaciones sociales indígenas y Estados a propósito de la educación superior intercultural en Ecuador y México, a continuación expongo una breve descripción de las trayectorias de las dos instituciones vinculadas a organizaciones indígenas: la Universidad Intercultural de las Nacionalidades y Pueblos Indígenas Amawtay Wasi (UIAW) con trabajos en diferentes territorios ecuatorianos, oficializada en 2004, clausurada por el Estado en 2013 y vinculada a la Confederación de Nacionalidades Indígenas del Ecuador (CONAIE) y la Universidad Intercultural de los Pueblos del Sur (UNISUR) con trabajos en el Estado de Guerrero, México, fundada en 2006, sin el reconocimiento legal del Estado y vinculada a la Coordinadora Regional de Autoridades Comunitarias - Policía Comunitaria (CRAC – PC).

Las dos, desde sus orígenes hasta el día de hoy, mantienen actividades académicas y políticas que las constituyen como instituciones de educación superior intercultural en funcionamiento a pesar de las múltiples vicisitudes que se han presentado como parte de su trayectoria institucional en diferentes niveles (a nivel *macro* de cara a sus relaciones con la política educativa nacional y el proyecto hegemónico de Estado, a nivel *meso* frente a sus dinámicas de funcionamiento interno, y a nivel *micro* teniendo en cuenta sus vínculos cambiantes con las comunidades y sus proyectos locales).

*Amawtay Wasi - La casa de la sabiduría.**Universidad Intercultural de las Nacionalidades y Pueblos Indígenas
Amawtay Wasi (UINPI – UIAW) / Pluriversidad Amawtay Wasi*

Ecuador se definió en el 2008 como un Estado intercultural y plurinacional en donde, además de la alta concentración de población blanco-mestiza, habitan en su territorio catorce nacionalidades y dieciséis pueblos indígenas, el pueblo afro ecuatoriano y el pueblo montubio. Cada nacionalidad y pueblo indígena se concibe como una entidad histórica y política con un idioma propio, una cultura definida, un territorio determinado mediante sus propias instituciones y formas de organización social, económica, jurídica y política que en la actualidad constituyen el referente específico de identificación étnica.

De acuerdo al Censo de Población del 2010 realizado por el Instituto Nacional de Estadísticas y Censos -INEC-, en el cual se aplicó una metodología de autoidentificación étnica/cultural y de lengua hablada, el total de indígenas en Ecuador alcanza el 7% de la población total, equivalente a 1.118.176 habitantes ubicados en todo el territorio nacional: Sierra, Costa, Amazonía y región insular (Resultados de Censos 2010. INEC, 2011). No obstante, esta metodología, también aplicada en el Censo de Población del 2000, ha sido cuestionada tanto por especialistas como por organizaciones indígenas siendo fácil encontrar, a lo largo de la historia contemporánea del país, datos de población con cifras diversas:

Por ejemplo, el Proyecto de Desarrollo de los Pueblos Indígenas y Negros del Ecuador (PRODEPINE) desarrollado con apoyo del Banco Mundial, en 1997 estimaba esta participación en 10%, en tanto el Banco Interamericano de Desarrollo (BID) en 1999 la estimaba en 25%, y la Confederación de las Nacionalidades Indígenas del Ecuador (CONAIE) en documentos recientes la estima en 35% (Guerrero, 2005: 22-23 citado en Mato, 2008: 31).

En términos generales, tanto en Ecuador como en la región, las estadísticas relativas a población indígena son recientes y no tienen la especificidad y el alcance necesario para establecer criterios claros en torno a temáticas como acceso a educación, en general, y mucho menos a educación superior, en particular (Mato, 2008). En este marco, del 1.118.176 habitantes autoidentificados como indígenas, pocos son los que tienen o han tenido acceso al sistema de educación superior nacional. Realizando una comparación entre la población indígena y los demás grupos registrados en el censo respecto al acceso y conclusión de estudios en educación superior, Cuji (2012) afirma:

De ese millón diez y ocho mil personas autoidentificados como indígenas, treinta mil quinientos diez y seis (30.516) cuentan con un título de educación superior (ES) de grado o posgrado. Eso representa el 3% de la población indígena del país, que comparado al 21% de los blancos; al 16% de los mestizos y 16% de los montubios e; incluso al 12% de los afro ecuatorianos, muestran que el acceso a ES [Educación Su-

perior] en Ecuador tiene una distribución étnica, donde los indígenas ocupan el lugar más bajo (p. 41).

Para resolver la situación descrita, tanto organizaciones indígenas como Estado, en una suerte de negociación entre lo contencioso y lo institucional, han promovido la construcción de una agenda pública educativa que ha logrado, a pasos lentos, el acceso de población étnicamente identificada a instituciones de educación superior de tercer y cuarto nivel, la recuperación y el posicionamiento de conocimientos afrodescendientes e indígenas, y una modificación de la educación superior convencional durante las últimas dos décadas (Cuji, 2012).

Esta suerte de negociaciones trajo como resultado la creación de proyectos, instituciones, extensiones y/o programas dedicados a atender las necesidades y demandas de formación superior de comunidades y pueblos indígenas y afrodescendientes. Con base a los trabajos de Mato (2008) y Cuji (2012), es posible afirmar que son aproximadamente nueve las iniciativas adelantadas en el territorio ecuatoriano en este ámbito; nueve de, aproximadamente, 71 universidades y 380 institutos superiores registrados (CONESUP, 2009).

Las instituciones encargadas de estas empresas son: la Universidad San Francisco de Quito, la Universidad Técnica Particular de Loja, la Universidad Estatal de Bolívar, el Programa Académico Cotopaxi (PAC) de la Universidad Politécnica Salesiana, el Departamento de Estudios Interculturales (DEI) de la Universidad de Cuenca, el Centro Intercultural Kawsay, la Universidad de posgrado Andina Simón Bolívar, la Maestría en Ciencias Sociales, especialidad en Estudios Étnicos para profesionales indígenas de la FLACSO-Ecuador (vigente de 1999 a 2005) y la Universidad Intercultural de las Nacionalidades y Pueblos Indígenas Amawtay Wasi.

La UIAW es una institución de educación superior diseñada por la CONAIE ante la necesidad de dar continuidad a los procesos de formación básica y secundaria desde y para los pueblos indígenas del Ecuador (proceso que de un modo u otro se había facilitado gracias al trabajo de la DINEIB) y formar el talento humano profesional y político necesario para construir un proyecto social y económico contrahegemónico. La propuesta académica es el resultado de un largo proceso de trabajo, debate y sistematización en la que participó un equipo interdisciplinario conformado por directivos, docentes, investigadores y profesionales indígenas y no indígenas, nacionales y extranjeros.

La UIAW fue aprobada en noviembre de 2003 por el Consejo Nacional de Educación Superior (CONESUP) y oficializada el 5 de agosto del 2004 tras una serie de disputas y negociaciones adelantadas desde 1996 por Luis Macas, primer indígena en hacer parte del Congreso Nacional en representación del Movimiento de Unidad Plurinacional Pachakutik³-Nuevo País (Pachakutik), partido político indígena fundado en 1995 como brazo de la CONAIE en el juego de la democracia representativa. Para el momento de la oficialización, Pachakutik hacía parte de la alianza que había ganado en las urnas la Presidencia de la República en el 2003, contaba con tres Ministerios y había logrado una presencia importante en el devenir político nacional. La UIAW fue aprobada bajo el gobierno del partido Sociedad Patriótica encabeza-

³ Pachakutik (*Pachakuti* o *Pachacuti*: "Cambio de la tierra. Inversión fundamental del orden de las cosas") es un término kichwa adoptado en referencia a la profecía andina que signa una nueva era en donde los pueblos originarios de América dejarán su condición de opresión a través de un renacimiento de la gloria prehispánica.

do por Lucio Gutiérrez, gobierno que al poco tiempo de su ascenso rompe la alianza con los sectores indígenas y deja ver su marcado acento neoliberal. Así, la UIAW logró su oficialización en la coyuntura, en el choque de dos fuerzas: el ascenso de la organización indígena al campo de la democracia representativa y el advenimiento soterrado del paquete de reforma neoliberal. A pesar del fracaso de la alianza a nivel nacional (Sociedad Patriótica - Pachakutik), el capital político y social acumulado por la dirigencia de la CONAIE/Pachalutik aliada a la UIWA, permitió dar vida legal a la universidad intercultural (Vargas, 2014).

A pesar de que la idea original era que la universidad fuera pública (financiada por el Estado), la institución solo pudo ser registrada como universidad particular. El financiamiento de la institución, conforme a su estatuto orgánico, corresponde a un modelo de autofinanciación. En ocasiones obtuvo apoyos puntuales de entidades estatales como el Consejo de Desarrollo de las Nacionalidades y Pueblos del Ecuador (CODENPE), recibió donaciones de instituciones no gubernamentales internacionales (de Bélgica, España, Inglaterra, Italia y Suiza) y nacionales, o ganó proyectos a ejecutar en el marco de la cooperación internacional (Sarango, 2008; Mato, 2008). En la actualidad, recibe apoyos económicos del programa Universidad Indígena Intercultural (UII) del Fondo Indígena y Cooperación Alemana (GIZ).

La UIAW contó (hasta el 2013) con tres carreras o trazas aprobadas en 2003 y abiertas para su funcionamiento en el transcurso del 2007 y 2008; a saber:

- Ingeniería agroecológica con clases en Conocoto (Quito D.M.), La Esperanza (Pedro Moncayo,) y Cayambe, en la Provincia de Pichincha. Sus estudiantes eran *Kichwa-Kayambi*, *Kichwa-Kitu-Kara* y mestizos.
- Arquitectura con mención en arquitectura andina en Conocoto, con participación de *Kichwa-Kitu-Kara* y mestizos; y,
- Licenciatura en ciencias de la educación con mención en pedagogía intercultural en San Pablo de Tenta (Saraguro, Provincia de Loja) atendiendo a población *Kichwa-Saraguro* y en la Provincia de Morona Santiago (inicialmente en Macas, capital de la Provincia y, posteriormente, en Chiguaza, cantón Huamboya) atendiendo población *Shuar*.

Los estudiantes iniciaban su proceso de formación en alguna de estas carreras tras cursar un primer ciclo de aprendizaje común (tres semestres), denominado *Runa Yachaykuna-Kallari* (ciclo de formación predominante en las ciencias ancestrales) o Camino Común.

Durante el 2008, en colaboración con la Universidad Central de Ecuador, desarrolló el Diplomado Superior en Investigación Intercultural donde se formaban quienes serían los futuros docentes de la UIAW y se construían los módulos y contenidos curriculares de las diferentes trazas (UIAW, 2004). A la par, durante el 2008 y el 2009, la universidad desarrolló la Maestría en Gestión del Desarrollo con Identidad para el Buen Vivir Comunitario de carácter semipresencial e itinerante (con clases en Conocoto, Ecuador y Cauca, Colombia) en el marco de las alianzas interinstitucionales facilitadas por su pertenencia a la Red de

Universidades Indígenas, Interculturales y Comunitarias de Abya Yala (RUIICAY).

Paralelamente, adelantó procesos de educación no tendiente a otorgar títulos universitarios a través de Comunidades de Aprendizaje, cursos de capacitación y formación técnica desarrollados en diversos territorios del país con colaboración técnica y financiera de entidades de cooperación internacional, organizaciones no gubernamentales nacionales e internacionales, y estamentos del gobierno ecuatoriano.

Según datos del 2008, se habían matriculado 90 estudiantes en las Comunidades de Aprendizaje y 160 estudiantes más en pregrado, en donde las mayorías eran hombres. En el curso de postgrado o Diplomado Superior en Investigación Intercultural que se inició en octubre de 2007, contaban con 31 estudiantes. La edad promedio de los estudiantes de Comunidades de Aprendizaje era de 30 años, mientras que la edad promedio de los estudiantes de pregrado era de 25 años y la del curso de diplomado superior fue de 40 años (Sarango, 2008). Para el primer semestre del 2013 eran 70 los estudiantes registrados, la gran mayoría (80%) cursaban últimos semestres o se encontraban preparando sus tesis (Vargas, 2014).

Tras el complejo proceso de oficialización, las relaciones entre el Estado y el sector indígena encargado de la UIAW -y vinculado a la CONAIE- parecían apuntar a la consolidación institucional de la universidad como espacio educativo para los pueblos indígenas *Kichwa* y *Shuar*, panorama que representó un reto y un aprendizaje importante que veía acumular resultados positivos a niveles nacional (en el marco del derecho a la educación superior) e internacional (como ejemplo pedagógico-político en el marco de los derechos de las poblaciones indígenas del continente). No obstante, esta relación se transforma cuando, tras el ascenso del autodenominado «Socialismo del Siglo XXI» al poder -ascenso logrado gracias a la alianza coyuntural de Rafael Correa con múltiples sectores de la población ecuatoriana, entre ellos el movimiento indígena-, el Estado coloca en marcha el programa de gobierno Revolución Educativa en el marco del nuevo Plan de Desarrollo Plan Nacional para el Buen Vivir. Construyendo un Estado Plurinacional e Intercultural. La Revolución Educativa propone un proceso de diseño y re-configuración del deber ser de la Educación Superior e inicia con el cumplimiento del Mandato Constituyente N° 14 que tiene como primeros productos el Informe de Evaluación de desempeño institucional de las universidades y escuelas politécnicas del Ecuador -realizado por el Consejo Nacional de Evaluación y Acreditación de la Educación Superior (CONEA) en el 2009-, y la Ley Orgánica de Educación superior (LOES) en el año 2010.

El Informe del CONEA calificó a todas las instituciones de educación superior del país y situó a la UIAW en el grupo de universidades con mayores deficiencias. A estas universidades se les otorgó un plazo de 18 meses para resolver sus asuntos internos y completar los requisitos para superar la evaluación ante el Consejo de Evaluación, Acreditación y Aseguramiento de la Calidad de la Educación Superior (CEAACES) nueva entidad del Estado a cargo del proceso de evaluación nacional. Terminado el plazo (2012), la UIAW logró 12 meses más para trabajar en la construcción conjunta de Criterios de Evaluación Intercultural que

tuvieran en cuenta las particularidades -tanto de la propuesta político-pedagógica de la universidad como de las realidades locales de las comunidades- que constituían el proyecto de la UIAW. Cumplidos los 12 meses, de manera tardía, se inauguraron procesos para discutir y coordinar la construcción de los criterios de interculturalidad que evaluaron a la universidad; empero, la mesa de trabajo no permitió un diálogo real en donde los representantes de la UIAW pudieran instalar sus propuestas y demandas. Para el 31 de octubre del 2013, la UIAW fue clausurada.

El interés del CEAACES por crear medidas cuantificables para diseñar e implementar indicadores de calidad interculturales, fue el punto de partida que condicionó el proceso y lo llevó a su fracaso. Al revisar los Indicadores (2013) es claro que además de persistir en criterios "mínimos" generales de difícil obtención en contextos rurales indígenas (laboratorios, profesores de cuarto nivel, bibliotecas, publicaciones indexadas, fondos y actividades de investigación para el desarrollo, estímulos y becas, etc.), en ningún momento se evalúa cómo se incluyen o transversalizan conocimientos o pedagogías indígenas o interculturales en las mallas curriculares, o qué se propone para integrar los saberes ancestrales al proceso de enseñanza o para dinamizar el diálogo entre culturas. Los criterios estándar de evaluación fueron adversos para la UIAW puesto que las prácticas, tanto educativas como administrativas de la universidad, dan cuenta de las necesidades y posibilidades específicas y cotidianas de las comunidades donde trabaja la institución y estas se distancian significativamente de los diseños propuestos por el Estado (Vargas, 2014).

A pesar de la clausura, y gracias al capital político acumulado, la UIAW se reinventó para seguir funcionando. En un primer frente, tratando de resolver el futuro de los estudiantes de últimos semestres -quienes tuvieron que apresurarse para terminar su proceso educativo- y con el fin de no dejar a la deriva a los pocos estudiantes que aún quedaban de primeros semestres, la universidad mantuvo encuentros con el CEAACES y abrió una sentida lucha en la arena pública internacional para reclamar la reapertura de la UIAW; en un segundo frente, y viendo pocos resultados del reclamo insistente ante el CEAACES, la institución optó por constituirse como Organización comunitaria para las investigaciones y saberes originarios ante el CODENPE, la UIAW se refundó bajo el nombre de Pluriversidad Amawtay Wasi mediante Acuerdo No. 2884 el 4 de diciembre del año 2013.

En este nuevo marco de acción, la pluriversidad continúa sus trabajos de formación a través de Comunidades de Aprendizaje, desarrolla cursos de Comunicación Comunitaria Intercultural con indígenas *Kichwa-Saraguro* (en la Provincia de Loja) y *Kichwa-Panzaleo* (en la Provincia de Cotopaxi) y ha participado en 2014 y 2016 como co-organizador de la Maestría Internacional en Comunicación Intercultural con enfoque de género junto con la Universidad de las Regiones Autónomas de la Costa Caribe (URACCAN - Nicaragua) y la Universidad Autónoma Indígena e Intercultural (UAIIN - Colombia) en el marco de la RUIICAY.

**Universidad Intercultural de los Pueblos del Sur /
Universidad de los Pueblos del Sur. Raíces de identidad (UNISUR)**

México se proclama como una república federal con una vasta riqueza étnica, lingüística y cultural. A nivel legislativo, como se señalaba con anterioridad, en 1990 ratifica su adopción del Convenio 169 de la OIT; en 1992 incluye en su carta constitucional el reconocimiento de los pueblos indígenas y la composición multicultural de la nación; finalmente, en 2001, incluye el derecho a la libre determinación y la autonomía de los pueblos indígenas y el incremento de una educación bilingüe e intercultural. En su territorio, además de la alta concentración de población blanco-mestiza, habitan comunidades negras (afromexicanas), un porcentaje creciente de migrantes internacionales y entre 62 y 68 pueblos indígenas (entre 6 y el 13% de la población para el 2010). De acuerdo con el Artículo 2° Constitucional, "los pueblos indígenas son aquellos que descienden de poblaciones que habitaban en el territorio actual del país al iniciar la colonización y que conservan sus propias instituciones sociales, económicas, culturales y políticas o parte de ellas". Una de sus características culturales propias es la lengua; según el Catálogo de las Lenguas Indígenas Nacionales (INALI, 2008), México cuenta con 68 lenguas y 364 dialectos de 11 familias lingüísticas.

Es difícil determinar el número preciso de población indígena en México; el último censo nacional (Censo de Población y Vivienda del 2010) realizado por el Instituto Nacional de Estadística y Geografía -INEGI- cuenta con tres criterios diferenciados para ubicar la población indígena, tres criterios que han arrojado datos diferentes:

- 1) Se ubica la población de 5 años y más hablante de lengua indígena (criterio de vieja data en los censos mexicanos); a saber, *6.695.228 de habitantes* (3.287.839 hombres, 3.407.389 mujeres) que equivale al 6% de la población total estimada para el 2010.
- 2) Se ubica la población en hogares censales indígenas, que corresponde al total de personas que forman hogares donde el jefe del hogar o su cónyuge hablan alguna lengua indígena; a saber, *10.788.615 de habitantes*, el 9,5% de la población total estimada para el 2010.
- 3) Se ubica la población de 3 años y más según condición de autoadscripción étnica que corresponde a *15.703.474 de habitantes* (7.618.523 hombres, 8.084.951 mujeres) equivalente al 13% de la población total estimada para el 2010.

Como en el caso ecuatoriano, el no contar con números precisos respecto a la población indígena, dificulta conocer las dimensiones reales del problema.

Con un acumulado de reivindicaciones históricas a favor de una educación propia y tras el levantamiento zapatista en 1994, de a pocos se va incluyendo en la agenda educativa nacional la educación superior intercultural a través de diversos programas y proyectos (de inclusión, de colaboración, de extensión, de formación autónoma) con caracterís-

ticas diversas arraigadas a las particularidades de cada grupo indígena en relación a los diferentes Estados y sus gobiernos.

En un esfuerzo por sintetizar y categorizar las modalidades o posibilidades de comprensión y operativización de la educación superior intercultural en México, Bertely (2011) afirma que existen, de un lado, a) licenciaturas para la formación de profesores indígenas en y para el servicio en contextos interculturales y b) licenciaturas para la promoción universitaria de bachilleres indígenas no docentes, ambos grupos dependientes del modelo creado desde la CGEIB ya sea como parte del sistema de universidades interculturales o como espacios logrados dentro del sistema de universidades convencionales; por otra parte, para la autora existen licenciaturas y opciones de educación superior intercultural "autónomas y semi-autónomas en términos políticos, normativos y pedagógicos", proyectos "en permanente negociación y lucha por el reconocimiento oficial de sus propuestas curriculares y formativas, y en tensión con los gobiernos estatales, las instituciones oficiales y un *Estado mononacional de facto*" (Bertely, 2011:70. Cursiva de la autora). La autora ubica la UNISUR del Estado de Guerrero en esta última categoría.

El Estado de Guerrero se caracteriza por ser uno de los Estados con mayor población indígena de México y ser, después de Chiapas y Oaxaca, el Estado más pobre y con menor promedio de escolaridad del país (INEGI, 2010).

En este contexto, la UNISUR nace como una institución de educación superior creada para atender las necesidades educativas y socio-económicas locales, teniendo como base los procesos de resistencia de los pueblos originarios, afros y campesinos del Estado de Guerrero en un afán por recuperar y fortalecer las formas de pensamiento y organización propias y contribuir al proceso de conformación de una sociedad intercultural. La propuesta académica es el resultado de un largo proceso de trabajo, debate y sistematización en el que participó un equipo interdisciplinario conformado por comunidades, autoridades, intelectuales e investigadores indígenas, afros y mestizos del Estado de Guerrero en colaboración con docentes e investigadores de la Ciudad de México. Este proceso, que duró aproximadamente seis años, obtuvo como resultado un Estudio de Factibilidad (2006) que trazaba el camino que daría vía institucional a la universidad. El Estudio tuvo eco en los oídos del gobierno nacional, encabezado en aquel entonces por Vicente Fox, no obstante, no tuvo la misma recepción en el gobierno estatal, con Zeferino Torreblanca del Partido de la Revolución Democrática (PRD) en el poder, y los dineros presupuestados por el heraldo nacional fueron invertidos en la creación de la Universidad Intercultural del Estado de Guerrero (UIEG - 2006), institución parte del sistema nacional de Universidades Interculturales de la CGEIB.

Ante esta situación, señalada como alta traición por quienes venían adelantando el proceso, el 26 de mayo de 2007, en el marco del Tercer Congreso Estatal de Educación Intercultural realizado en la comunidad de Santa Cruz El Rincón (Municipio de Malinaltepec, Estado de Guerrero), se creó la Universidad Intercultural de los Pueblos del Sur (UNISUR) por mandato de las autoridades civiles y comunitarias de los pueblos indígenas⁴ y afro-mestizos del Estado (Acta de Congreso. 26 de mayo

⁴ A saber: *Me'phaa* o *Mephaa* (tradicionalmente denominados tlapanecos), *Na'Savi* o *Ñu Savi* (tradicionalmente denominados mixtecos), *Ñoom daà* o *N'amncue* (tradicionalmente denominados amuzgos) y *Nahoa* o *Naua* (también conocidos como el pueblo Nahuatl de Guerrero)

de 2007). Desde entonces, es mandato de las comunidades suscritas al proyecto, la búsqueda del reconocimiento legal de la UNISUR ante el Estado como una forma de hacer efectivo el derecho a la educación para las poblaciones étnica y culturalmente diferenciadas.

En 2012, con el fin de deslindarse explícitamente del proyecto oficial de interculturalidad para Guerrero, la Universidad Intercultural de los Pueblos del Sur cambia su nombre ante la Comisión Estatal para la Planeación de la Educación Superior (COEPES), entidad de la Secretaría de Educación de Guerrero; el nuevo nombre será: Universidad de los Pueblos del Sur (Acta de Sesión Extraordinaria COEPES. 2 de julio de 2012)

La UNISUR, desde sus orígenes, cuenta con el apoyo y la participación de la Coordinadora Regional de Autoridades Comunitarias - Policía Comunitaria (CRAC - PC), fundada de manera paralela a la universidad para hacer frente al contexto de violencia en crecimiento que se consolidaba en Guerrero a causa de la corrupción de las entidades de gobierno y el narcotráfico. Autoridades y miembros de la CRAC-PC participaron activamente durante los primeros años de la UNISUR como ideólogos, estudiantes, profesores y compañeros/apoyos de jornadas de trabajo en campo, sobre todo en la Unidad Académica de Santa Cruz El Rincón, sede en donde se ubica la rectoría. Desde el 2011, la Unión de Pueblos y Organizaciones del Estado de Guerrero (UPOEG), se ha venido sumando con apoyos y trabajos de intercambio y colaboración concretos.

Con el fin de lograr legalidad ante el Estado como respuesta a la demanda de los pueblos, la UNISUR ha promovido encuentros con los diversos estamentos locales (el gobierno del Estado, la Secretaría de Educación y el Congreso) y nacionales (la administración del Poder Legislativo del Gobierno Federal, la Cámara de Senadores y la Secretaría de Educación Pública -SEP-), pero los resultados no han sido los deseados. En el marco de estas negociaciones se han concretados tres exhortos generados por el Poder Legislativo dirigidas al entonces Gobernador por el PRD Ángel Aguirre Rivero (2011-2014), el aval unánime para la creación legal de la UNISUR ante la ya mencionada COEPES - Secretaría de Educación de Guerrero (Acta COEPES. 13 de diciembre de 2011), así como apoyos puntuales relacionados con el funcionamiento operativo de UNISUR en el año 2012: dos vehículos urvan y un apoyo de 100 mil pesos mexicanos (Comunicado a la Comunidad Universitaria. 1 de septiembre de 2016). A pesar de estos esfuerzos, el reconocimiento no ha llegado.

De manera paralela, para lograr el registro de las carreras ante la SEP y la legalización de sus títulos, se han ido estableciendo alianzas con instituciones educativas a nivel nacional e internacional. Como producto de estos esfuerzos se logró la realización del I Encuentro de Universidades Indígenas e Interculturales de América Latina, encuentro que permitió la incorporación de la UNISUR como parte de la RUIICAY. De igual manera, como resultado de estas relaciones, se creó el Convenio General con la Universidad Autónoma de la Ciudad de México (UACM) en el 2008, marco legal que posibilitó la firma del Convenio de Incorporación y Reconocimiento de Validez de Estudios de la UNISUR con la UACM el 9 de agosto de 2015, tras dos años de arduo trabajo conjunto. Desafortunadamente, un año después de la firma, aún no se ha podido concretar este proceso.

Exceptuando los apoyos económicos puntuales referenciados, la UNISUR no tiene financiamiento del Estado. En tanto que su carácter es gratuito (no se cobra matrícula o pensión), el financiamiento se deriva de los aportes que las autoridades, docentes, estudiantes, comunidades y aliados suman para hacer que cada una de las diferentes Unidades Académicas marche. En momentos puntuales, y solo en algunas sedes, se logró conseguir recursos a través de la gestión de proyectos con entidades del Estado y/o con entidades de cooperación internacional⁵.

La UNISUR cuenta con un sistema modular (doce módulos para concluir la licenciatura) de los cuales los primeros cuatro, al igual que en la UIAW, son un caminar común que antecede la elección de cursar alguno de los programas de formación; este caminar común es denominado Tronco Común.

Las licenciaturas ofrecidas en la actualidad por la UNISUR son:

- Cultura, Lengua y Memoria.
- Gestión Ambiental Comunitaria.
- Gobierno de Municipios y Territorios.
- Justicia y Derechos Humanos.

Durante un corto período la universidad contó con una licenciatura en Salud Comunitaria, pero no fue posible darle continuidad.

Las diferentes licenciaturas se han impartido en diferentes Unidades Académicas. Las Unidades Académicas se han establecido en diversos territorios del Estado de Guerrero en un intento por atender las diversas regiones socioculturales históricamente determinadas por las comunidades de los pueblos indígenas y afroamericanos del Estado de Guerrero (la Montaña, la Montaña Baja, la Costa Montaña, el Alto Balsas, la Costa Chica); de este modo, la UNISUR ha hecho presencia en Xochistlahuaca (municipio de Xochistlahuaca) para el pueblo *Ñoom daà* y Xalitla (municipio de Tepecuacuilco) para el pueblo *Nahoa* -hoy cerradas por decisión del Consejo Universitario-, en Cacahuatpec (municipio de Acapulco) para la población afroamericana -en proceso de cierre por problemas de gestión y violencia local-; y -aún en funcionamiento-, en Santa Cruz El Rincón (municipio de Malinaltepec) para los pueblos *Me'phaa* y *Na'Savi*, Cuajinicuilapa (municipio de Cuajinicuilapa) para la población afroamericana, Hueycantenango (municipio de José Joaquín de Herrera) para el pueblo *Nahoa*, en Metlatonoc (municipio de Metlatonoc) y El Mesón (municipio de Ayutla de los Libres) para poblaciones *Na'Savi* y *Nahoa*.

Según datos de Comisión de Registro Escolar de la UNISUR, para septiembre de 2015 se contaba con un registro de 376 estudiantes (entre egresados y activos) con 88 bajas verificadas.

En la actualidad, la UNISUR mantiene procesos diferenciados en cada una de las Unidades Académicas: en algunas mantiene un proceso consolidado con horizontes amplios anclados en los altos grados de legitimidad y articulación que han logrado con sus comunidades, en otras se está trabajando para crear y/o recuperar los lazos comunitarios y fortalecer los procesos locales; en todas se aporta para luchar en el campo burocrático-administrativo de cara al reconocimiento legal de la institución (sea por vía UACM, sea por vía Gobierno del Estado) con

⁵ Si bien no es el tema a desarrollar en el presente documento, es preciso señalar que algunos de estos recursos no fueron gestionados de forma transparente (con el conocimiento y visto bueno de las comunidades locales y la comunidad universitaria en general) por algunos docentes-coordinadores de sede en alianza con algunas autoridades comunitarias, situación que trajo problemas y rupturas internas importantes con consecuencias irresueltas hasta la fecha.

el apoyo de los docentes e investigadores radicados en la Ciudad de México.

POSIBILIDADES E IMPOSIBILIDADES DE LA EDUCACIÓN SUPERIOR INTERCULTURAL: TENDENCIAS REGIONALES EMERGENTES.

¿Cuál es el meollo del asunto?, ¿por qué los que un día fueron aliados de los proyectos educativos interculturales indígenas resultan ser la oposición con el paso del tiempo... o viceversa?, ¿cómo cambian las relaciones de poder entre los diferentes actores para configurar el campo de disputa que define qué es y qué no es educación superior intercultural?, ¿cómo un proyecto "desde abajo" logra legalidad con el Estado y al mismo tiempo legitimidad desde las comunidades para consolidarse efectivamente?, ¿cuáles son los reales intereses en conflicto de los proyectos "desde arriba" y "desde abajo"?, ¿para qué una educación superior intercultural hoy?... Estas y muchas otras preguntas vienen rondando mi cabeza hace algunos años y ahora solo comparto algunos caminos de reflexión en construcción por donde es posible problematizar este complejo campo de indagación teórica y de preocupación práctica.

Al revisar las experiencias seleccionadas es fácil encontrar algunos intereses y características comunes que señalan el camino del análisis: estas universidades se caracterizan por i) su construcción "desde abajo", es decir, su explícita relación fundacional con organizaciones sociales locales indígenas que han reconocido históricamente al sujeto colectivo indígena como un actor en la construcción de su propia educación, ii) la alta conflictividad que mantienen con el Estado (tanto nacional, como federal para el caso de México) y las consecuencias observables de esta, iii) su explícito deseo de ser reconocidos por el Estado como parte del sistema de educación nacional en defensa de sus derechos, iv) sus discursos y propuestas atadas a la categoría interculturalidad como una apuesta educativa que promete una ruptura con las prácticas de la educación superior tradicional, prácticas que han perpetuado la desigualdad y la exclusión social; es decir, la apropiación y uso del término interculturalidad para dotar de carácter reformista y esperanza de transformación a sus apuestas educativas, v) su pertenencia a la Red de Universidades Indígenas Interculturales Comunitarias del Abya Yala (RUIICAY) -aunque esta última situación parece beneficiarle mucha más a la UIAW que a la UNISUR- y vi) problemáticas internas de gobernanza que han dificultado su accionar como instituciones educativas de formación a nivel superior.

Que estas similitudes persistan a pesar de las diferencias posibles de rastrear en los contextos nacionales (aparición y consolidación del discurso de la interculturalidad "desde arriba" para el caso mexicano y, en oposición, "desde abajo" para el caso ecuatoriano; promesa de reconfiguración del Estado bajo el eslogan socialista en Ecuador frente a ausencia de promesa de reconfiguración del Estado/perpetuación del Estado neoliberal; movimiento indígena nacional fuerte y consolidado en transformación ante la real reconfiguración del Estado en Ecuador

frente a movimiento indígena local en permanente lucha pero sin impactos importantes ante un Estado local con corrupción en apogeo y sin impacto real ante el Estado nacional) nos permiten subrayar algunas tendencias regionales que pueden hablar de lo que está pasando con la educación superior intercultural en América Latina hoy.

Es posible afirmar que la categoría interculturalidad ha sido usada "desde abajo" (desde las organizaciones sociales, principalmente indígenas) como bandera clave para dotar de carácter contrahegemónico y esperanza de transformación a procesos que apuestan por una ruptura con los contenidos y las prácticas de la educación superior convencional, contenidos y prácticas que han perpetuado el olvido, la desigualdad y la exclusión social, sobre todo hacia algunos sectores específicos de la población como lo son pueblos indígenas, afrodescendientes y campesinos; no obstante, este uso no siempre ha sido eficiente y suficiente y su accionar se ha quedado en la periferia del sistema educativo nacional institucional.

A la par, como estrategia de acomodación y renovación de la alianza histórica Estado-capitalismo y ante las presiones crecientes de la sociedad civil organizada, la categoría interculturalidad también ha sido usada "desde arriba", como promesa por un encuentro respetuoso entre culturas que se ha quedado en el discurso y el papel inerte de la política pública para maquillar la reproducción perenne de un sistema educativo sordo y ciego que no ha sabido responder a las necesidades y demandas de las poblaciones étnica y culturalmente diferenciadas. Esta interculturalidad "desde arriba" no difiere mucho del multiculturalismo neoliberal propio de la década de los setenta, aunque juega con la promesa y la esperanza de su superación. En este marco, el Estado parece no estar dispuesto a negociar el monopolio de la educación que se constituye como dispositivo para construir del modelo deseado de nación: para el caso mexicano, el Estado no quiere perder este monopolio y administra "desde arriba" la interculturalidad posible, para el caso ecuatoriano, el Estado está recuperando el monopolio que había perdido con el ascenso político de la CONAIE y le quita la capacidad de negociación -por ende el poder de influencia- a las organizaciones indígenas que habían posibilitado una interculturalidad "desde abajo"; la falta de reconocimiento de las organizaciones indígenas como interlocutores políticos válidos por parte del Estado se está constituyendo en tendencia regional (con México encabezando la tendencia). A la par, la interculturalidad como política pública se viene instituyendo como discurso hegemónico para administrar y controlar a las poblaciones étnica y culturalmente diferenciadas, para definir un modelo de "indígena permitido", y toda apuesta que siga usando la interculturalidad como derrotero para la emancipación es obstaculizada, clausurada, imposibilitada.

Tal vez la dicotomía ("desde arriba" vs. "desde abajo") es insuficiente y sea preciso mirar con lupa las propuestas y experiencias construidas y vividas desde los múltiples actores en un intento por profundizar en la complejidad del campo e intentar incluir un análisis que incluya otros niveles de análisis; por ahora, es suficiente esta radiografía para ir mapeando las dimensiones del problema. Seguiremos investigando.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Barnach-Calbó, E. (1997). La nueva Educación Indígena en Iberoamérica. *Revista Iberoamericana de Educación* N° 13. Educación Intercultural Bilingüe. Organización de Estados Americanos para la Educación, la Ciencia y la Cultura. 13-33.
- Bertely, M. (2011) Educación superior intercultural en México. *Perfiles Educativos* Vol. XXXIII. México: Instituto de Investigaciones sobre la Universidad y la Educación. 66-77.
- Castro-Gómez, S. y Grosfoguel, R. (2007). *El giro decolonial. Reflexiones para una diversidad epistémica más allá del capitalismo global*. Bogotá: Universidad Central - IESCO.
- Conejo, A. (2008). Educación intercultural bilingüe en el Ecuador. La propuesta educativa y su proceso. *Revista Académica Alteridad*. Revista de Ciencias Humanas, Sociales y de la Educación. Quito: FACHED, Universidad Politécnica Salesiana. 64-82.
- Cuji, L. (2012). "Decisiones, Omisiones y contradicciones. Interculturalidad y Políticas Públicas en Educación superior en Ecuador". En: Mato, D. (coord.) *Educación superior y pueblos indígenas y afrodescendientes en América Latina. Normas, Políticas y Prácticas* (pp. 211-244). Caracas: IESALC-UNESCO.
- Díaz-Polanco, H. (2008). *Elogio de la diversidad. Globalización, multiculturalismo y etnofagia*. México: Siglo XXI editores.
- Erdösová, Z. (2013) La universidad intercultural latinoamericana como un fenómeno múltiple. Una aproximación desde la teoría de los modelos educativos ecuatoriano y mexicano. *Cuadernos Interculturales* Vol. 11, Núm. 21 (pp. 59-84). Viña del Mar, Chile: Universidad de Valparaíso.
- Flores, J. y Méndez, A. (2012) Batallas desde la cultura por la cultura. La Universidad de los Pueblos del Sur en el estado de Guerrero, México. *Chasqui. Revista Latinoamericana de Comunicación*. N° 120. Quito, Ecuador: CIESPAL. 28-32.
- Jablonska, A. (2010). La política educativa intercultural del gobierno mexicano en el marco de las recomendaciones de los organismos internacionales. En Jablonska, A. y Velasco, S. (coords.) *Construcción de políticas educativas interculturales en México: debates, tendencias, problemas, desafíos* (pp. 25-62). México: Universidad Pedagógica Nacional.
- Mato, D. (2008). Diversidad cultural e interculturalidad en Educación superior. Problemas, retos y oportunidades en América Latina. En: Mato, D. (coord.) *Diversidad cultural e interculturalidad en Educación superior. Experiencias en América Latina*. (pp. 21-79). Caracas: IESALC-UNESCO.
- Salmerón, F. y Porras, R. (2010). La educación indígena: fundamentos teóricos y propuestas de política pública. En: Arnaut, A. y Giorguli, S. (coords.) *Los grandes problemas de México*. Vol. VII. Educación (pp. 509-546). México: El Colegio de México.
- Santos, B. (1998). De la idea de la universidad a la universidad de las ideas. En: *De la mano de Alicia. Lo social y lo político en la postmodernidad*. (pp. 225-281). Bogotá: Siglo del Hombre Editores.

Facultad de Derecho Universidad de los Andes.

- Santos, B. (2007). La universidad en el siglo XXI. Para una reforma democrática y emancipadora de la universidad. *Revista Umbrales* N° 15. Revista del postgrado de Ciencias del Desarrollo. La Paz, Bolivia: Universidad Mayor de San Andrés. 13-70.
- Sarango, L. F. (2008). La experiencia de la Universidad Intercultural de las Nacionalidades y Pueblos Indígenas Amawtay Wasi. En: Mato, D. (coord.) *Diversidad cultural e interculturalidad en Educación superior. Experiencias en América Latina*. (pp. 265-275). Caracas: IESALC-UNESCO.
- UIAW. Universidad Intercultural Amawtay Wasi. (2004) *Aprender en la sabiduría y el buen vivir*. Quito: Abya-Yala
- Vargas, P. A. (2014). *La interculturalidad imposible: Relaciones entre el proyecto educativo indígena y el estado ecuatoriano. El caso de la Universidad Intercultural Amawtay Wasi*. Tesis de maestría. Quito: FLACSO Sede Ecuador.

Otros documentos referenciados:

- Comisión Estatal para la Planeación de la Educación Superior (COEPES). Acta COEPES. Chilpancingo, Guerrero. 13 de diciembre de 2011
- Comisión Estatal para la Planeación de la Educación Superior (COEPES). Acta de Sesión Extraordinaria COEPES. Chilpancingo, Guerrero. 2 de julio de 2012
- Consejo Nacional de Educación superior –CONESUP (2009). Informe de Determinación Académica y Jurídica de las Universidades y Escuelas Politécnicas del Ecuador. Quito, Ecuador.
- Consejo de Evaluación, Acreditación y Aseguramiento de la Calidad de la Educación superior (CEAACES). Modelo de Evaluación. Criterios de Interculturalidad. Segundo Borrador. 2013.
- Consejo de Evaluación, Acreditación y Aseguramiento de la Calidad de la Educación superior (CEAACES). Modelo de Evaluación de la UINPI Amawtay Wasi. Septiembre de 2013.
- Instituto Nacional de Estadísticas y Censos (2011) Resultados de Censos 2010. Ecuador
- Instituto Nacional de Estadística y Geografía (2010) Censo de Población y de Vivienda. México.
- Instituto Nacional de Lenguas Indígenas (2008) Catálogo de las Lenguas Indígenas Nacionales: Variantes Lingüísticas de México con sus autodenominaciones y referencias geoestadísticas
- Tercer Congreso Estatal de Educación Intercultural. Acta de Congreso. Santa Cruz EL Rincón, Malinaltepec, Guerrero. 26 de mayo de 2007.
- Universidad de los Pueblos del Sur (UNISUR) (2006) Estudio de Factibilidad.
- Universidad de los Pueblos del Sur (UNISUR). Comunicado a la Comunidad Universitaria. 1 de septiembre de 2016.