



UNIVERSIDAD NACIONAL AUTÓNOMA DE MÉXICO
PROGRAMA DE POSGRADO EN CIENCIAS POLÍTICAS Y SOCIALES
FACULTAD DE CIENCIAS POLÍTICAS Y SOCIALES
SOCIOLOGÍA

**MÁS ALLÁ DE LA DICOTOMÍA “DESDE ARRIBA” vs. “DESDE ABAJO”:
EDUCACIÓN SUPERIOR INTERCULTURAL EN ECUADOR Y MÉXICO.
APUNTES PARA LA CONSTRUCCIÓN DE UN CAMPO**

TESIS
QUE PARA OPTAR POR EL GRADO DE
DOCTORA EN CIENCIAS POLÍTICAS Y SOCIALES

PRESENTA:
PAOLA ANDREA VARGAS MORENO

TUTORA PRINCIPAL

DRA. NATIVIDAD GUTIÉRREZ CHONG
Instituto de Investigaciones Sociales, UNAM

MIEMBROS DEL COMITÉ TUTOR

DRA. PATRICIA TORRES MEJÍA
Centro de Investigaciones y Estudios Superiores en Antropología Social (CIESAS)

DR. LUCIO OLIVER COSTILLA
Facultad de Ciencias Políticas y Sociales, UNAM

DRA. LAURA BEATRIZ MONTES DE OCA
Instituto de Investigaciones Sociales, UNAM

DR. GUNTHER DIETZ
Instituto de Investigaciones en Educación, Universidad Veracruzana

Ciudad Universitaria, CD. MX. enero 2020



Universidad Nacional
Autónoma de México



UNAM – Dirección General de Bibliotecas
Tesis Digitales
Restricciones de uso

DERECHOS RESERVADOS ©
PROHIBIDA SU REPRODUCCIÓN TOTAL O PARCIAL

Todo el material contenido en esta tesis esta protegido por la Ley Federal del Derecho de Autor (LFDA) de los Estados Unidos Mexicanos (México).

El uso de imágenes, fragmentos de videos, y demás material que sea objeto de protección de los derechos de autor, será exclusivamente para fines educativos e informativos y deberá citar la fuente donde la obtuvo mencionando el autor o autores. Cualquier uso distinto como el lucro, reproducción, edición o modificación, será perseguido y sancionado por el respectivo titular de los Derechos de Autor.

A mi madre, Mariela Moreno Cortés, con infinita gratitud y admiración

A mi hermana, Zaira Vargas Moreno, con dulce esperanza

A mi familia de sangre y de alma por estar a pesar del tiempo y la distancia,
por enseñarme amorosamente de alas y raíces

Para quienes creemos que una nueva educación puede construir un nuevo mundo,
un mundo justo y digno para todos y todas. Para quienes persistimos en crearlos

AGRADECIMIENTOS

En un intento por hacer justicia a las personas y entidades a quienes les debo estar justo aquí hoy y ahora, escribiendo felizmente las últimas líneas de mi tesis doctoral, enlisto con infinita gratitud a quienes lo han hecho posible con la certeza de que sin ustedes no lo hubiera logrado.

En primera instancia quiero agradecer al Programa de Posgrados de Ciencias Políticas y Sociales de la Universidad Nacional Autónoma de México - UNAM, a la Facultad de Ciencias Políticas y Sociales y al Instituto de Investigaciones Sociales por darme la oportunidad. Espero haberla aprovechado al máximo. En este mismo tenor, agradezco al Consejo Nacional de Ciencia y Tecnología - CONACYT por haberme permitido la reproducción material de la vida misma y haber financiado mi investigación.

En un segundo momento agradezco la paciencia, el acompañamiento, la guía y las oportunidades compartidas por mi tutora, la Dra. Natividad Gutiérrez Chong, así como por la Dra. Patricia Torres y el Dr. Lucio Oliver, miembros de mi comité tutor. En este mismo tenor, un abrazo grato a la Dra. Laura Montes de Oca y el Dr. Gunther Dietz quienes me han acompañado desde el comienzo y se han sumado en el último trayecto del camino como jurados de mi tesis. Finalmente, para no dejar afuera ninguno de los profesores que me han iluminado con su palabra el sendero, gratitud para la Dra. Matilde Luna quien coordinó mi Seminario de Investigación Doctoral por dos años y fue pieza clave para iniciar la escritura del documento final.

Como podrá observar el lector interesado, estas páginas dan cuentas de horas, días y meses de trabajo de campo. Nombrar a todas y cada una de las personas a quien agradezco su compañía, su palabra y sus enseñanzas me es imposible. No obstante, subrayaré algunos nombres claves para mí en cada uno de los territorios y experiencias visitadas.

En Quito, Ecuador: a la Universidad Intercultural Amawtay Wasi le debo el interés apasionado por este tema de investigación. Gratitud siempre al profe Luis Fernando Sarango y a mi amigo Gerardo Simbaña por su apoyo incondicional. De igual forma, gratitud a los funcionarios del Estado que siempre me apoyan para establecer contrastes, en este tenor, especial gratitud a Luis Fernando Cuji. Gratitud también con mi querida Diana Ávila y con Sebastián Granda quienes me permitieron conocer desde adentro la experiencia educativa

intercultural en la Universidad Politécnica Salesiana. Finalmente, gratitud infinita por el trabajo mancomunado logrado en la Universidad Andina Simón Bolívar gracias a mi colega y amiga Adriana Rodríguez Caguana quien coordinó mi estancia de investigación doctoral en Quito. Para que no se me queden abrazos pendientes en Quito, gratitud a Kelly Perneth, a Ariruma Kowii y a mi profe Cristina Cielo por la complicidad y la confianza de siempre.

En Azogues (Cañar, Ecuador) gratitud a estudiantes, docentes y autoridades de la Universidad Nacional de Educación por darme acceso a sus aulas, a sus pensamientos y a su cotidianidad. Especial gratitud con Génesis H., Mónica C., Israel A. y Cristopher M., estudiantes de la UNAE con quien tuve la oportunidad de compartir techo y comida durante mi estancia en Chuquipata. Gracias por servirme siempre de polo a tierra y hacerme sentir en un hogar.

En Huehuetla (Puebla, México) gratitud a estudiantes, docentes y autoridades de la Universidad Intercultural del Estado de Puebla por darme acceso a sus aulas, a sus pensamientos y a su cotidianidad. Especial gratitud a la Maestra Jazmín Carrasco por su apoyo incondicional durante mi estancia. En estas mismas latitudes, gratitud con los y las compañeros/as del Centro de Estudios Superiores Indígenas Kgoiyom (CESIK) y de la Organización Independiente Totonaca quienes me permitieron conocer su experiencia de cerca. Adicionalmente, en tanto que me es imposible pensar Puebla sin él, infinita gratitud por la palabra, la amistad, la paciencia, la complicidad, el pulque y el trabajo mancomunado a mi colega y amigo Sergio Enrique Hernández Loeza.

Finalmente, gratitud infinita a estudiantes, docentes y autoridades de la Universidad de los Pueblos del Sur distribuidos entre Guerrero y Ciudad de México. Todo mi corazón con las y los compañeros -antiguos estudiantes- de la Sede de Santa Cruz del Rincón. Mis afectos especiales para Miguel C., Toña O., Ana Cristina R., Delfino G. y Rigoberto quienes me ensañaron a pulso de perseverancia, compromiso y voluntad. En esta instancia es preciso reconocer que a la UNISUR le debo las dos personas que más quiero, más necesito y más tengo en México: todo mi amor, mi gratitud y mis brazos alegres a Anelí Villa Avendaño y a Hugo Miguel Villafuerte Alcántara por estar y ser parte de mi familia. Gracias por la palabra, por la escucha, por las sonrisas y por las chelas, Sin ustedes dos, sin duda, esto me hubiera quedado grande.

Además de las gentes y las entidades que bien me han acompañado en estos últimos cuatro años y medio, no puedo dejar de nombrar a mis amigas y amigos que en presencia o a la distancia me han apoyado en esta aventura:

Gratitud por la escucha y la palabra atenta a las compañeras con quienes compartí Seminario de Investigación en Polacas durante tres años; todo lo bueno para Ceci D., Ana María M., Eynel P., Liliana R., Carina G., Ángela V. y, especialmente, a mi gran y dulce amiga Eugenia Bové.

Gratitud a mis amigas del Colectivo Anticapitalismos y Sociabilidades Emergentes por su contención a la distancia; todo el amor para Laura García, Blanca Fernández y Liliana López.

Gratitud a las amistades que han hecho cálida la estancia en México y me han enseñado a construir un hogar tranquilo y seguro en cualquier casa; todo el amor para mi chinita Malely Linares, para mi paisa Alejandro Giraldo, para mi puma Edwin Pardo y para Camilo A. Cruz. Gratitud a las amistades que a pesar de las fronteras y los kilómetros me han enseñado de alas y presencias virtuales; recuerdos bonitos siempre para Gaby Burnett, Claudia Carrión, Camilo Mongua, Juan Carlos Melo y Juan Carlos Oyola. Gratitud a Juan Pablo Vicenteño, Marte Tunheim y Juan Vicente Iborra por su actuar indispensable en momentos clave.

Gratitud sentida a mis doctores del cuerpo, del alma y del espíritu que me han permitido llegar hoy aquí de pie, con el corazón contento y la cabeza en alto. Especial gratitud a Jack (†) y Carolina por sus sanadores ronroneos.

Finalmente, todo el amor y toda la gratitud a mi madre, Mariela Moreno Cortés, a mi padre, Javier Vargas Maluendas, a mi hermano Daniel Fernando y mi hermana Zaira por siempre estar y enseñarme de raíces a pesar de las distancias.

Gracias a los dioses y las diosas por estar siempre en el lugar y en el momento precisos.

INDICE

Pág.

INDICE DE CUADROS, FIGURAS Y TABLAS

SIGLAS Y ABREVIATURAS

INTRODUCCIÓN 17

PRIMERA PARTE

PROBLEMATIZAR LA EDUCACIÓN SUPERIOR INTERCULTURAL EN AMÉRICA LATINA. DEBATES TEÓRICOS, CONTEXTOS HISTÓRICOS Y ESTRATEGIAS PARA APREHENDER E INTERPRETAR LA REALIDAD ... 32

CAPÍTULO I

EDUCACIÓN SUPERIOR INTERCULTURAL EN AMÉRICA LATINA: PROYECTOS EN DISPUTA, DEBATES TEÓRICOS Y CONTEXTOS HISTÓRICOS 34

- 1.1. Modernidad(es), conocimiento(s), educación y Estado-nación en América Latina 34
- 1.2. Consolidación y crisis de la Educación Superior 42
- 1.3. Pueblos indígenas y hegemonía. Disputas por el proyecto de Educación Superior en el marco del Estado-nación 52
 - 1.3.1. *Mestizaje homogeneizador. Lo indígena como pasado y objeto de estudio* 56
 - 1.3.2. *Multiculturalismo neoliberal. El indígena permitido* 59
 - 1.3.3. *Interculturalidad como significante vacío. Discursos y prácticas en Construcción* 62

CAPÍTULO II

ESTRATEGIAS PARA APREHENDER E INTERPRETAR LA REALIDAD 68

- 2.1. Herramientas conceptuales 68
 - 2.1.1. *Dicotomía «“desde arriba” vs. “desde abajo”» en la definición de Interculturalidad y Educación Superior Intercultural* 68
 - 2.1.2. *Educación Superior Intercultural como campo* 75
 - 2.1.3. *Campo y hegemonía* 78
 - 2.1.4. *Nociones mínimas necesarias de «cultura» e «interculturalidad»* 80

2.2. Decisiones metodológicas	82
2.2.1. Operativización. Puntos de partida	86
2.2.1.1. Proyectos	87
2.2.1.2. Trayectorias	92
2.2.1.3. Tendencias	93
2.2.2. ¿Por qué priorizar las relaciones con “la comunidad”?	94
2.3. De los modos de proceder en el campo: técnicas de recolección y análisis de datos, intersubjetividad y reflexividad	97

SEGUNDA PARTE

EDUCACIÓN SUPERIOR INTERCULTURAL “DESDE ARRIBA” VS “DESDE ABAJO” EN ECUADOR Y MÉXICO	110
---	------------

CAPÍTULO III

LUCHAS POR UNA EDUCACIÓN INDÍGENA EN ECUADOR Y MÉXICO.

MARCOS DE REFERENCIA	112
3.1. Organización social, Estado y luchas por educación indígena en Ecuador	113
3.2. Organización social, Estado y luchas por educación indígena en México	122
3.3. Semejanzas y diferencias entre las luchas por una educación para poblaciones indígenas en Ecuador y México. Marcos para el análisis	131

CAPÍTULO IV

EXPERIENCIAS DE EDUCACIÓN SUPERIOR INTERCULTURAL EN ECUADOR Y MÉXICO “DESDE ARRIBA” Y “DESDE ABAJO”.

UNIDADES DE ANÁLISIS	143
4.1. Educación Superior Intercultural en Ecuador y México	145
4.1.1. Ecuador	145
4.1.2. México	147
4.2. Proyectos en Educación Superior Intercultural en Ecuador. Caracterización general de las unidades de análisis.....	149
4.2.1. <i>Universidad Intercultural de las Nacionalidades y Pueblos Indígenas del Ecuador Amawtay Wasi. Fundamentos y Actores</i>	149
4.2.2. <i>Universidad Nacional del Ecuador. Fundamentos y Actores</i>	161
4.3. Educación Superior Intercultural en México. Caracterización general de las unidades de análisis	170
4.3.1. <i>Universidad Intercultural de los Pueblos del Sur / Universidad de los Pueblos del Sur (UNISUR). Fundamentos y Actores</i>	170
4.3.2. <i>Universidad Intercultural del Estado de Puebla (UIEP). Fundamentos y Actores</i>	180

CAPÍTULO V

RELACIONES ENTRE INSTITUCIONES DE EDUCACIÓN SUPERIOR INTERCULTURAL Y ACTORES. EXPERIENCIAS “DESDE ABAJO”	190
5.1. “Como pedir permiso para entrar en nuestra propia casa”	
Relaciones entre la UIAW y la comunidad en marcos de interculturalidad.....	192
5.2. Caminar las montañas de Guerrero	
Relaciones entre la UNISUR y la comunidad en marcos de interculturalidad	200
5.2.1. Interculturalidad “desde abajo” y vinculación con la comunidad entre la formalidad y las prácticas cotidianas posibles	200
5.2.2. El problema del reconocimiento legal. Institucionalidad a contracorriente...	208
5.3. De la comunidad como sinónimo de organización social y actor orgánico.	
Contrapunteos “desde abajo”	212

CAPÍTULO VI

RELACIONES ENTRE INSTITUCIONES DE EDUCACIÓN SUPERIOR INTERCULTURAL Y ACTORES. EXPERIENCIAS “DESDE ARRIBA	219
6.1. “La papa caliente”	
Relaciones entre la UNAE y la comunidad en marcos de interculturalidad	221
6.1.1. Sobre interculturalidad	221
6.1.2. Vinculación con la colectividad: ¿vinculación comunitaria?	224
6.1.3. Calidad, evaluación y comunidad	232
6.1.4. Interculturalidad y horizontalidad	234
6.2. De las comunidades indígenas a las Villas Universitarias	
Relaciones entre la UIEP y la comunidad en marcos de interculturalidad	236
6.2.1. Sobre interculturalidad	236
6.2.2. Antes y Después. Modalidades de vinculación universitaria	237
6.2.3. Del gobierno de los números. Institucionalidad distante de la comunidad.....	243
6.3. De la comunidad beneficiaria y los estamentos de gobierno como protagonistas.	
Contrapunteos “desde arriba”	246

CAPÍTULO VII - CONCLUSIONES

PARADOJAS Y TENDENCIAS EN EDUCACIÓN SUPERIOR INTERCULTURAL EN ECUADOR Y MÉXICO. ANÁLISIS EN PERSPECTIVA COMPARADA	254
7.1. Similitudes, diferencias, conexiones y tendencias.	
Ejes para la comprensión de la configuración de la Educación Superior Intercultural como campo en disputa en México y Ecuador	257
7.1.1. Panorama general: reflexiones sobre interculturalidad.	
<i>Tensiones entre discursos y prácticas.....</i>	<i>258</i>

7.1.2. <i>Énfasis analítico: relaciones interactorales a nivel meso.</i>	
<i>Comunidad orgánica vs. Comunidad beneficiaria</i>	262
7.1.2.1. Del rol de las lenguas y los saberes propios.	
Otras paradojas derivadas de las relaciones a nivel meso.....	271
7.1.3. <i>Lo macro, lo micro y lo emergente</i>	274
7.1.3.1. <i>Vicisitudes internas. De los problemas de la horizontalidad</i>	274
7.1.3.2. <i>Calidad, evaluación y presupuestos</i>	276
7.2. Alcances de la investigación	279
7.3. Hacia una Educación Superior Intercultural Crítica. Horizontes de posibilidad.....	281
BIBLIOGRAFÍA REFERENCIADA	287
ANEXOS. INSTRUMENTOS DE RECOLECCIÓN DE DATOS EN CAMPO	303

INDICE DE CUADROS, FIGURAS Y TABLAS

	Pág.
Cuadro 1. Eje 1: Proyectos de Educación Superior Intercultural.....	91
Cuadro 2. Eje 2: Trayectorias	93
Cuadro 3. Niveles de relación entre actores y horizontes de discusión	95
Cuadro 4. Síntesis del Trabajo de Campo	109
Cuadro 5. Dimensiones a desarrollar en el Capítulo IV	144
Figura 1. Mapeo de actores UIAW	149
Tabla 1. Caracterización Estudiantes UIAW 2013 I	154
Figura 2. Mapeo de actores UNAE	161
Cuadro 6. Unidades de Análisis Ecuador	168
Figura 3. Mapeo de Actores UNISUR	170
Tabla 2. Caracterización de Actores por Sede (UNISUR)	177
Figura 4. Mapeo de Actores UIEP	180
Figura 5. Composición de la matrícula de la UIEP por Lengua Materna	185
Cuadro 7. Unidades de Análisis México	188
Cuadro 8. Niveles de relación entre actores y Horizontes de discusión	190
Cuadro 9. Contrapunteos “desde abajo”	212
Cuadro 10. Niveles de relación entre actores y Horizontes de discusión	219
Cuadro 11. Contrapunteos “desde arriba”	246

SIGLAS Y ABREVIATURAS

ACNR	Asociación Cívica Nacional Revolucionaria (México)
AMPII	Asociación Mexicana de Profesionistas e Intelectuales Indígenas (México)
ANPIBAC	Alianza Nacional de Profesionales Indígenas Bilingües (México)
BID	Banco Interamericano de Desarrollo
BM	Banco Mundial
CAIN	Consejo de Autoridades Indígenas (México)
CAPFCE	Comité Administrador del Programa Federal de Construcción de Escuelas (México)
CDI	Comisión Nacional para el Desarrollo de los Pueblos Indígenas (México)
CEAACES	Consejo de Evaluación, Acreditación y Aseguramiento de la Calidad de la Educación Superior (Ecuador)
CESDER	Centro de Estudios para el Desarrollo Rural (México)
CESIK	Centro de Estudios Superiores Indígenas <i>Kgoyom</i> (México)
CGEIB	Coordinación General de Educación Intercultural y Bilingüe (México)
CIEI	Centro de Investigaciones y Estudios Indígenas (México)
CIESAS	Centro de Investigación y Estudios Superiores en Antropología Social (México)
CNC	Confederación Nacional Campesina (México)
CNCI	Confederación Nacional de Comunidades Indígenas (México)
CNJI	Confederación Nacional de Jóvenes Indígenas (México)
CNJyCI	Confederación Nacional de Jóvenes y Comunidades Indígenas (México)
CNOP	Confederación Nacional de Organizaciones Populares (México)
CNPA	Coordinadora Nacional Plan de Ayala (México)
CODENPE	Consejo de Desarrollo de las Nacionalidades y Pueblos del Ecuador (Ecuador)

COEPES	Comisión Estatal para la Planeación de la Educación Superior (México)
CONACYT	Consejo Nacional de Ciencia y Tecnología (México)
CONAGOPARE	Consejo Nacional de Gobiernos Parroquiales del Ecuador (Ecuador)
CONAIE	Confederación de Nacionalidades Indígenas del Ecuador (Ecuador)
CONEA	Confederación de Consejo Nacional de Evaluación y Acreditación de la Educación Superior (Ecuador)
CONESUP	Consejo Nacional de Educación Superior (Ecuador)
CONFENIAE	Confederación de la Nacionalidades Indígenas de la Amazonía Ecuatoriana (Ecuador)
CRAC-PC	Coordinadora Regional de Autoridades Comunitarias - Policía Comunitaria (México)
CRIC	Consejo Regional Indígena del Cauca (Colombia)
CTM	Confederación de Trabajadores de México (México)
DEI	Departamento de Estudios Interculturales de la Universidad de Cuenca (Ecuador)
DGEI	Dirección General de Educación Indígena (México)
DINEIB	Dirección de Educación Intercultural Bilingüe (Ecuador)
ECUARUNARI	Ecuador <i>Runakunapak Rikcharimuy</i> - Confederación Kichwa de la Sierra Ecuatoriana (Ecuador)
EIB	Educación Intercultural Bilingüe
ENES	Examen Nacional para la Educación Superior (Ecuador)
EZLN	Ejército Zapatista de Liberación Nacional (México)
FEI	Federación Ecuatoriana de Indios (Ecuador)
FEINE	Federación de Indígenas Evangélicos del Ecuador (Ecuador)
FENOCIN	Federación Nacional de Organizaciones Campesinas Indígenas y Negras (Ecuador)
FLACSO	Facultad Latinoamericana de Ciencias Sociales
FMI	Fondo Monetario Internacional
FUT	Frente Único de Trabajadores (Ecuador)
GAD	Gobierno Autónomo Descentralizado (Ecuador)
GIZ	Sociedad Alemana para la Cooperación Internacional
IAEN	Instituto de Altos Estudios Nacionales (Ecuador)
IAP	Investigación-Acción Participativa
IES	Instituciones de Educación Superior
IFCM	Instituto Federal de Capacitación del Magisterio (México)
IIÑ	Instituto Intercultural Ñöñho (México)
ILV	Instituto Lingüístico de Verano
INALI	Instituto Nacional de Lenguas Indígenas (México)
INEC	Instituto Nacional de Estadísticas y Censos (Ecuador)
INEGI	Instituto Nacional de Estadística y Geografía (México)

INI	Instituto Nacional Indigenista (México)
IPIB	Instituto Pedagógico Intercultural Bilingüe (Ecuador)
ISIA	Instituto Superior Intercultural Ayuuk (México)
LOES	Ley Orgánica de Educación Superior (Ecuador)
MIES	Ministerio de Inclusión Económica y Social (Ecuador)
MIP	Movimiento Indígena Popular (México)
MOSEIB	Modelo de Educación Intercultural Bilingüe (Ecuador)
MPD	Movimiento Popular Democrático (Ecuador)
MUPP-NP	Movimiento de Unidad Plurinacional Pachakutik-Nuevo País
OIIA-NT	Organización Indígena Independiente Ahuacateca Náhuatl-Totonaca (México)
OIT	Organización Independiente Totonaca (México)
ONGs	Organización(es) no gubernamental(es)
OPINAC	Organización de Profesionistas Indígenas Nahuas A.C. (México)
OXL	Organización Xaxanat Lakgchajan (México)
PAC	Programa Académico Cotopaxi (Ecuador)
PAEIIES	Programa de Apoyo a Estudiantes Indígenas en Instituciones de Educación Superior (México)
PAN	Partido Acción Nacional (México)
PIAI	Programa de Interculturalidad y Asuntos Indígenas de la Universidad Iberoamericana (México)
PIENSA	Proyecto Integrador de Saberes - Universidad Nacional del Ecuador (Ecuador)
PRD	Partido de la Revolución Democrática (México)
PRI	Partido Revolucionario Institucional (México)
PROBEPI	Programas de Becas de Posgrado para Indígenas (México)
PRODEPINE	Proyecto de Desarrollo de los Pueblos Indígenas y Negros del Ecuador
PUIC	Programa Universitario de Estudios de la Diversidad Cultural y la Interculturalidad (México)
RVOE	Reconocimiento de Validez Oficial de Estudios (México)
RUIICAY	Red de Universidades Indígenas, Interculturales y Comunitarias de <i>Abya Yala</i>
SCSJR	Sistema Comunitario de Seguridad, Justicia y Reeducción de la Costa Chica y Montaña de Guerrero (México)
SEDENA	Secretaría de Defensa Nacional (México)
SEG	Secretaría de Educación de Guerrero (México)
SEIB	Sistema de Educación Intercultural Bilingüe (Ecuador)
SENESCYT	Secretaría Nacional de Educación Superior, Ciencia y Tecnología (Ecuador)
SEP	Secretaría de Educación Pública (México)
SNI	Sistema Nacional de Investigadores (México)

SNIESE	Sistema Nacional de Información de Educación Superior del Ecuador (Ecuador)
SRA	Secretaría de la Reforma Agraria (México)
UACM	Universidad Autónoma de la Ciudad de México (México)
UCIRED	Universidad Campesina Indígena en Red (México)
UDLAP	Programa de Liderazgo Jóvenes Indígenas de la Universidad de las Américas-Puebla (México)
UAIIN	Universidad Autónoma Indígena Intercultural (Colombia)
UASB	Universidad Andina Simón Bolívar (Ecuador)
UIAW	Universidad Intercultural <i>Amawtay Wasi</i> (Ecuador)
UIEP	Universidad Intercultural del Estado de Puebla (México)
UIEG	Universidad Intercultural del Estado de Guerrero (México)
UII	Universidad Indígena Intercultural
UINPI-AW	Universidad Intercultural de las Nacionalidades y Pueblos Indígenas Amawtay Wasi (Ecuador)
UNAE	Universidad Nacional de Educación (Ecuador)
UNESCO	Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura
UNICEM	Universidad Comunal Intercultural Cempoaltépetl (México)
UNISUR	Universidad de los Pueblos del Sur del Estado de Guerrero (México)
UNITONA	Unidad Indígena Totonaca Náhuatl (México)
UNOI	Unión Nacional de Organizaciones Indígenas (México)
UPCCC	Unión Provincial de Comunas y Cooperativas del Cañar (Ecuador)
UPN	Universidad Pedagógica Nacional (México)
UPOEG	Unión de Pueblos y Organizaciones del Estado de Guerrero (México)
URACCAN	Universidad de las Regiones Autónomas de la Costa Caribe (Nicaragua)
XT	Xanat Tiyat (México)
XL	Xtakhalkhalhin Lakglimaxkan (México)

INTRODUCCIÓN

Desde la década de los setenta, ante la aceleración de las reformas producto del neoliberalismo de una parte, y el posicionamiento de las demandas de las organizaciones sociales por reconocimiento y redistribución de otra, los clásicos objetivos de la universidad como institución moderna entraron en crisis y fueron cediendo espacio a proyectos, tanto de carácter empresarial (al servicio del mercado) como de carácter alternativo (al servicio de las organizaciones sociales), para ingresar a los escenarios de diseño y construcción de la educación superior. Para el caso latinoamericano, en lo que respecta a los proyectos diseñados desde las organizaciones sociales, es preciso anotar que dichas apuestas han sido de marcado carácter étnico-cultural y reclaman como suyo el campo universitario como escenario legítimo para el ejercicio de derechos de reconocimiento, justicia social y valoración de conocimientos propios (Santos 1998, 2007, 2009; Castro-Gómez 2007).

De manera paralela, en diversos países de América Latina como son los casos de Ecuador y México, se ha ido consolidando un discurso a favor de la interculturalidad como derrotero para atender a las poblaciones étnico-culturalmente diferenciadas a lo largo y ancho de los territorios nacionales. Esta situación ha adquirido gran fuerza particularmente en el ámbito educativo, primero a nivel básico y, gradualmente y de maneras complejas y diferenciadas, en los niveles medio y superior. No obstante, y a pesar de que esta categoría hace parte tanto de las demandas de pueblos y comunidades indígenas como de las páginas de políticas, programas y proyectos de gobierno en estos dos países, la interculturalidad ha encontrado múltiples y paradójicas formas de consolidarse, haciendo de esta una categoría peligrosamente polisémica: la Educación Superior Intercultural ha encontrado múltiples trabas para constituirse como un proyecto educativo realmente alternativo y transformador ante las estructuras y las prácticas que reproducen la experiencia de la diversidad cultural como desigualdad social.

Así, entre el advenimiento de la crisis de la universidad tradicional y el ascenso del discurso sobre la interculturalidad como proyecto educativo a nivel superior, se ha ido consolidando un nuevo escenario en donde se actualiza el debate sobre el ser y el deber ser

de la educación superior para poblaciones étnicamente diferenciadas en los límites de los Estados-nación: el campo de la Educación Superior Intercultural, escenario de reflexión y análisis de la presente investigación doctoral.

¿Cuáles son y cómo se explican los proyectos y las disputas que configuran el campo de la Educación Superior Intercultural en estos dos países?, ¿Quiénes son los actores y cuáles son los discursos y las prácticas que despliegan en esta configuración?, ¿Cuáles son las relaciones entre los diferentes actores y cómo cambian estas a través del tiempo?, ¿Cuáles son y cómo se explican las semejanzas, las diferencias, las conexiones y las tendencias de las experiencias analizadas?, ¿Cuáles son los límites de la dicotomía conceptual «“desde arriba” vs. “desde abajo”» como modelo explicativo para la Educación Superior Intercultural en Ecuador y México? y ¿Cuáles son las principales posibilidades y potencialidades de la Educación Superior Intercultural en Ecuador y México? estas son las preguntas que buscarán respuesta a lo largo de la presente investigación.

¿Por qué esta investigación?

Cuatro son los propósitos centrales de esta investigación: i) reconocer y comprender cuáles son los proyectos y las disputas que configuran el campo de la Educación Superior Intercultural en Ecuador y México; ii) situar quiénes son los actores y cuáles son los discursos y las prácticas que despliegan en esta configuración; iii) dar cuenta de las relaciones entre los diferentes actores y señalar cómo estas cambian a través del tiempo; y, iv) cuestionar la dicotomía antagónica «“desde arriba” vs. “desde abajo”». Estas preocupaciones se inscriben, de un lado, en los ya viejos debates sobre el derecho a la educación como un derecho para pueblos y comunidades étnico-culturalmente diferenciadas y el lugar del indígena y de lo indígena en los sistemas de educación nacional y los proyectos de Estado-nación de los países latinoamericanos; de otro lado, se vincula a las nuevas discusiones sobre las paradojas de la Educación Superior Intercultural como modelo educativo para las poblaciones -tanto para aquellas diferenciadas étnico-culturalmente (educación intercultural para indígenas, afrodescendientes y/o migrantes) como para la población en general (educación intercultural para todos)- y, en consecuencia, a los análisis en crecimiento sobre los límites, las posibilidades y los retos del proyecto intercultural como modelo educativo adecuado para atender a la diversidad cultural en contextos de desigualdad social y colonialismo interno.

Así, reconociendo la neutralidad inexistente del quehacer educativo, recordando el carácter político de todo ejercicio de formación y haciendo énfasis en el campo de la educación superior como escenario fundamental en donde se da forma al proyecto político, económico y sociocultural de los Estados-nación, como docente, investigadora y mujer curiosa en constante búsqueda de alternativas ante las condiciones que han reproducido la desigualdad y la injusticia en nuestras sociedades, considero que colocar el ojo atento en la configuración del campo de la Educación Superior Intercultural en Ecuador y México i) evidenciará los aportes y los límites de la dicotomía conceptual “desde arriba” vs. “desde abajo” como modelo explicativo, ii) aportará al debate en construcción sobre para qué ha sido útil (y para qué no) el proyecto de Educación Superior Intercultural en Ecuador y México -como potenciales ejemplos del devenir latinoamericano-, y iii) explicará cómo la interculturalidad ha logrado consolidarse en un discurso hegemónico, compartido y promovido por múltiples actores -a pesar de sus aparentes contradicciones.

En esta instancia es preciso subrayar que durante mi formación y ejercicio profesional estas búsquedas han sido una preocupación mayor, afán que me ha acercado no solo al análisis de la literatura y las experiencias concretas en el campo desde hace un poco más de una década, sino que, también, me ha permitido participar de manera activa en los procesos políticos y educativos de algunas de ellas, específicamente, de algunas de las que se han construido “desde abajo” (como lo son dos de las experiencias seleccionadas para esta investigación). En este marco, y por las razones mencionadas, las afirmaciones aquí expuestas, siempre abiertas a la crítica y el diálogo para sumar a la construcción de conocimientos y agendas en la materia, entremezclan mis sentires y pensamientos acompañando dichos procesos (“desde adentro”), con mis sospechas, dudas y reflexiones acumuladas con el paso del tiempo a la luz del acercamiento a otras experiencias (“desde arriba”), el análisis de nuevas literaturas y reflexiones teóricas, y una suerte de “tomar distancia” que me ha permitido complejizar, matizar y reelaborar mis experiencias (“desde afuera”).

Problema de investigación: hipótesis, unidades de análisis y contextos

Teóricamente, una parte importante de la literatura sobre el tema ha presentado a la Educación Superior Intercultural en América Latina como un escenario que contiene proyectos disímiles que incluyen una Educación Superior Intercultural “desde arriba”,

diseñada e implementada por el Estado, caracterizada como heterónoma, acrítica e insuficiente, y una Educación Superior Intercultural “desde abajo”, diseñada e implementada por las organizaciones sociales indígenas, potencialmente autónoma y transformadora (López, 2009; Bertely, 2011, 2013). En este mismo tenor, se han presentado dos tipos de interculturalidad: una interculturalidad celebrante, funcional e integracionista y una interculturalidad crítica y emancipadora (Walsh, 2002b, 2008; Santos, 2009). Ambos modelos tendrían como objetivo común intentar resolver el problema de la Educación Superior para poblaciones étnica y culturalmente diferenciadas, marcando un acento especial en la educación superior para indígenas.

Sin embargo, como se pretende argumentar durante el presente trabajo investigativo, esta dicotomía, útil para presentar una fotografía -recorte estático- de la situación, es insuficiente para comprender qué es y cómo se ha construido el campo de la Educación Superior Intercultural para los casos de México y Ecuador.

En este marco, tras una mirada a las trayectorias institucionales y organizativas de diversos proyectos concretos en Ecuador y México, parto de una hipótesis que supone que en el camino entre una y otra “direccionalidad” o “*locus* de enunciación” de la Educación Superior Intercultural (Bertely, 2013) y, en consecuencia, de la interculturalidad misma, es posible observar cómo:

- a) Siguiendo a S. Hernández (2017), tanto las experiencias que provienen “desde arriba” como las que provienen “desde abajo”, enfrentan limitaciones y abren posibilidades de acción siendo necesario contrastar discursos y prácticas de los diferentes actores involucrados, así como sus trayectorias en contexto, para identificar sus diferencias, semejanzas, posibilidades y potencialidades.
- b) El campo de la Educación Superior Intercultural presenta un amplio abanico de proyectos que superan estos dos como únicos lugares de enunciación (“desde arriba” vs. “desde abajo”) y cuentan con la participación de múltiples actores que rebasan la dicotomía antagonica Estado vs organizaciones / poblaciones indígenas (Dietz y Mateos, 2011, 2013). Estos actores emergentes cumplen un *papel de intermediación* determinante que posibilita y complejiza la configuración del campo y la comprensión y materialización de la interculturalidad como proyecto educativo.

c) A pesar de las diferencias promulgadas entre los proyectos que se construyen desde estos lugares de enunciación, se han venido consolidando *tendencias* en donde los diversos proyectos de Educación Superior Intercultural se parecen más de lo supuesto por la dicotomía Estados vs. organizaciones / poblaciones indígenas. Estas similitudes y conexiones dan cuenta de una realidad paradójica que se enmarca en proyectos regionales sobre educación y administración de la diferencia étnico-cultural. Estos proyectos hacen parte constitutiva de la actualización contemporánea del proyecto moderno capitalista para América Latina, tendiente a la integración del/de lo indígena al proyecto de Estado-nación, la modernización de la educación y la sociedad en general, y la internacionalización de la educación superior.

En otras palabras, durante las últimas cuatro décadas, los avances y retrocesos de los proyectos (tanto a nivel discursivo propositivo como a nivel práctico operativo) que definen el campo de la Educación Superior Intercultural se han tejido en las relaciones dinámicas (conflictos / negociaciones) entre Estados, organizaciones sociales, comunidades indígenas y diversos intermediarios que facilitan esta relación (de forma contingente y contextualizada: la academia, entidades de cooperación internacional, organizaciones no gubernamentales, iglesias y partidos políticos). Sin embargo, cada vez con mayor fuerza, pareciera que los criterios y agendas de la alianza Estado - mercado priman sobre las demandas y necesidades de las poblaciones indígenas logrando la institucionalización de un tipo particular de interculturalidad que señala formas específicas de comprensión e incorporación del indígena y de lo indígena a los sistemas educativo, económico y sociopolítico, formas subordinadas a las tendencias actuales del capitalismo, más cercanas a un multiculturalismo neoliberal que a una alternativa emancipatoria para dar trato justo y consensuado a la diferencia étnico-cultural.

Se han seleccionado Ecuador y México como casos de estudio puesto que, por una parte, suponen una serie de marcados contrastes con relación a sus regímenes de gobierno y, en consecuencia, a la construcción e implementación de políticas públicas y proyectos de Estado-nación, sobre todo, durante la última década del siglo XX y la primera década del siglo XXI (*grosso modo*, Ecuador como vanguardia de los gobiernos denominados “progresistas” y México como ejemplo de un gobierno tecnócrata y neoliberal); de otra parte, aparentemente, las historias sobre las relaciones entre Estados y organizaciones indígenas en

estos dos países, son justamente las que pueden dar ejemplo de cómo la interculturalidad y la Educación Superior Intercultural se consolidaron como discursos públicos y experiencias concretas “desde arriba”, para el caso mexicano, y “desde abajo”, para el caso ecuatoriano.

En este contexto, las propuestas seleccionadas como unidades de análisis, proyectos concretos en Educación Superior Intercultural en Ecuador y México son:

De un lado, dos instituciones elaboradas “desde arriba”, diseñadas desde los Estados en donde se desarrolla la investigación, a saber: la Universidad Nacional de Educación (UNAE), fundada en 2013 y ubicada en la Provincia de Cañar, Ecuador¹, y la Universidad Intercultural del Estado de Puebla (UIEP) fundada en 2006 en Puebla, México. Tras la revisión de la literatura correspondiente (Ramírez y Minteguiaga, 2010, UNAE 2016, 2017; Hernández y Gibson, 2015; Hernández, 2017) y el acercamiento y observación / trabajo de campo a estas, es posible afirmar que dichas universidades se caracterizan por i) su construcción “desde arriba”, es decir, ser producto de los mandatos dictaminados desde la política pública construida para el ámbito de la Educación Superior Intercultural, ii) su consecuente reconocimiento legal y financiamiento como parte del sistema de educación nacional, iii) sus propuestas atadas a la promesa de atender las demandas educativas de la población indígena en contexto ante tres necesidades centrales: educar a niños y jóvenes indígenas, continuar con el proceso educativo en instancias de nivel superior y la resolución de estas dos en sus propios territorios, iv) sus discursos relacionados a la categoría interculturalidad como una propuesta educativa alternativa.

De otra parte, dos instituciones ligadas a organizaciones sociales indígenas: la Universidad Intercultural de las Nacionalidades y Pueblos Indígenas Amawtay Wasi (UINPI-AW o UIAW) aprobada en 2003 y suspendida en 2013, con trabajos en diferentes territorios ecuatorianos -como Pichincha, Morona-Santiago y Saraguro- y vinculada a la Confederación de Nacionalidades Indígenas del Ecuador (CONAIE), y la Universidad de los Pueblos del

¹ Aunque esta no contenga en su nombre oficial la categoría “intercultural”, esta universidad hace parte del grupo de cuatro universidades creadas por el gobierno de R. Correa tras la reforma al sistema de Educación Superior (2010), reforma que mantenía como pilar la interculturalización de la educación en Ecuador. Las cuatro instituciones (Universidad de las Artes, Universidad Regional Amazónica IKIAM, Universidad Nacional de Educación UNAE y Yachay EP Ciudad de Conocimiento) se diseñaron y colocaron en funcionamiento como nuevos derroteros para el desarrollo del país y el cambio de la matriz productiva, con un enfoque explícito de derechos humanos e interculturalidad. De manera específica, y tras el cierre de los Institutos Técnicos Pedagógicos Interculturales y Bilingües, la UNAE es la instancia encargada por el gobierno para la formación de los futuros docentes del renovado sistema de Educación Intercultural Bilingüe.

Sur (UNISUR) en Guerrero, México, fundada en 2007 y con actividades pausadas a partir del 2018, vinculada a la Coordinadora Regional de Autoridades Comunitarias - Policía Comunitaria (CRAC – PC). Tras una revisión de la literatura referente (UIAW, 2004; Macas, 2005; Sarango, 2008; Cuji, 2011, 2012a, 2012b; Flores y Méndez, 2012; Domínguez, 2015) y el trabajo de acompañamiento y observación cercano a estas, es posible afirmar que estas universidades se caracterizan por i) su construcción “desde abajo”, es decir, su presumida relación 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/tensión que mantienen con el Estado 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 como parte del Estado-nación, 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 convencional; es decir, la apropiación y uso del término interculturalidad para dotar de carácter reformista y esperanza de emancipación a nuevas apuestas educativas, v) su pertenencia, por lo menos nominal, a la Red de Universidades Indígenas Interculturales Comunitarias del Abya Yala (RUIICAY)².

En esta instancia es preciso aclarar que, tanto la UIAW como la UNISUR, desde sus orígenes hasta el día de hoy, mantienen actividades académicas y/o políticas que las constituyen como Instituciones de Educación Superior Intercultural (IESI) en funcionamiento y unidades de análisis de mi trabajo de investigación, a pesar de las pausas en sus quehaceres académicos y 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 estatal; a nivel meso, teniendo en cuenta sus vínculos cambiantes con las comunidades y las organizaciones y sus proyectos locales; y, a nivel micro, frente a sus dinámicas de funcionamiento interno.

² La Red de Universidades Indígenas Interculturales Comunitarias del Abya Yala (RUIICAY) está conformada por instituciones de Educación Superior Intercultural y/o Universidades Indígenas Interculturales y Comunitarias de la región ubicadas en México, Colombia, Venezuela, Bolivia y Nicaragua, este último, país sede central. Se autodefine como una plataforma de sistematización, investigación, intercambio y colaboración entre experiencias, ofrecen formación continua y profesionalizante (licenciaturas y maestrías) y han incursionado en la creación de sistemas de evaluación y acreditación propia. Recibe apoyos del Fondo para el Desarrollo de los Pueblos Indígenas de América Latina y El Caribe (FILAC).

Los criterios que argumentaron la selección inicial de las unidades partieron de suposiciones preliminares que se han puesto en cuestión en el desarrollo del trabajo de recolección y análisis de información; por ende, muchas de las afirmaciones iniciales han sido matizadas y reelaboradas en el devenir investigativo.

Es claro que el campo de la Educación Superior Intercultural en Ecuador y México no se puede reducir a los proyectos y trayectorias de estas cuatro experiencias. Así, para precisar el terreno en el que se suscribe la investigación, es útil retomar la clasificación realizada por Mato (2018) hablando de las modalidades de colaboración intercultural posibles en el marco de la Educación Superior Intercultural; para el autor existen:

- a) Programas para garantizar el acceso y graduación de estudiantes indígenas en universidades y otras IES “convencionales”
- b) Programas especiales de grado, cursos certificados, y centros en universidades y otras IES “convencionales”
- c) Proyectos de docencia, investigación y/o extensión o vinculación social desarrollados en universidades “convencionales” con la participación de pueblos indígenas
- d) Alianzas de universidades y otras IES convencionales con organizaciones de pueblos indígenas, y/o con sus propias universidades e IES
- e) Universidades e IES interculturales e indígenas.

Son múltiples los trabajos que adelantan descripciones y análisis de las experiencias suscritas en estas cinco modalidades. A estos se les puede sumar la también amplia literatura sobre formación de maestros y profesionistas indígenas y alguna otra sobre las Normales Rurales en México y/o los Institutos Pedagógicos Interculturales Bilingües (IPIB) y los Institutos Técnicos y Tecnológicos Agropecuarios Interculturales en Ecuador. No obstante, para el caso de la presente investigación, se subrayarán los proyectos que se ubican, siguiendo a Mato (2018), en la modalidad de “Universidades e IES interculturales e indígenas”; es decir, las cuatro unidades analizadas son todas Instituciones Interculturales de Educación Superior en sí mismas (no adscritas a otra universidad, no como parte de otra institución de Educación Superior), situación que supone que ellas mismas han diseñado e implementado un proyecto de Educación Superior Intercultural específico como su quehacer educativo.

Problema de investigación: marcos de referencia y debates teóricos

A nivel conceptual, y como punto de partida, intentar comprender la Educación Superior Intercultural como campo y ubicar los Estados, las organizaciones sociales y las comunidades indígenas como actores en la contienda, ha implicado para mí:

- i)** partir del reconocimiento del papel de la universidad en el marco de la modernidad en América Latina y el advenimiento de la crisis del sistema de educación superior derivado de los impactos del neoliberalismo y la irrupción de los movimientos de carácter étnico-cultural en la región (Santos 1998, 2007, 2009; Castro-Gómez 2007). Este punto de partida implica a su vez entender la modernidad como cara oculta de la colonialidad (Dussel, 1992; Escobar, 2003; Castro-Gómez et al., 2002) y como potencialidad no desarrollada (Echeverría, 1995, 2000); América Latina como parte del sistema-mundo (Wallerstein, 1979) y, en consecuencia, entender la configuración de la universidad latinoamericana como un permanente conflicto epistémico-geopolítico (Escobar, 2003; Lander et al., 2003, Mignolo, 2003).
- ii)** comprender cuál ha sido el lugar de las poblaciones indígenas en la construcción del proyecto de Estado-nación en América Latina, en México y Ecuador, las políticas que lo soportan y las políticas públicas en educación que operativizan el proyecto de Estado-nación; por ende,
 - a)** conocer los debates a propósito de las relaciones entre organizaciones sociales y Estados y así entender la configuración de los Estados-nacionales como un permanente conflicto político y tener como horizonte las características específicas de la experiencia latinoamericana.
 - b)** identificar aquellos aportes que ubican el papel de la educación y la educación para indígenas en el proceso de construcción del Estado-nación para los casos ecuatoriano y mexicano y así reconocer el papel determinante de la creación de sistemas educativos para la consolidación del referido proceso.
 - c)** conocer los modelos de administración de la diferencia étnico-cultural que se edifican desde la política de los Estados en tensión con las organizaciones y comunidades indígenas: desde el mestizaje uniformador indigenista hasta la interculturalidad en construcción (Zizek, 1998; Hale, 2007; Díaz-Polanco, 2008;

Walsh, 2002a, 2002b, 2008, 2009; Garcés 2009a, 2009b; Dietz y Mateos, 2011; Rojas, 2011, Gómez, 2017).

- d)** conocer cómo se articulan estos modelos de administración de la diferencia étnico-cultural con modelos específicos de educación para los indígenas (desde la educación bilingüe asimilacionista o transicional hasta la educación bilingüe intercultural) (Barnach-Calbó, 1997; Salmerón y Porras, 2010)
- iii)** preguntar por la Educación Superior Intercultural como campo, “espacio de conflicto y competencia” (Bourdieu, [1995] 2012): en mi caso, articular los aportes de las propuestas contenidas en las categorías “disputas por la hegemonía” (Gramsci, 1986; Laclau y Mouffe, 1987) y la ya referenciada, “campo” (Bourdieu, [1995] 2012).
- iv)** finalmente, ante las necesidades emergentes tras la sistematización y análisis de los datos, preguntar por la categoría “vinculación comunitaria” (Baronnet y Bermúdez, 2019) y dotarme de herramientas conceptuales sobre “comunidad” que me permitieran realizar elaboraciones propias (Tönnies, [1887] 1947; Honneth, 1999; Alvaro, 2010).

Si bien algunos de los autores referenciados presentan como bloques homogéneos al Estado, a las organizaciones sociales, a los movimientos indígenas, o a los sujetos que constituyen diversos tipos de intermediarios; la reflexión teórico-conceptual y el contraste permanente con los análisis realizados a nivel empírico, sirven para matizar dichos supuestos reconociendo el carácter complejo, dinámico y heterogéneo de estos actores y del propio campo de la Educación Superior Intercultural.

En el escenario de lo empírico, amplios son los esfuerzos de autodescripción, descripción, sistematización, clasificación y valoración de experiencias concretas de Educación Superior Intercultural en América Latina; estos esfuerzos se han realizado a diferentes niveles y desde diferentes lugares de investigación: organizaciones sociales, redes de investigación y difusión académicas, estudiantes de posgrado, entidades estatales encargadas y algunos organismos internacionales, han adelantado investigaciones que dan cuenta de experiencias a nivel local (con comunidades específicas) y a nivel nacional e internacional (compilando experiencias y subrayando retos comunes).

A nivel regional, se destaca el trabajo de sistematización resultado del Proyecto Observatorio Diversidad Cultural e Interculturalidad en Educación Superior del Instituto Internacional para la Educación Superior en América Latina y el Caribe (IESALC -

UNESCO), fundado en 2007 y liderado por Daniel Mato, quien ahora trabaja en el Programa - Red Educación Superior y Pueblos Indígenas y Afrodescendientes en América Latina (Red ESIAL) con la Universidad Tres de Febrero en Argentina, sumando sus nuevos esfuerzos al trabajo realizado con IESALC-UNESCO (Mato, Coord. 2008, 2009a, 2009b, 2012, 2015, 2016, 2017). Paralelamente y con objetivos similares, Ma. de Lourdes Casillas y Laura Santini, desde la CGEIB en México, coordinaron tres encuentros regionales y sus correspondientes libro-memorias bajo el nombre “Educación Superior para los Pueblos Indígenas de América Latina” en Guatemala (2002), Hidalgo, México (2003) y Michoacán, México (2009) (Casillas y Santini, Coord. 2003, 2004, 2013).

Los trabajos referenciados y otros de más recientes y de la misma índole, la mayoría trabajos compilatorios, reúnen voces diversas, desde múltiples lugares de enunciación y diferentes geografías, que presentan de manera general las principales características de variadas experiencias de Educación Superior Intercultural (ejemplos de México y Ecuador se encuentran consignados en estas páginas). Esta serie de trabajos compilatorios, junto con algunos otros trabajos con intensiones menos descriptivas y más explicativas (Viaña, 2009; Dietz y Mateos, 2011), han permitido establecer clasificaciones de las experiencias de Educación Superior Intercultural con relación a su direccionalidad y lugar de enunciación (Bertely, 2011, 2013), a la función social y los objetivos del educar desde la educación intercultural (Dietz y Mateos, 2011) y a través de las ya citadas modalidades de colaboración intercultural posibles (Mato, 2015, 2018). Además, para el caso mexicano, fueron el marco referencial para la elaboración del Modelo Educativo de Universidad Intercultural (CGEIB, 2006) implementado a nivel nacional.

Gran parte de estos esfuerzos, con aportes desde la antropología, la sociología educativa, la sociología de la raza y la etnicidad, la pedagogía crítica, los estudios culturales, los estudios decoloniales, poscoloniales y los estudios latinoamericanos, han analizado experiencias indígenas y afrodescendientes locales en contextos nacionales, mayoritariamente resaltando su carácter alternativo frente a la educación convencional en contextos históricos de diferencia y desigualdad. Las principales temáticas abordadas se mueven entre la caracterización de las propuestas en Educación Superior Intercultural a nivel pedagógico y metodológico con relación a conocimientos propios, lengua, cultura e identidad, y el análisis a nivel político con relación a las articulaciones con organizaciones

sociales y comunidades indígenas y afrodescendientes en donde las experiencias son resultados de un proceso histórico de lucha que interpela a la función social de la universidad en el marco de la modernidad y la conformación del Estado-Nación.

A estas dos grandes tendencias en la investigación se suman, cada vez con mayor presencia -aunque con posturas de análisis múltiples, incluso contrarias- problemas relacionados con los retos propios de la gestión institucional universitaria (equidad en el acceso, pertinencia sociocultural, calidad académica, perfiles de ingreso y egreso, problemas de permanencia, docencia) y políticas públicas (cambios en los marcos legislativos que posibilitan y/o imposibilitan las experiencias, sus influencias internacionales y sus impactos locales). Abordajes mucho más recientes y escasos incluyen análisis sobre Educación Superior Intercultural en contextos migrantes, experiencias y construcciones identitarias de la juventud indígena en el ámbito universitario y análisis en perspectiva de género.

En esta instancia es oportuno destacar que estas entradas de análisis y descripción no siempre se encuentran para realizar análisis conjuntos. Muchas veces las teorías no cuentan con asideros prácticos o pasan por idealizaciones/esencializaciones frente a la comprensión de lo indígena y los indígenas. Son escasos los abordajes conjuntos sobre la construcción de política pública como parte de la comprensión del Estado, de la educación superior y de la administración de la diferencia y, por lo general, es olvidada la complejidad que implica reconocer tanto al Estado como a la organización social indígena a niveles multi-escala (diferencias y desacuerdos entre funcionarios y autoridades en el mismo gobierno, entre bases y dirigentes en la misma comunidad, entre realidades locales/nacionales e impactos regionales/internacionales).

Además, algunas aproximaciones empíricas se quedan en lo descriptivo y se anclan en la comprensión hiperlocalizada -muchas veces también idealizada/esencializada- de manera similar a algunos trabajos de compilación y sistematización que si bien sirven como diagnóstico general en tanto que colocan en un mismo lugar las experiencias y enlistan algunas coincidencias, no se detienen a realizar una comparación crítica que permita no solo encontrar similitudes, si no explicar tendencias y resolver cuestionamientos sobre estas a nivel regional; tarea que pretendo alcanzar con mi investigación.

Del orden de los argumentos

Con el propósito de caracterizar, explicar y comparar los proyectos y las disputas que configuran el campo de la Educación Superior Intercultural en Ecuador y México, subrayando sus trayectorias y antecedentes de lucha a nivel nacional y colocando especial atención de las relaciones que las instituciones de Educación Superior Intercultural analizadas construyen con sus actores (internos, externos y emergentes) a nivel micro, meso y macro, la presente tesis está dividida en dos grandes partes.

La primera parte, **PROBLEMATIZAR LA EDUCACIÓN SUPERIOR INTERCULTURAL EN AMÉRICA LATINA. DEBATES TEÓRICOS, CONTEXTOS HISTÓRICOS Y ESTRATEGIAS PARA APREHENDER E INTERPRETAR LA REALIDAD**, sitúa los lugares de enunciación y los modos de observación desde donde he desarrollado la presente investigación; es decir, en esta primera parte, presento los horizontes teóricos e históricos y las estrategias metodológicas (conceptuales y operativas) que he seleccionado para dar vida a mi proceso investigativo y enmarcar sus alcances (límites y aportes). Para ello, esta primera parte está dividida en dos capítulos.

En el Capítulo I, titulado **EDUCACIÓN SUPERIOR INTERCULTURAL EN AMÉRICA LATINA: PROYECTOS EN DISPUTA, DEBATES TEÓRICOS Y CONTEXTOS HISTÓRICOS**, presento el escenario de debate teórico-epistemológico en el que me inserto, de donde parten mis suposiciones y a donde volverán mis análisis posteriores. Este capítulo está conformado por tres apartados: los dos primeros evidencian las dinámicas de la alianza entre modernidad capitalista y educación para la configuración de los Estados-nación latinoamericanos, subrayando las transformaciones en esta relación que han posibilitado la crisis de la universidad contemporánea. El tercer apartado profundiza en el rol de las poblaciones étnico-culturalmente diferenciadas en esta configuración, ubicando el papel del/de lo indígena en la disputa por los proyectos de Estado-nación y de educación nacional.

En el Capítulo II que lleva por nombre **ESTRATEGIAS PARA APREHENDER E INTERPRETAR LA REALIDAD**, presento las estrategias que he empleado para aprehender e interpretar la realidad estudiada. Este capítulo está dividido en dos apartados, uno centra su exposición en las herramientas conceptuales y el otro en las decisiones metodológicas. Así, el primer apartado presenta la dicotomía «“desde arriba” vs. “desde abajo”» como propuesta

que explica la configuración de la interculturalidad y la Educación Superior Intercultural y, a continuación, con base en la propuesta conceptual de P. Bourdieu ([1995], 2012), propongo pensar la Educación Superior Intercultural como «campo» en una abierta crítica a la dicotomía mencionada. En el segundo apartado, tras la presentación general de algunas decisiones procedimentales que dan cuenta de mis caminos investigativos, se presentan y explican en detalle los puntos de partida sobre los que se diseñó la investigación y se expone la propuesta de operativización inicial. Finalmente, se dedican unas páginas a los modos de proceder en el campo de investigación, presentando tanto las técnicas de recolección y análisis de datos empleadas como los procesos de intersubjetividad y reflexividad que han enmarcado el análisis.

La segunda parte, **EDUCACIÓN SUPERIOR INTERCULTURAL “DESDE ARRIBA” VS “DESDE ABAJO” EN ECUADOR Y MÉXICO**, presenta y analiza los componentes que dan cuenta de la configuración del campo de la Educación Superior Intercultural en Ecuador y México; es decir, presento los marcos de referencia, las experiencias concretas y las relaciones posibles que componen el análisis con enfoque comparativo entre instituciones de Educación Superior “desde arriba” y “desde abajo” en estos dos países, componentes que permiten responder las preguntas de investigación del presente trabajo.

Para cumplir con el cometido propuesto, esta segunda parte cuenta con cinco capítulos: en el Capítulo III intitulado **LUCHAS POR UNA EDUCACIÓN INDÍGENA EN ECUADOR Y MÉXICO. MARCOS DE REFERENCIA** doy cuenta de los marcos histórico-políticos que anteceden y explican las luchas por la educación para poblaciones indígenas en Ecuador y México con el fin de situar las disputas contemporáneas en el campo; en el Capítulo IV signado bajo el nombre **EXPERIENCIAS DE EDUCACIÓN SUPERIOR INTERCULTURAL EN ECUADOR Y MÉXICO “DESDE ARRIBA” Y “DESDE ABAJO” UNIDADES DE ANÁLISIS** presento una caracterización pormenorizada de los principales componentes de las cuatro unidades de análisis seleccionadas para la investigación, caracterización necesaria para el ejercicio comparativo posterior.

Los Capítulos V y VI dan cuenta de las relaciones que se tejen entre Instituciones de Educación Intercultural y actores, colocando como eje de análisis las relaciones con la comunidad; el Capítulo V **RELACIONES ENTRE INSTITUCIONES DE EDUCACIÓN**

SUPERIOR INTECULTURAL Y ACTORES. EXPERIENCIAS “DESDE ABAJO” se concentra en las experiencias “desde abajo”, mientras que el Capítulo VI RELACIONES ENTRE INSTITUCIONES DE EDUCACIÓN SUPERIOR INTERCULTURAL Y ACTORES. EXPERIENCIAS “DESDE ARRIBA” en las experiencias “desde arriba”. La caracterización y análisis de las relaciones que se tejen entre actores, se presentan en clave comparada para ir estableciendo diferencias, similitudes y tendencias entre unidades de análisis.

Finalmente, en el Capítulo VII CONCLUSIONES. PARADOJAS Y TENDENCIAS EN EDUCACIÓN SUPERIOR INTERCULTURAL EN ECUADOR Y MÉXICO. ANÁLISIS EN PERSPECTIVA COMPARADA expongo una suerte de reflexiones finales en tres niveles: i) con relación a los principales temas expuestos a lo largo de la tesis como ejes para la comprensión de la configuración de la Educación Superior Intercultural como campo en disputa en México y Ecuador, ii) con relación a las preguntas e hipótesis iniciales situando los logros y límites de la presente investigación; y, iii) con relación a los horizontes de posibilidad que se vislumbran y se pueden nombrar como sugerencias o recomendaciones para pensar una Educación Superior Intercultural como escenario crítico para la construcción mancomunada de otra educación y otro mundo posible.

PRIMERA PARTE

PROBLEMATIZAR LA EDUCACIÓN SUPERIOR INTERCULTURAL EN AMÉRICA LATINA. DEBATES TEÓRICOS, CONTEXTOS HISTÓRICOS Y ESTRATEGIAS PARA APREHENDER E INTERPRETAR LA REALIDAD

Con el fin de situar los lugares de enunciación y los modos de observación desde donde he desarrollado la presente investigación sobre Educación Superior Intercultural en Ecuador y México; en esta primera parte, presento los horizontes teóricos e históricos y las estrategias metodológicas (conceptuales y operativas) que he seleccionado para dar vida a mi proceso investigativo y enmarcar sus alcances (límites y aportes).

Para ello, esta primera parte está dividida en dos capítulos. En el primer capítulo, presento el escenario de debate teórico-epistemológico en el que me inserto, de donde parten mis suposiciones y a donde volverán mis análisis posteriores. Este capítulo está conformado por tres apartados: los dos primeros evidencian las dinámicas de la alianza entre modernidad capitalista y educación para la configuración de los Estados-nación latinoamericanos, subrayando las transformaciones en esta relación que han posibilitado la crisis de la universidad contemporánea. El tercer apartado profundiza en el rol de las poblaciones étnico-culturalmente diferenciadas en esta configuración, ubicando el papel del/de lo indígena en la disputa por los proyectos de Estado-nación y de educación nacional.

En un segundo capítulo preciso las estrategias que he empleado para aprehender e interpretar la realidad estudiada. Este capítulo está dividido en dos apartados, uno centra su exposición en las herramientas conceptuales y el otro en las decisiones metodológicas. Así, el primer apartado presenta la dicotomía «“desde arriba” vs. “desde abajo”» como propuesta que explica la configuración de la interculturalidad y la Educación Superior Intercultural y, a continuación, con base en la propuesta conceptual de P. Bourdieu ([1995], 2012), propongo pensar la Educación Superior Intercultural como «campo» en una abierta crítica a la dicotomía mencionada. En el segundo apartado, tras la presentación general de algunas decisiones procedimentales que dan cuenta de mis caminos investigativos, se presentan y

explican en detalle los puntos de partida sobre los que se diseñó la investigación y se expone la propuesta de operativización inicial. Finalmente, se dedican unas páginas a los modos de proceder en el campo de investigación, presentando tanto las técnicas de recolección y análisis de datos empleadas como los procesos de intersubjetividad y reflexividad que han enmarcado el análisis.

CAPÍTULO I

EDUCACIÓN SUPERIOR INTERCULTURAL EN AMÉRICA LATINA: PROYECTOS EN DISPUTA, DEBATES TEÓRICOS Y CONTEXTOS HISTÓRICOS

En este primer capítulo, preciso el escenario de debate teórico-epistemológico en el que me inserto, de donde parten mis suposiciones y a donde volverán mis análisis y aportes posteriores. El capítulo está conformado por tres apartados: los dos primeros evidencian las dinámicas de la alianza entre modernidad capitalista y educación para la configuración de los Estados-nación latinoamericanos, subrayando las transformaciones en esta relación que han posibilitado la crisis de la universidad contemporánea. El tercer apartado profundiza en el rol de las poblaciones étnico-culturalmente diferenciadas en esta configuración, ubicando el papel del/de lo indígena en la disputa por los proyectos de Estado-nación y de educación nacional.

1.1. Modernidad(es), conocimiento(s), educación y Estado-nación en América Latina

Situar el origen de la modernidad capitalista como proyecto civilizatorio, así como rastrear las trayectorias que permitieron su expansión y consolidación como sistema-mundo, ha sido la labor de múltiples autores interesados en explicar las relaciones que han constituido y reproducido por siglos las desigualdades políticas, sociales y económicas entre -e intra- Estados-nación en el globo, las relaciones que han dado forma a la colonialidad como cara oculta de la modernidad (Wallerstein, 1979; Quijano y Wallerstein, 1991; Dussel, 1992; Echeverría, 2011). La configuración de un tipo particular de modernidad, la disputa en el campo epistemológico y la estructuración de una geopolítica del conocimiento específica, son puntos nodales para comprender estas relaciones y su continuidad en la historia.

Para B. Echeverría ([1989] [2008] 2011), por ejemplo, la modernidad como forma histórica de totalización civilizatoria de la vida humana, se caracteriza por transformar de manera radical las relaciones entre individuo y colectivo y entre ser humano y naturaleza, sobre la base de una «revolución neotécnica» que inició en la Europa del Siglo X. Dicha transformación fundamental, abriría nuevas perspectivas de abundancia y emancipación que vendrían a sustituir los proyectos civilizatorios arcaicos vigentes (anclados en la escasez y la necesidad de instituciones represoras). Estos rasgos y prefiguraciones situados por el autor,

serían el lugar en donde radica la «esencia de la modernidad» y, por ende, su carácter potencial.

No obstante, la modernidad que efectivamente se posibilitó y se actualiza de formas disimiles (a través de diferentes «*ethos*», en términos de Echeverría), no devino en la materialización de sus potencialidades. En cambio, una historia local se impuso como diseño global: se consolidó el proyecto del capitalismo industrial noreuropeo, la modernidad capitalista se hizo hegemonía.

En tanto que proyecto histórico real, la modernidad se adjetivó permanentemente como capitalista porque fue precisamente la búsqueda de la ganancia capitalista en el mercado -la ganancia del que compra barato y vende caro- la que llevó a que los capitalistas percibieran en la incipiente “revolución neotécnica” de la modernidad un medio o instrumento para incrementar la productividad y alcanzar con ello una ganancia extraordinaria. La modernidad fue descubierta por el capitalismo, el que la fomentó, formándola a su imagen y semejanza y creando con ello un tipo de ser humano desconocido hasta entonces en la historia. (Echeverría, [2008] 2011: 234).

De este modo, impulsada por el arranque capitalista, la experiencia moderna de una pequeña parte de Europa se consolidó mundialmente, imbricándose con el colonialismo en su expansión planetaria.

En ese marco, el proyecto moderno realmente existente surge y se difunde como un proceso basado en una forma específica de pensar que se conjuga con una forma particular de (re)producir la vida material, conjunción que pretende establecer una única forma de diseñar y construir la realidad. Este modelo, al lograr hegemonía, ha intervenido en las maneras de producción de la subjetividad, la cultura y el conocimiento a escala mundial y, en consecuencia, se ha consolidado como proceso de homogenización jerarquizada que conlleva a una configuración espacial del conocimiento y, por ende, del poder.

Para autores como E. Lander (2003) y W. Mignolo (2002), con base en la propuesta de I. Wallerstein (1979), este proceso de homogenización se funda a partir de la configuración del sistema-mundo capitalista con la apertura del circuito comercial trasatlántico derivado de la conquista de América³. Así, la primera forma de colonialidad en

³ Como ya lo precisaba K. Marx en su clásica obra *El Capital* (Libro 1 – Capítulo XXIV): “El descubrimiento de los yacimientos de oro y plata de América, el exterminio, la esclavización y el sepultamiento en las minas de la población aborigen, el comienzo de la conquista y el saqueo de las Indias Orientales, la conversión del continente africano en cazadero de esclavos negros: tales son los hechos que señalan los albores de la era de

el frente epistémico, la «colonialidad del saber» en palabras de los autores, se remonta a las campañas de evangelización civilizatoria impuestas en los territorios invadidos y conquistados por la península ibérica, empresas basadas en la negación de los pueblos de las Américas y la imposición de un deber ser correspondiente al modelo europeo.

La conquista ibérica del continente americano es el momento fundante de los dos procesos que articuladamente conforman la historia posterior: la modernidad y la organización colonial del mundo. Con el inicio del colonialismo en América comienza no sólo la organización colonial del mundo sino -simultáneamente- la constitución colonial de los saberes, de los lenguajes, de la memoria y del imaginario (Lander, 2003:15).

Sin embargo, la cruzada determinante para la imposición mundial de dicho proceso aparece con el proyecto de modernidad ilustrada del siglo XVIII.

Por un lado, el proyecto de modernidad formulado por los filósofos del iluminismo se basó en el desarrollo de una ciencia objetiva, una moral protestante y una ley universal, cada una autónoma y regulada por lógicas propias (Habermas, [1989] 2004). En este contexto, surgen las ideas de “ciencia” y “razón” como ejes de “el conocimiento” y, derivada de estas, la justificación de la organización del mundo construida desde la experiencia local europea: se diseña e instituye una primera mirada del mundo que pretende explicar lo occidental y lo no-occidental, mientras que clasifica y jerarquiza a los centros y periferias del globo. Se erige la única forma de edificación de “la verdad” desde una perspectiva de ruptura exclusiva del pensamiento europeo moderno-colonial: una nueva filosofía secular basada en la desnaturalización del pensamiento bajo el hito de la separación cuerpo - mente / naturaleza - razón.

Por otra parte, como complemento para la consolidación del proyecto de modernidad efectiva, el siglo de las luces estuvo acompasado por los ritmos de la revolución industrial, proceso que posibilitó un cambio tecnológico sin precedentes en la historia de la humanidad (aceleración explosiva y momento culmen de la revolución neotécnica, en términos de Echeverría); pero que, además, instituyó los modos capitalistas para la reproducción de la vida material humana.

producción capitalista. Estos procesos idílicos representan otros tantos factores fundamentales en el movimiento de la acumulación originaria”.

Desde entonces y hasta ahora, dichos modos se caracterizarán por supeditar la reproducción material concreta (valor de uso) a la valorización del valor abstracto (valor de cambio) y subsumir el real funcionamiento de las fuerzas productivas bajo la acumulación del capital. Desde esta perspectiva, la subsistencia deja de ser la motivación del intercambio y se sustituye por la ganancia haciendo de todo objeto mercancía; además, se instituye una economía de mercado que se funda en las ideas de autorregulación (de los precios) y desarraigo (ruptura del vínculo cultura - economía) negando principios previos (no modernos - no occidentales) que promovían la reciprocidad, la redistribución y/o la autarquía. Sin más, el ser humano se convierte en mano de obra/consumidor, y la naturaleza, en materia prima (Polanyi, [1944] 2006; Echeverría, [1989] [2008] 2011).

Como se hace evidente, aunque para Echeverría la modernidad data de principios del siglo X y se catapulta sobre la revolución neotécnica, mientras que para Wallerstein y los integrantes del Programa de Investigación Modernidad/Colonialidad⁴ este proceso inicia a finales del siglo XV con el mal llamado “descubrimiento de América”, los autores referidos coinciden en que la idea que prevalece de modernidad y que ha sido expandida a lo largo y ancho del globo “[...] es la que se formuló en el Siglo de las Luces. Según esta formulación, la modernidad consiste en una organización del conjunto de la vida humana que se guía por lo que se conoce como el progreso de las fuerzas productivas y de la técnica sustentada en la nueva ciencia matematizadora del conocimiento” (Echeverría, [2008] 2011: 231).

Esta nueva ciencia, y su capacidad para consolidarse como hegemonía global, están sustentadas en configuraciones histórico-culturales específicas que han sido reproducidas y actualizadas por siglos a través de instituciones educativas como la escuela y la universidad (con fuerza desde el empleo de la imprenta⁵, dando continuidad al trabajo del catecismo y el manual implementados durante la colonia), pero también desde otras instituciones como la familia, la iglesia, la cárcel, el manicomio y, su gran contenedor, el Estado-nación. Desde allí, este modelo de pensamiento ha desarrollado la capacidad de presentar su propia narrativa histórica como conocimiento objetivo, científico y universal y, a la par, su visión de la sociedad como la forma misma de la experiencia humana por antonomasia.

⁴ Entre ellos los referenciados Quijano, Dussel, Lander y Mignolo.

⁵ Recuérdese en esta instancia el argumento de B. Anderson (1993) sobre la construcción de las ideas de nación y nacionalismo («comunidades imaginadas») derivadas de, entre otros factores, el surgimiento de la imprenta bajo el embrionario sistema capitalista en la Europa de finales del siglo XVIII («capitalismo de imprenta»).

De a pocos, el proyecto civilizatorio moderno capitalista apuntaló como su principal frente de avanzada el campo epistémico. Su empresa se edificó sobre los cánones que designan no solo las formas legítimas y legales de pensamiento y conocimiento sino, también, de su producción y reproducción hasta la actualidad. En consecuencia, solo determinadas formas de conocimiento fueron recibidas como apropiadas en tanto que cumplían con las reglas establecidas dentro del gran programa de civilización, progreso y desarrollo; solo el conocimiento empírico-positivista, validado a través del método científico cartesiano e implementado por los expertos autoproducidos por la estructura, se enarboló como válido y adecuado por mantener como estandarte la razón.

Paralelamente, los conocimientos que no cumplieron con los cánones epistémicos, morales y científicos de la nueva y única verdad moderna, se convirtieron en superstición, en magia, en mito. Se invisibilizaron los conocimientos de “los otros/las otras” a través de su negación; la pluma de la historia oficial no narró el conocimiento propio de las mujeres, los campesinos, los indígenas, los afrodescendientes, el pueblo “menor de edad”, irracional y, por ende, incapaz e insuficiente. Se instituyó la ausencia de formas distintas de crear y recrear el mundo; es decir, se fundó no solo una violencia física sino, más peligrosa y duradera, una violencia simbólico-epistémica que se levantó como la columna vertebral de la clasificación-discriminación entre saberes y, en consecuencia, entre territorios y grupos humanos: la descalificación epistémica construyó y pretendió dar carácter ontológico a la desigualdad/subalternidad entre poblaciones en clave de clase, raza y género⁶.

⁶ Reconociendo los aportes y los límites de la categoría marxista «clase» para comprender la desigualdad en América, A. Quijano (2005) identifica la categoría «raza», junto con el período de descubrimiento y conquista de América, como ejes para explicar las formas explícitas de dominación y control sobre los cuerpos no-occidentales / no-europeos que consolidaron el lugar geopolítico de subordinación de las Américas, tanto en el momento fundante de la relación de dominación que se impuso durante la conquista y la colonia (y que aún persiste en forma de colonialidad), como en el proceso de constitución de la estructura global del trabajo basado primero en la esclavitud, posteriormente en la servidumbre y, finalmente, en las dinámicas globales del mercado capitalista. Para el autor, la raza como invención europea, “[...] se convirtió en el primer criterio fundamental para la distribución de la población mundial en los rangos, lugares y roles en la estructura de poder de la nueva sociedad. En otros términos, en el modo básico de clasificación social universal de la población mundial” (Quijano, 2005: 203).

A este importante aporte realizado desde el campo de los estudios poscoloniales, es imperativo sumar los aportes realizados desde los feminismos negros norteamericanos de las décadas de los setentas y ochentas que, en una crítica abierta al privilegio de las mujeres feministas blancas y atendiendo la categoría «raza» como eje clave para entender y luchar en contra de la discriminación que viven las mujeres negras, identifican la necesidad de sumar a las categorías «clase» y «raza», otras categorías (entre estas «género») para comprender la real complejidad de la desigualdad global. «Interseccionalidad» será la categoría que la activista e intelectual afroamericana K. Williams Crenshaw construye para definir esta necesidad de cruzar categorías múltiples que

En palabras de S. Castro-Gómez (2007), se instauró un modelo epistémico que supone una mirada orgánica por encima y por fuera de todas las miradas, una tabula rasa desde donde se observan todas las demás miradas sin que sea posible lograr ver a esta mirada privilegiada; no obstante, esta mirada no puede ser orgánica pues se ancla en un lugar específico que se pretende negar, esta mirada solo puede ser analítica y falla en su desmesurada pretensión de neutralidad, objetividad y pureza. A este modelo epistémico el autor le da el nombre de «la *hybris* del punto cero».

Al reflexionar sobre los argumentos presentados hasta aquí, es posible afirmar que la educación en la modernidad, y la universidad como parte de esta, han servido históricamente a un modelo de desarrollo y un proyecto de sociedad que perpetúa la subsunción del valor de uso al valor de cambio, han consolidado un sujeto automático ciudadano/obrero/consumidor y han dado lugares racialmente jerarquizados a la diferencia cultural constitutiva de la experiencia humana.

En este marco, es fácil dilucidar cómo el proyecto educativo estatal ha sido el principal dispositivo a través del cual se le ha dado forma y contenido a la nación, parte integral del engranaje epistémico y axiológico que ha posibilitado la expansión colonial del proyecto de modernización en la forma Estado.

Las teorías modernistas del nacionalismo anclan sus argumentos en esta idea fundante, otorgando una importancia central a la educación estatal en la formación de las naciones modernas. Para E. Gellner (referenciado en Gutiérrez, 2012), el sistema educativo juega un papel clave en la consolidación de la idea de nación pues, al referirse a la industrialización como labor centralizada desde el Estado, el autor habla de un tipo ideal en donde a los ciudadanos se les exige una competencia técnica y una alfabetización que solo pueden obtener de un sistema educativo moderno y nacional, “una pirámide en cuya base están las escuelas secundarias, en las cuales imparten clases maestros de educación universitaria, cuya formación fue obtenida en las escuelas de educación superior” (Gellner, 1983: 34 citado en Gutiérrez, 2012: 34). Como lo precisa N. Gutiérrez (2012), “[...] tal pirámide es necesaria para lograr la unidad nacional. Más importante que el concepto

definen la identidad de las personas (categorías biológicas y socioculturales) para problematizar y enfrentar las desigualdades en los marcos de los Estados-nación (Yuval-Davis, 1997).

weberiano de «monopolio legítimo de la violencia» es el «monopolio de la educación legítima» [...]” (p. 34).

De este modo, al comprender el proyecto de modernización educativa como la pretendida homogenización de las formas de entender y construir el mundo a través del establecimiento de sistemas educativos para la reproducción del canon moderno capitalista, es posible observar cómo dicho proyecto cimienta las bases para crear y reproducir las ideas de origen común (quiénes somos) y destino común (para dónde vamos) que son el sustento de la nación (Gutiérrez, 2012).

Empero, como se podrá observar a lo largo de estas páginas, la diversidad constitutiva de la realidad es radical y han sido múltiples las luchas y tensiones que no han permitido que el proyecto de modernización se lleve a cabo de manera absoluta y homogénea.

En términos de L. Tapia (2006), la «condición multicultural y multisocietal»⁷ característica de Latinoamérica, ha imposibilitado que los Estados logren el monopolio total sobre los territorios que delimitaron como suyos. Esto quiere decir que, si bien históricamente fueron negadas e invisibilizadas diversas sociedades, con prácticas culturales y concepciones

⁷ Para Tapia (2006), reconocer la profundidad y la complejidad de la diversidad que nos constituye requiere comprender su «condición multisocietal», entender más que la existencia conjunta de diferentes culturas, la existencia conjunta de varios tipos de sociedad. “Una sociedad implica un tipo de articulación de relaciones sociales que producen estructuras y conjuntos institucionales, que producen un tipo de continuidad cualitativa entre las formas de producción y transformación de la naturaleza como condición de posibilidad de la reproducción del orden social y las formas de gobierno que éste va adquiriendo, lo cual se acompaña de una concepción del mundo, que contiene un tipo de conocimientos, valores, fines, lengua” (p. 30). Esta distinción implica no solo reconocer estructuras sociales (culturales-económicas-políticas) complejas que coexisten con la estructura Estado, sino que abre la posibilidad de disputar el monopolio de la política para, en términos del autor, «democratizar el Estado».

Sinónimo de «condición multisocietal» es la categoría «sociedad abigarrada» acuñada por Zavaleta (1982) y ampliamente empleada por el mismo Tapia. Esta segunda categoría da cuenta de cómo, para el caso de los Estados fundados en contextos de colonización, existe una sobreposición de una sociedad (dominante/colonizadora) sobre los territorios y las sociedades dominadas/colonizadas; no obstante, esta sobreposición no logra de manera alguna la unidad presupuesta por el Estado-nación, derrumbando así su pretensión de homogeneidad.

Finalmente, estas dos conceptualizaciones se pueden sumar a la categoría «*ethos* barroco» de Echeverría ([1989] 2011). Para el autor, esta categoría representa una de las formas en las cuáles la modernidad capitalista se ha reproducido y actualizado a través del tiempo, y se caracteriza por qué, inconforme con la contradicción de la modernidad (esencia vs. efectivización), escoge el valor de uso y finge asumir la moral del capitalismo haciendo de ella un teatro -no sacrificial, si gozoso-. El *ethos* barroco se inventa para enfrentar el predominio de la modernidad capitalista.

Estas tres categorías son importantes pues dan cuenta de cómo la realidad latinoamericana no es exactamente como el proyecto moderno capitalista ha pretendido; en el devenir cotidiano de nuestros territorios se experimentan constantemente formas no modernas - no capitalistas - no occidentales que, aunque no son hegemónicas, se ubican en los intersticios para sembrar utopías, para prometer y prefigurar nuevas estructuras, y desde allí, dar la pelea.

de mundo propias, pero también con formas políticas propias (de gobierno, de justicia, de producción y redistribución, etc.), el Estado no logró el aniquilamiento total de las múltiples formas de vida social sobre las que se impuso y estas permanecen a contrapelo del embate moderno capitalista.

Este reconocimiento permite afirmar que el Estado es un campo de lucha en donde las sociedades “no modernas” disputan no solo su sobrevivencia sino, también, la construcción de otras formas de vida social y política.

De manera consecuente, al situar el Estado como escenario de lucha, también se colocan en la arena de la disputa «la nación», como engranaje del Estado, y «la educación», como herramienta para la construcción de la nación. Solo situando a la educación, al Estado y a la nación como terrenos en conflicto, se podrán pensar y construir proyectos para contrarrestar la modernización capitalista. En este marco, y dándole continuidad a esta línea argumentativa, también considero importante subrayar que la lucha por enfrentar la modernización capitalista hegemónica puede contener en su interior una apuesta por posibilitar “otras modernidades”, “modernidades alternativas” y/o “modernidades no capitalistas”⁸.

Algunos pasos se han recorrido hacia los horizontes de posibilidad sugeridos. En el campo educativo, la consolidación y crisis de la universidad y el papel protagónico de las organizaciones sociales étnico-culturalmente diferenciadas, dan pistas de ello.

En América Latina, durante las últimas cuatro décadas, la disputa por el monopolio legítimo de la educación entre Estado y organizaciones sociales indígenas ha ganado presencia en la escena pública y se ha materializado en diferentes campos, uno de ellos, el de la Educación Superior. El rol hegemónico del Estado en la definición del proyecto educativo a nivel superior ha entrado en crisis y, a pulso, se han abierto espacios para las poblaciones étnicamente diferenciadas y sus demandas por una educación propia.

⁸ Parte importante de la propuesta teórica de Echeverría (2000; 2001; [1989] [2008] 2011) se dirige por este camino: repensar las condiciones que podrían posibilitar una modernidad no capitalista que, recuperando la esencia de la modernidad, permita la emancipación y la abundancia para nuestras sociedades. No obstante, no es el único que ha pensado alternativas en este tenor, para ampliar, véase: Farah, I. y M. Gil (2013).

1.2. Consolidación y crisis de la Educación Superior

La idea, única de occidente, de un conocimiento único y universal en aras de una verdad única y universal, requeriría de una institución, igualmente, única y con pretensiones de universalidad. Esta institución sería la universidad (Santos, 1998). En este marco, la continuidad institucional de la universidad en el mundo moderno/modernizado, da cuenta de la permanencia y actualización permanente de sus objetivos.

J. F. Lyotard (referenciado en: Castro-Gómez, 2007) señala con precisión dichos propósitos reconociendo dos grandes meta-relatos sobre los cuáles se produce y organiza el conocimiento en la modernidad logrando su institucionalización en la universidad.

La primera gran narrativa es la «educación para el pueblo» y mantiene como objetivo el progreso y el desarrollo para mejorar las condiciones materiales de vida para todos:

En este contexto, la universidad es la institución llamada a proveer al “pueblo” de conocimientos que impulsen el saber científico-técnico de la nación. El progreso de la nación depende en gran parte de que la universidad empiece a generar una serie de sujetos que incorporan el uso de conocimientos útiles [...] para vincularse al progreso material de la nación (Lyotard, 1999: 63 citado en Castro-Gómez, 2007: 80).

El segundo meta-relato es el del «progreso moral de la humanidad», que ya no se centrará en la formación de conocimientos científico-técnicos, sino en conocimientos capaces de formar los sujetos empíricos de la moralidad. El objetivo es educar para el bienestar y el progreso moral de la humanidad.

Para Lyotard, dos ideales de educación y, por ende, dos ideales de universidad, se encuentran y complementan para dar forma al sujeto moderno: un deber ser científico-técnico y un deber ser moral.

Basado en el reconocimiento anterior, Castro-Gómez (2007) encontrará en estos objetivos ideales de la universidad dos características comunes que reproducen y perpetúan la modernización y la colonialidad: de un lado, la estructura arbórea del conocimiento y de la universidad; de otro, la universidad como lugar privilegiado de la producción de conocimientos. Para el autor, se hace evidente cómo el conocimiento mantiene una jerarquización y clasificación que delimita campos de saber, fronteras epistémicas y cánones que definen sus procedimientos y funciones específicas, siendo así la universidad el lugar

donde se produce el conocimiento que conduce al progreso (moral y material de la sociedad) y el núcleo vigilante de esta dinámica. Así:

[...] la universidad funciona más o menos como el panóptico de Foucault, porque es concebida como una institución que establece las fronteras entre el conocimiento útil y el inútil, entre la doxa y la episteme, entre el conocimiento legítimo (es decir, el que goza de “validez científica”) y el conocimiento ilegítimo (Castro-Gómez, 2007: 81).

Las características que dan contenido y modelan la estructura de la colonialidad como cara oculta de la modernidad, dan forma material a la institución universitaria moderna y, en consecuencia, esta encarna perfectamente la «*hybris* del punto cero». Desde la estructura disciplinaria general hasta la estructura departamental de los programas y el contenido curricular de enseñanza-aprendizaje (*lo que se lee y lo que no*), se implementan como dispositivos de control, parte del canon hegemónico.

Esta forma concreta de universidad se funda, consolida y expande a partir de / a través de una serie de «determinaciones» características de la modernidad capitalista; a saber: humanismo, progresismo, urbanicismo, individualismo y economicismo (Echeverría [1989] 2011, 2001). Teniendo en cuenta la conceptualización del autor, estos cinco fenómenos distintivos del proyecto de modernidad se reproducirían en la institución universitaria así:

- El «humanismo», en tanto antropocentrismo exagerado fundado en la pretensión de que la vida humana supedita la realidad misma de lo otro (la naturaleza) a la suya propia, se manifiesta tanto en la estructura disciplinar como en la ontología y epistemología que darán cuerpo a la institución. El «racionalismo moderno» (la dicotomía razón - naturaleza) es componente de este humanismo.
- El «progresismo», en tanto modo de historicidad que sustituye permanentemente lo nuevo por lo viejo, se manifiesta en la organización cronológica y geopolítica de los contenidos impartidos. El tiempo entonces se entiende de forma rectilínea y ascendente, cargando de cierto carácter teleológico determinista a la historia de la humanidad.
- El «urbanicismo», en su afán por sustituir el caos por el orden y la barbarie por civilización, limita la presencia del quehacer universitario a la ciudad como espacio social y, dentro de esta, al aula como espacio de enseñanza/aprendizaje y al laboratorio como espacio de ratificación de la verdad.

- El «individualismo», en tanto forma de socialización de los individuos sin arraigo y en competencia, se manifiesta tanto en las metodologías de enseñanza/aprendizaje como en los criterios de evaluación, ingreso, permanencia y titulación.
- Finalmente, el «economicismo», fundamentado en la supeditación de las decisiones y disposiciones político-sociales a la política económica con base en la ley del valor de cambio, se manifiesta en la preminencia del establecimiento de perfiles de estudio y egreso pensados más en el ascenso social y en la articulación al mercado que en la construcción de la ciudadanía. Este soñado ascenso coloca en un lugar central la acumulación de capital para la reproducción de la vida, ya sea como propietario privado u obrero/consumidor. Solo en este marco es posible reconocer la consolidación de la educación como mercancía.

Además, como he venido precisando, como parte del proyecto de modernización capitalista, la Educación Superior en la figura de la universidad emprendió una labor de homogenización sobre los sujetos en formación (futuros ciudadanos/obreros/consumidores) en clave de clase, raza y género. Esta situación condujo a que la universidad como escenario de condensación del progreso material y moral de la sociedad, se pensara para el sujeto moderno modelo (hombre, blanco/mestizo, propietario, letrado, heterosexual, mayor de edad) y que, como resultado, se excluyeran a los sujetos “no modernos” (muchas veces considerados “no sujetos”). Prueba de ello se puede encontrar en toda América Latina tanto en las primeras generaciones que acceden a los procesos de enseñanza-aprendizaje a nivel superior (educandos y educadores) como en los primeros equipos que administran los quehaceres institucionales universitarios (cuerpo directivo y administrativo); de igual forma, esto se puede evidenciar al volver la mirada a la estructura canónica disciplinaria que determina los contenidos y situar *a quiénes se lee y a quiénes no*. Los cuerpos y los conocimientos de mujeres, indígenas/afrodescendientes, desposeídos, iletrados/analfabetas, homosexuales y menores de edad brillarán por su ausencia en el proceso de consolidación de la Educación Superior. En este tenor, se hace imperativo sumar a las «determinaciones» enlistadas por Echeverría ([1989] 2011, 2001) otros fenómenos característicos de la modernidad y de la universidad moderna como lo son el «racismo», la alianza entre «androcentrismo» y «machismo» que sostienen el patriarcado moderno, y el «adultocentrismo».

El modelo imperante fue colocado en la mira de la crítica social tan solo cuando las disputas por el deber ser y el quehacer de la universidad salieron de la institución y se tomaron la plaza pública. Los procesos gestados durante las dos primeras décadas del siglo XX en América Latina, sentidos con mayor fuerza en el Cono Sur y en Cuba, conocidos históricamente como La Reforma Universitaria -o La Reforma de Córdoba-, pueden ser identificados como los primeros intentos por desautomatizar las lógicas hegemónicas del sistema universitario.

La Reforma conjugó fuerzas diversas organizadas por movimientos estudiantiles, intelectuales y artistas de izquierda para luchar a favor de una reforma en la estructura, los contenidos y los fines de la institución universitaria (vertical, burocrática y jerarquizada). En consonancia con las necesidades epocales de la región, se consolidó un pliego de peticiones que se presentó a los diferentes gobiernos, pliego que fue coincidiendo y ganando fuerza de país en país. Autonomía universitaria, cogobierno, extensión universitaria, acceso por concursos y periodicidad de las cátedras, libertad de cátedra, cátedra paralela y cátedra libre, vinculación de docencia e investigación, inserción en la sociedad, solidaridad latinoamericana e internacional y unidad obrero-estudiantil, fueron las propuestas que definieron el renovado proyecto de universidad de principios de siglo. Muchas de estas peticiones se fueron incluyendo como política pública en Educación Superior y empujaron reformas en un sinnúmero de universidades a lo largo y ancho de la región (Tünnerman, 2001) (Moncayo, 2008). No obstante, como bien lo señalan V. Moncayo (2008) y D. Mato (2008b) realizando una evaluación de los aprendizajes, inercias y esfuerzos pendientes noventa años después de La Reforma, muchos de los triunfos logrados fueron perdiendo su potencial original con el pasar de las décadas entre trámites burocráticos, el ascenso de dictaduras al poder que malversaron (o clausuraron) la gestión adelantada, y el crecimiento acelerado del ejercicio y proyección de la Educación Superior como mercancía. Reflexiones complementarias a cien años de Córdoba (Álvarez, 2018; Didriksson, 2018; Grosso, 2018) colocan el ojo en los retrocesos en términos de autonomía y los retos en términos de calidad, pertinencia y responsabilidad social en contextos de diversidad cultural.

Hasta aquí queda demostrado que, si bien la Educación Superior se volcó a la empresa de la universalización abstracta y homogenizadora del ser humano en un empeño por afirmar

el proyecto de modernización capitalista, la universidad se fue actualizando históricamente en el campo del conflicto, la paradoja y la contradicción.

Para la década de los sesenta, y con mayor fuerza desde la década de los ochenta, una nueva ola de paradojas entra para complejizar y transformar el campo. Tres grandes contradicciones trajeron consigo la «crisis de la universidad» tal y como se conocía, y abrieron paso a una nueva forma de universidad en disputa (Santos, 1998, 2007; Castro-Gómez, 2007).

Al dar cuenta de la crisis de la universidad, Santos (1998, 2007) ubica, en primera instancia, la «crisis de la hegemonía», crisis promovida por las contradicciones producto de la transformación paulatina de las funciones de la universidad: de la centralidad de la producción de la alta cultura y el conocimiento científico para las elites, a la producción de conocimientos y patrones culturales medios para la formación de mano de obra calificada. La universidad, al verse desbordada ante este reto, permitió que mercado y Estado abrieran otros escenarios en donde se pudieran crear tanto conocimientos para la elite (centros y facultades especializadas, instituciones de investigación) como conocimientos para las mayorías asalariadas (institutos técnicos, centros de capacitación), situación que hizo que la universidad perdiera su centralidad.

En segunda instancia, el autor presenta la «crisis de la legitimidad», producto de la contradicción entre la cada vez mayor jerarquización de los saberes especializados (restricciones del acceso y certificación de competencias) y las demandas sociopolíticas crecientes por una democratización de la universidad que abriera las puertas a los sectores populares y subalternos.

Por último, da cuenta de una «crisis institucional», producto de la contradicción entre la reivindicación por una autonomía universitaria (determinación de valores y objetivos de la universidad) y la presión creciente, promovida desde el mercado -en alianza con el Estado-, para someterla a criterios de eficiencia y productividad empresarial.

Sin duda, la crisis institucional ha contado con mayor atención en la agenda política, invisibilizando los impactos de los otros dos aspectos de la crisis o dando soluciones coyunturales que jugarían a favor de la nueva lógica universitaria empresarial. El Estado abandonó su responsabilidad con la universidad y el mercado se ocupó de ella.

Como desarrollo a continuación, el desarrollo acelerado del mercado en el marco de la globalización neoliberal, así como la aparición de nuevos protagonistas en el escenario educativo, serán los fenómenos que impulsaron las tres contradicciones centrales que colocaron en jaque los objetivos ideales de la universidad moderna. De este modo, dos son los escenarios paralelos que explican y entrañan la crisis:

En un primer escenario, encontramos la consolidación del neoliberalismo como marco y realidad que explica la crisis y su acento en la crisis institucional (en términos de Santos, 1998).

Al hablar de neoliberalismo en América Latina, hago referencia a las tendencias y estrategias de acumulación y producción del capital que se consolidan a partir de 1982 tras la suscripción de acuerdos y cartas de intención de parte de los Estados con el Fondo Monetario Internacional (FMI), el Banco Mundial (BM) y el Banco Interamericano de Desarrollo (BID) en aras de decretar políticas de ajuste macrofiscal como salida ante la crisis de la deuda externa. En rigor, el programa de reforma estructural que se comenzó a implementar tras los acuerdos, era el resultado de las condiciones establecidas por los organismos internacionales para facilitar nuevos préstamos y así extender los plazos y ajustar los requerimientos para el pago de la deuda; así, nuevos términos especializados como austeridad fiscal, ausencia de gasto excesivo, liberalización del comercio, privatización, entre otros, comenzaron a ser parte integral de la política económica regional y fueron permeando poco a poco la política educativa de cada país.

Los cambios no dieron espera en los diferentes niveles del sector educativo. Nuevas Leyes de Educación (o reformas sustanciales a las vigentes) tuvieron rápida aprobación en el marco de nuevos Planes de Desarrollo que señalaban las nuevas prioridades en la región. Se transformaron los sistemas educativos nacionales bajo el fundamento de que los Estados, debido al déficit fiscal, no tenían la capacidad para financiar la creciente demanda educativa y que, además, no era muy conveniente que estos intervinieran pues restringían las libertades individuales de los ciudadanos para decidir sobre el lugar en donde querían que ellos y/o sus hijos estudiaran.

Al advertir como amenaza que el dinero público no alcanzaría, políticas de subsidios focalizados y accesos condicionados comenzaron a implementarse de manera paralela a la privatización paulatina del sistema, el surgimiento de instituciones educativas en concesión,

la apertura de instituciones estatales para la instrucción técnica no profesionalizante, y la reestructuración y fundación de entidades estatales para el otorgamiento y recaudo de créditos educativos.

En menos de una década la educación mutó de derecho a mercancía; en correspondencia, el sujeto adecuado al renovado modelo de desarrollo ya no sería el ciudadano como portador de derechos, sino el ciudadano como consumidor.

En coherencia con la lógica de la reforma, la gestión educativa se transformó en gestión empresarial: productividad, rendimiento, competencias, acreditación, calidad, entre otros, serán los nuevos horizontes impuestos a las instituciones educativas. En términos de Shore y Wright (2015), se instituye el «gobierno de los números»: la cultura de la cuantificación de productos, la auditoria y los *rankings* se constituye como un nuevo orden mundial que explica -y rebasa- las relaciones entre instituciones y Estado para conectarlas a una lógica mayor signada por el mercado global.

En este marco, la mayoría de los países de América Latina implementaron el programa de reforma estructural neoliberal en el plano educativo como política pública en nombre de la «modernización educativa» (Stramiello, 2010; Sosa, 2012).

Para el caso específico de la Educación Superior, muchas de estas nuevas características y condiciones serán definidas como «internacionalización», categoría polisémica que da cuenta de las respuestas construidas por la universidad ante los retos de la globalización neoliberal. Si bien el “modelo ideal” o “deber ser” de la internacionalización se define desde múltiples enfoques (perspectivas disímiles que dan cuenta de la crisis misma de la universidad) estos coinciden en cuestiones operativas en donde convergen acciones académico-administrativas como: aprendizaje de lenguas extranjeras, movilidad e intercambio estudiantil, firma de convenios, aseguramiento de la calidad a través de estándares globales (para procesos de evaluación, certificación, publicación y difusión de conocimientos), reconocimiento y homologación de créditos y grados, gestión interinstitucional (programas y/o actividades conjuntas), internacionalización del currículo, flujos de conocimiento (docentes invitados, participación en conferencias y seminarios internacionales, capacitación docente en el extranjero), construcción de redes internacionales, entre otras (Knight, 1994; Diduo, 2006, 2018).

Como podemos verificar, la crisis de la universidad se da en el marco de una transformación acelerada al ritmo de la globalización de preminencia financiera, al compás de las reformas neoliberales; empero, no será solo una consecuencia propia de las dinámicas del capital la que promueve esta dislocación de las certezas atrapadas en la universidad.

En un segundo escenario, la aparición de nuevos protagonistas en el campo educativo será determinante para entender la crisis y sus contradicciones (sobre todo a nivel de pérdida de hegemonía y de pérdida de legitimidad, continuando con los postulados de Santos, 1998).

Las reivindicaciones de las mayorías que habían sido históricamente excluidas del sistema educativo universitario, también hicieron parte constituyente del ir y venir que produjo la crisis. Las luchas por la democratización de la universidad y la participación de los sectores subalternos en esta, junto con sus experiencias de vida y epistemologías propias, deben incluirse en el listado de fuerzas en movimiento que promovieron la crisis. Las demandas de poblaciones indígenas, afrodescendientes y migrantes de las últimas décadas dan cuenta de las realidades (necesidades y demandas) que ponen en tela de juicio tanto el carácter hegemónico de la universidad (lugar del conocimiento universal, lugar del progreso moral y material de la sociedad) como las ideas mismas de Estado-nación y modernidad.

Así, a lo largo de las últimas décadas se han dado alteraciones que desestabilizaron el modelo de conocimiento único anclado al modelo de universidad única y, por adaptación o por proposición, condujeron al surgimiento de otros modelos. Santos (2007) llama esta transición “el paso del conocimiento universitario hacia el conocimiento pluriuniversitario”, en donde observa esperanzado la posibilidad de otra universidad:

En los países pluri-étnicos y multinacionales, el conocimiento pluriuniversitario está emergiendo del interior de la propia universidad cuando estudiantes de grupos minoritarios (étnicos u otros) entran en la universidad y verifican que su inclusión es una forma de exclusión: se enfrentan con la tabula rasa que está hecha a partir de sus culturas y de los conocimientos propios de las comunidades de donde son originarios. Todo eso obliga al conocimiento científico a confrontarse con otros conocimientos y exige un nivel de responsabilidad social más elevado a las instituciones que lo producen y, por lo tanto, también a las universidades (Santos, 2007: 27).

En este mismo tenor, Castro-Gómez (2007) sitúa la necesidad de la construcción de “un pensamiento complejo y transdisciplinar” que permita la decolonización de la universidad. Para el autor, el siglo XXI arribó con una transformación significativa en el mundo de las

ciencias -tanto en ciencias duras (física, química, biología) como en las humanidades (sociología, antropología, psicología)- que parte de reconocer “[...] que cada uno de nosotros es un todo físico-químico-biológico-psicológico-social-cultural, integrado en la compleja trama del universo [...]”, ideas contemporáneas “[...] que empiezan a revisar, implícita o explícitamente, los presupuestos epistémicos que marcaron la *hybris* del punto cero” (p. 86). Este cambio gradual del pensamiento científico al pensamiento complejo implica la potencial transformación de las viejas estructuras del conocimiento y, por ende, de la universidad. Sin embargo, para Castro-Gómez, esto solo será posible si se establecen entre las diversas disciplinas relaciones que superen los encuentros limitados al intercambio de datos sin tocar los fundamentos (interdisciplinariedad) y construyan nuevos conocimientos con base en el reconocimiento de la incompletitud de cada disciplina y la complementariedad entre ellas y con otros conocimientos que la modernidad había excluido (transdisciplinariedad).

Es en este marco de crisis que se ha hecho posible pensar en una universidad dinámica y plural, una Educación Superior que apuesta por la construcción de un nuevo modelo de reproducción de la vida simbólica y material en armonía con la naturaleza, una nueva forma de entender y construir la diferencia con base al diálogo, la dignidad y la conciencia de la exclusión histórica, y una manera renovada de articular lo particular/lo propio con lo universal.

En esta instancia, dos precisiones para aclarar mi postura en este debate abierto:

Primero. Retomando la línea argumentativa del apartado anterior⁹, solo reconociendo la educación como terreno de disputa se podrán pensar y construir proyectos para contrarrestar la modernización capitalista. Entonces, reconocer y colocar en el centro de la discusión la «crisis de la universidad», equivale a dar cuenta del *porqué* es que la educación es un terreno en conflicto en la actualidad. Así, sumando argumentos previos, afirmo ahora que otras formas de universidad, otras formas de “progreso moral y material” y, por ende, otras formas de Estado-nación y otras formas de modernidad solo serán posibles como respuestas ante la crisis.

Empleando la retórica de Echeverría, entiendo que la crisis de la universidad aquí explicada puede dar cuenta de “[e]l conflicto permanente entre la esencia de la modernidad

⁹ Ver en este documento: 1.1. Modernidad(es), conocimiento(s), educación y Estado-nación en América Latina.

y el capitalismo -la primera como esbozo de una existencia abundante y emancipada, y este último como la mediación efectiva de su realización- [...] (Echeverría, 2001:25); por tanto, la crisis explica la consolidación de la universidad como una forma concreta de la modernidad capitalista, pero no la condena a ser la única.

Segundo. Para sumar al análisis de Santos sobre la crisis (Santos, 1998), acudo a Gramsci ([1975] 1989) para definir la crisis como ese período y/o escenario de inestabilidad que una sociedad padece cuando sus instituciones pierden su capacidad de consenso legítimo, es decir, pierden su hegemonía político-ideológica.

Encuentro paralelismos que me permiten entablar este diálogo: de un lado, si para Gramsci la crisis de la hegemonía en la sociedad civil resulta del fracaso del ejercicio político de la clase dirigente (esto es, la pérdida de la dirección intelectual y moral para la construcción de un consenso general) sumado a la potencialidad de las actividades revolucionarias que llevan a cabo las masas a través de sus reivindicaciones espontáneas y/u organizadas; de otro, puedo afirmar que para Santos la crisis de la universidad “hegemónica” resulta tanto de la falta de capacidad del Estado para enfrentar la globalización neoliberal (y de la entrega consecuente de sus potestades al mercado) como de las luchas emprendidas por los sectores populares para ser incluidos como protagonistas en el proyecto de Educación Superior.

Por ahora, me interesa establecer este contrapunto entre los autores tan solo para situar la categoría «crisis» en su dimensión potencial y prefigurativa, sin negar su carácter paradójico; es decir, realizo este puente para precisar que al hablar de «crisis de la Educación Superior» como punto de partida, no solo hablaré de la universidad que fue o que no pudo ser, sino también, de la que puede ser y va siendo. En este marco, la reconocida sentencia de Gramsci ([1975] 1989: 37) queda como anillo al dedo: "la crisis consiste precisamente en el hecho de que lo viejo muere y lo nuevo no puede nacer" y aunque, siguiendo al autor, se bien que es en esta coyuntura en donde “se verifican los fenómenos morbosos más variados”, también estoy segura de que es desde aquí que se pueden construir otros horizontes de posibilidad.

Las palabras de A. Martínez (2019) a propósito del uso del concepto de crisis en la educación universitaria, redondean y cierran esta aclaración:

Si se trata, entonces, de pensar la crisis de la universidad, será conveniente una afirmación: el fenómeno analizado (incluidos los discursos en su nombre, en sus reglamentos y relaciones internas) y su concepto está en una relación conflictiva y tensional. Por una parte es una institución moderna del Estado nacional y como tal cumple ciertas tareas (prácticas ideológicas de interpelación desigual de grupos e individuos) y, a la vez es el escenario de luchas contra la desigualdad y la sumisión que ese mismo Estado y sus aparatos, incluida la universidad, favorecen (Martínez, 2019: 74).

La crisis de la universidad se ha construido en un contexto dinámico y particular que, paulatinamente, ha visto cómo las formas en las que se ha abordado el tema de la diversidad étnico-cultural en América Latina se han resignificado definitivamente. La crisis de la hegemonía (y, por ende, la disputa por la misma) y el papel protagónico de las poblaciones indígenas han sido determinante en esta historia. Detalles al respecto, veremos a continuación.

1.3. Pueblos indígenas y hegemonía. Disputas por el proyecto de Educación Superior en el marco del Estado-nación

Como se ha venido afirmando, la diversidad constitutiva de la realidad es radical y la diversidad étnico-cultural en América Latina da amplia cuenta de ello. La experiencia colonial vivida a partir de 1492, experiencia violenta y definitiva que diversificó aún más el experimento humano en nuestros territorios, no solo ha posibilitado la coexistencia (por lo general conflictiva) de diversos modos de organizar y desarrollar la vida humana en el mundo; a la par, también ha configurado formas particulares de relacionamiento entre estos modos. Así, mientras que, por un lado, la superposición de una sociedad sobre otra no ha logrado el aniquilamiento total de ninguna y, por ende, tampoco la homogenización radical soñada por el proyecto moderno; por otro, es innegable que esta superposición ha implicado jerarquización y, en consecuencia, la reproducción de los modelos coloniales de explotación/dominación y exclusión/discriminación que sostienen y explican la desigualdad hasta nuestros días.

En otras palabras, para el caso de América Latina es posible afirmar que, si bien el carácter «abigarrado» de nuestras sociedades y la «condición multicultural y multisocietal» de nuestros territorios no han permitido la consolidación absoluta del proyecto de modernización capitalista; estas mismas características de nuestra realidad, han perpetuado

el «colonialismo interno» y la «colonialidad»¹⁰ que justifican fenómenos aún contemporáneos como el racismo.

No obstante, este reconocimiento dialéctico que permite situar a la diversidad étnico-cultural como potencia y, a la vez, como condena, nos servirá a modo de fundamento para entender cómo las poblaciones y organizaciones indígenas han pasado de objetos pasivos a sujetos protagónicos en la lucha por definir su participación en el proyecto de Estado-nación, lucha parte de sus procesos de resistencia / (re)existencia. Esto es, el reconocimiento de los procesos históricos de exclusión-inclusión, lucha y reconocimiento en clave étnico-cultural, nos permitirá entender cómo las poblaciones indígenas en América Latina han hecho parte de la disputa por la hegemonía en el marco del proyecto de Estado-nación.

Entiéndase por «hegemonía» la capacidad que tiene la clase o grupo dominante para constituir su voluntad y visión de mundo particulares como voluntad general. Con base en Gramsci ([1971] 2009; [1975] 1989), es posible afirmar que el proceso a través del cual la voluntad de la clase dominante se convierte en hegemonía está definido por la capacidad económica, la capacidad política y, sobre todo, la capacidad ideológico-cultural (esto es: moral e intelectual) que tiene la clase o grupo dominante para lograr consenso e imponerse como voluntad general sobre diversos grupos sociales.

¹⁰ «Colonialismo interno» y «colonialidad» son dos categorías que se emplean para dar cuenta de las estructuras que soportan las relaciones de dominación, explotación y distinción (dominados-dominadores, gobernantes-gobernados) que se perpetúan en los territorios latinoamericanos aún después de los procesos de Independencia que dieron origen a los Estados-nación. Esta línea de argumentación propone que dichas relaciones más que configurarse entre clases sociales diferentes (desposeídos - dueños de los medios de producción, esclavo - amo, hacendado - huasipungo, patrón - obrero) se configuran entre grupos étnico-culturales diferentes. Así, *grosso modo*, y más allá de sus posibles diferencias, para P. González Casanova (1969, 1978) el «colonialismo interno» da cuenta de cómo las comunidades indígenas se constituyeron en las «colonias internas» de los Estados-nación a través de procesos de desposesión, extractivismo y proletarización, procesos que posibilitaron la acumulación del capital para la clase burguesa. Una revisión posterior de su teoría, le ha permitido al autor afirmar que este «colonialismo interno» no solo es resultado de las dinámicas particulares de los Estado-nación, sino que se articula a un engranaje mayor, un «colonialismo global» que agudiza las condiciones de explotación en los marcos de la globalización y el neoliberalismo (González Casanova, 2006). Por otra parte, para los autores del ya referenciado Programa de Investigación Modernidad/Colonialidad, manteniendo como eje la propuesta de A. Quijano (2007), la «colonialidad» es entendida como «la cara oculta de la modernidad» y se basa en la codificación de las diferencias entre conquistadores y conquistados en la idea de «raza», criterio que fundamentará las relaciones de dominación impuestas desde la conquista entre blanco/mestizos e indígenas/afrodescendientes. Esta codificación de las diferencias en clave de raza, ha sustentado las estructuras de control del trabajo, la producción y la propiedad globalmente. La «colonialidad del ser», la «colonialidad del saber» y la «colonialidad del poder» serán los niveles propuestos para dar cuenta de las complejidades e impactos profundos de la colonialidad en las sociedades latinoamericanas.

Para el autor, la configuración de la hegemonía se teje y, en consecuencia, se entiende a través del análisis situado e histórico de la correlación de fuerzas sociales vigentes en sus diferentes niveles: desde la correlación de fuerzas ligadas a la estructura (relación objetiva ligada al grado de desarrollo de las fuerzas materiales de producción), pasando por la correlación de fuerza políticas, hasta llegar a la correlación de fuerzas militares. Gramsci concentra gran parte de su interés argumentativo en la configuración de la correlación de fuerzas a nivel político pues es allí en donde logra consolidación la hegemonía ideológico-cultural¹¹.

En este marco, la ideología será entendida como un todo orgánico y relacional, encarnado en aparatos e instituciones, que construye principios articulatorios de lo común. Esto permite reconocer que el logro de una «unidad cultural-social», siempre sujeta a la ideología, supone una articulación por la cual “una multiplicidad de voluntades disgregadas, con heterogeneidad de fines, se sueldan con vistas a un mismo fin, sobre la base de una misma y común concepción del mundo” (Gramsci, [1948] 1971: 31).

Como se hace evidente, el aspecto ideológico-cultural será central para entender la configuración de la hegemonía pues es a través de una red de instituciones que constituyen el centro de la sociedad civil y el eje articulador de la opinión pública (periódicos, escuelas, iglesia, partidos, asociaciones, etc.) que la ideología será transmitida como signo de la capacidad de la clase o grupo dominante.

De esta manera, si bien son múltiples los campos en los que la disputa por la hegemonía se ha materializado a través de la historia, es mi interés concentrarme en las

¹¹ “Un momento sucesivo es la correlación de las fuerzas políticas, es decir, la valoración del grado de homogeneidad, de autoconciencia y de organización alcanzado por los diversos grupos sociales. A su vez, este momento se puede analizar y dividir en varios grados, que corresponden a los diversos momentos de la conciencia política colectiva, tal como se han manifestado hasta ahora en la historia. El primero y más elemental es el económico-corporativo. [...] Un segundo momento es aquel en que se llega a la conciencia de la solidaridad de los intereses de todos los miembros del grupo social, pero todavía en el terreno meramente económico. [...] Un tercer momento es aquel en que se llega a la conciencia de que los propios intereses corporativos en su desarrollo actual y futuro, superan el círculo corporativo, de grupos meramente económicos, y pueden y deben convertirse en los intereses de otros grupos subordinados. Esta es la fase más claramente política, que marca la transición neta de la estructura a la esfera de las superestructuras complejas; es la fase en la que las ideologías que han germinado anteriormente se convierten en «partido», se enfrentan y luchan hasta que una sola de ellas o, por lo menos, una sola combinación de ellas tiende a prevalecer, a imponerse, a difundirse en toda el área social, determinando además de la unicidad de los fines económicos y políticos la unidad intelectual y moral, planteando todas las cuestiones en torno a las cuales hierve la lucha, no sólo en el plano corporativo sino en un plano «universal», y creando de este modo la hegemonía de un grupo social fundamental sobre una serie de grupos subordinados” (Gramsci, [1971] (2009): 134-135).

configuraciones que se han construido en el campo de la educación puesto que, como se ha demostrado hasta aquí, es la educación uno de los principales escenarios en donde se construye y legitima la capacidad cultural-ideológica (moral e intelectual) de los grupos dominantes y, por ende, es uno de los principales escenarios de lucha. Siguiendo la propuesta gramsciana, la educación se puede constituir en uno de los principales escenarios para gestar una reforma colectiva (moral e intelectual) desde las clases y grupos dominados, a través de la concientización y organización como praxis política autónoma, para contrarrestar la cultura hegemónica, es decir, para hacer la revolución.

En este contexto, durante las últimas cuatro décadas, los avances y retrocesos de los proyectos que definen el campo de la educación, tanto a nivel teórico propositivo como a nivel práctico operativo, se han tejido en las relaciones dinámicas (conflictos/negociaciones) entre Estados, organizaciones sociales, comunidades indígenas y diversos intermediarios que facilitan esta relación (de formas contingentes y contextualizadas: la academia y sus intelectuales, entidades de cooperación internacional, organizaciones no gubernamentales, iglesias y partidos políticos).

El sistema educativo ha sido uno de los principales escenarios de consolidación, difusión y disputa de los modelos que se han implementado para dar lugares específicos a la diferencia. A estos lugares específicos los denomino *modelos de administración de la diferencia*. Dichos modelos se ajustan a lo que F. Garcés (2009a) denomina «políticas de la diferencia»: “[...] mecanismos de reconocimiento y tolerancia de la diversidad [que] pueden esconder sutiles mecanismos de dominación bajo un discurso y unas prácticas incorporadoras y asimiladoras de lo diverso en el aparato estatal y en los circuitos de acumulación del capital” (p. 23).

Cada modelo de administración de la diferencia que ha logrado hegemonía (esto es, que ha logrado hacerse voluntad general a través del consenso y se ha impuesto sobre otro) ha posibilitado un modelo particular de proyecto educativo.

A continuación, presento una suerte de cronología para explicar la aparición y consolidación de los diferentes modelos; no obstante, es preciso advertir que cada patrón 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 disímiles para cada territorio y se explican en contextos históricos particulares, dinámicos y con sus propias complejidades

internas, lo que imposibilita establecer con precisión fronteras entre uno y otro período o uno y otro modelo. No obstante, a pesar de esta dificultad, siempre es posible evidenciar tendencias. Muchas de las características de uno u otro modelo se superponen hasta el día de hoy, por ende, no dan cuenta de procesos lineales o estáticos, y sí hablan de las paradojas que se presentan entre lo diseñado y soñado como “deber ser” y lo puesto en práctica como “quehacer” y “poder ser”.

1.3.1. *Mestizaje homogeneizador. Lo indígena como pasado y objeto de estudio*

Hasta entrada la segunda mitad del siglo XX, el modelo hegemónico desde donde se instituyó la estructura colonial discriminatoria contra las poblaciones indígenas en pro de la construcción, solidificación y mantenimiento de los Estados-nación latinoamericanos, fue 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.

Este 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) establecía 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 las poblaciones indígenas en el proyecto de unidad nacional. Aunque estas estrategias dieron cuenta del reconocimiento de la condición intelectual de los indígenas (capacidad de aprendizaje invisibilizada hasta finales del siglo XIX¹²) y, a la vez, permitieron vislumbrar acciones concretas para las poblaciones étnicamente diferenciadas como una primera posibilidad de ejercer la educación como derecho; es importante resaltar que las lenguas indígenas eran útiles tan solo como medios de transición hacia el español y, en consecuencia, hacia el proyecto cultural hegemónico.

¹² “Hasta fines del siglo XIX no se plantea la condición intelectual del indígena por lo que tampoco se cuestiona el problema del conocimiento. La educación oficial no integra acciones destinadas a atender a la población, no solo porque no ve la necesidad de hacerlo ni porque reconoce en ello un derecho, sino porque le conviene mantenerla en condiciones de inferioridad por razones de control social” (Yáñez, 1998: 9).

El modelo fue cobijado por políticas e instituciones de Estado; sin embargo, fue implementado, principalmente, con ayuda de iglesias (católica y evangélica) e instituciones de cooperación internacional en un claro ejercicio de delegación¹³. Ejemplo de ello serán los proyectos educativos de mitad de siglo que nacen bajo la idea de la nación cristiana, tanto en sus vertientes más conservadoras como progresistas.

Para el primer caso, es útil subrayar al Instituto Lingüístico de Verano (ILV), institución evangélica estadounidense con la cual diferentes gobiernos firmaron convenios para elaborar políticas de investigación lingüística, orientadas a desarrollar programas experimentales de educación bilingüe. El ILV ingresa a América Latina en 1935 (México y Perú) y de manera paulatina logra convenios con los gobiernos de Guatemala (1952), Ecuador (1953), Bolivia (1955), Brasil (1956), Colombia (1959), Honduras (1960), Surinam (1967) y Panamá (1970) logrando presencia en múltiples territorios indígenas (Cano, Neufeldt y Schulze, 1981; González 2015; Hernández, 2017). Si bien la presencia del ILV puede responder a razones de carácter estructural vinculadas al lugar geopolítico de América Latina en el globo¹⁴, me interesa subrayar su rol inaugural en la investigación de las lenguas originarias, la elaboración y publicación de materiales (como la biblia) para la conservación de aquellas, y las labores de evangelización, alfabetización y “mejoramiento moral” como deber asignado por los Estados-nación.

Para el segundo caso, de manera paralela, diversas son las experiencias que se organizaron alrededor de la alianza estratégica entre iglesia católica, organizaciones campesinas y comunidades indígenas en el marco de la teología de la liberación. Estos espacios y propuestas, ancladas al “compromiso con los pobres” y el ejercicio de una “educación liberadora”, apoyaron procesos para desarrollar una educación más cercana a las

¹³ «Estados delegativos» es la categoría que emplea M. González (2015) para comprender cómo, ante la existencia de Estados débiles e inestables (como muchos de los Estados latinoamericanos hasta, por lo menos, la segunda mitad del siglo XX), los Estados en América Latina se encargaron de diseñar políticas *para* los indígenas, pero al no poder asumir las implicaciones de dicha labor -ya sea por debilidad o ausencia del poder gubernamental en territorios indígenas, o por el difícil acceso a territorios alejados de los centros de poder y comercio-, delegaron la responsabilidad a instituciones privadas con mayor poder y capacidad local “como la iglesia católica, la hacienda, e instituciones internacionales, *para que ellas lleven a cabo las intenciones de la nación*” (González, 2015: 112. Subrayado propio).

¹⁴ Es preciso tener en cuenta que la llegada del ILV a América Latina también da cuenta de las encrucijadas y dinámicas del conflicto entre capitalismo y comunismo, en boga en el marco de la Guerra Fría. Además, su vínculo formal con los diversos gobiernos de turno también sirve como evidencia de la implementación de una especie de política de control social de parte de Estados Unidos en América Latina (Cano, Neufeldt y Schulze, 1981; González 2015; Hernández, 2017).

poblaciones indígenas; a saber: escuelas rurales campesinas e indígenas (40s - 60s), escuelas radiofónicas (50s - 70s), cartillas de texto en lenguas originarias y español, cambios en las mallas curriculares de las escuelas rurales para incluir las lenguas originarias, entre otros (Yáñez y Endara, 1990; González, 2015; Hernández, 2017). En este caso, si bien las acciones adelantadas ampliaron el horizonte de posibilidad al incluir las reivindicaciones y necesidades indígenas en el terreno de la disputa y, en consecuencia, sumar a los procesos educativos procesos organizativos, este modelo educativo “nunca perdió como objetivo principal la evangelización” (Hernández, 2017: 154) y reforzó el uso de las lenguas originarias como lenguas de transición, siendo predominante la búsqueda de unidad nacional bajo criterios de carácter moral-religioso (cristiano), lingüístico (español) y racial (mestizo).

Este primer momento da cuenta de una primera fase del «indigenismo»¹⁵ que se colocó en marcha con el fin de crear e inculcar una cultura nacional compartida, en donde los modos indígenas eran modos propios de un pasado étnico a trascender en aras de la modernización de la sociedad. Así, mientras los campesinos e indígenas eran incluidos en los nacientes procesos de alfabetización y accedían de a pocos a las primeras escuelas rurales, para los no indígenas el libro de historia, el museo, la artesanía, entre otros, se fueron constituyendo como dispositivos-vitrinas en donde se podía ver lo indígena/el indígena como una referencia de un “nuestro” pasado común ancestral. No obstante, la presencia sincrónica de pueblos y saberes indígenas fue totalmente invisibilizada y el reconocimiento de un presente compartido y simultáneo fue negado: para los indígenas, el sistema escolar se constituyó como la forma oficial de lograr asimilación al proyecto de Estado-nación en contra de sus particularidades étnico-culturales; para los no indígenas, el indígena/lo indígena se izó (en la bandera, en el escudo, en la nación imaginada) como parte constitutiva del presente nacional mestizo, pero como abstracción de seres míticos y culturas muertas.

En su análisis sobre la construcción de la identidad nacional mexicana (con base en la revisión de libros de texto de medio siglo, entrevistas a intelectuales indígenas y una amplia revisión de la literatura sobre el tema), N. Gutiérrez (2012) da cuenta de esta construcción:

¹⁵ “El indigenismo es una política gubernamental nutrida por una ideología que racionaliza y apuntala las políticas y acciones dirigidas hacia los indígenas desde una perspectiva no indígena. El indigenismo se define por la falta de aportaciones indígenas en su concepción inicial; más aún, es en el nivel gubernamental donde se formulan las políticas y los programas que se ponen en práctica en los pueblos indígenas” (Gutiérrez, 2012: 147).

“Las mitologías nacionalistas oficiales en México se han entretreído con la exaltación del pasado indígena y, este pasado indígena, unido al presente, inyecta un carácter único a la cultura de México” (p. 47), una cultura oficialmente mestiza. Pese a que es imposible afirmar que para todos los países de América Latina el proceso fue exactamente igual (pues habría que profundizar cuál es la relación real de la nación argentina o uruguaya, peruana o colombiana con su “pasado indígena”), es innegable que, sea por exaltación, omisión, superación o pretendido blanqueamiento de dicho pasado, durante este período las naciones latinoamericanas se cohesionan alrededor del mestizaje como imaginario cultural hegemónico.

1.3.2. *Multiculturalismo neoliberal. El indígena permitido*

A partir de la década de los ochenta, 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-nación 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 que ahora reconocía la coexistencia sincrónica de “nosotros” los mestizos y “los otros” diferenciados étnico-culturalmente (la alteridad racializada).

En este horizonte, la diversidad en creciente lucha se convierte en un problema de gubernamentalidad para los Estados y encuentra como respuesta la integración. Así, vertiginosamente, se consolida un modelo de globalización que ya no será el temido proyecto de homogenización cultural explícita en donde una cultura local se erige como cultura global y se impone a un sinnúmero de grupos humanos; en cambio, se instala una globalización que, abanderada por el mercado neoliberal, incluye la diversidad a sus dinámicas.

Esta integración/inclusión se reducirá al ámbito de lo cultural (reconocimiento) y dejará de lado los ámbitos económico y político (redistribución de la riqueza y el poder). Esto se explica porque, en correspondencia con el neoliberalismo, el multiculturalismo entiende por cultura las prácticas no arraigadas a las formas de producción y reproducción de la vida misma; por tanto, de fondo, desconoce y niega las diferencias económicas, sociales y

políticas donde se sostiene la desigualdad. En palabras de C. Hale, P. Calla y L. Mullings (2017):

Este proyecto racial tenía dos características clave. Primero, los actores poderosos mostraron una moderada receptividad a las iniciativas que prometían "nivelar el campo de juego", pero muy poca inclinación a identificar y corregir el carácter históricamente arraigado de estas desigualdades estructurales. En segundo lugar, hubo una afirmación implícita y, a veces, directa, de que el capitalismo neoliberal proporciona el andamiaje para el multiculturalismo, de manera que los derechos se vieron reducidos o reformados para evitar la contradicción entre los dos (p. 86) (Traducción propia).

El multiculturalismo, como modelo para administrar las poblaciones diferenciadas étnico-culturalmente, se suma al neoliberalismo, renovada cabeza de la hidra capitalista, ubicando 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; como precisa Díaz-Polanco (2008): “la actual tolerancia del [neo]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 han materializado 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. De esta manera, para 1989 la Conferencia General de la OIT adoptó el Convenio 169 Sobre Pueblos Indígenas y Tribales y, bajo este nuevo marco legislativo, gran parte de los Estados latinoamericanos pasaron de proclamarse como repúblicas únicas e indivisibles a definirse como repúblicas pluri/multiculturales en aproximadamente una década. La inclusión de estas nociones y derechos en el campo legislativo, a pesar de todas sus limitaciones, representó un avance sin precedentes para los pueblos indígenas transformando de manera radical la arena de la política pública al colocar la disputa por la hegemonía en este terreno.

En el sistema educativo, 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 cultura propia/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; en este marco, 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 combatir los procesos de homogeneización y ha permitido la inclusión directa de profesores indígenas a los sistemas nacionales de educación y la formación de profesionales e intelectuales indígenas que, en muchos países, lograron agremiarse y organizar conatos de movilización y resistencia.

A propósito, múltiples son los ejemplos que dan cuenta de cómo las organizaciones indígenas lograron consolidar una agenda en donde la educación es un tema central: para el caso mexicano, la Organización de Profesionistas Indígenas Nahuas A.C. (OPINAC) y la Alianza Nacional de Profesionales Indígenas Bilingües (ANPIBAC) -aunque esta última señalada por algunos por sus relaciones ambiguas con el Estado-, fueron organizaciones de profesionales indígenas pioneras que, para finales de la década de los setenta y comienzos de los ochenta del siglo XX, lograron constituir una plataforma étnica que reunió cientos de maestros indígenas e instructores bilingües en diversos Encuentros Nacionales de Maestros Indígenas para pensar una nueva forma de educación no colonizante, proponer una educación bilingüe bicultural como alternativa y transformar el indigenismo hegemónico (Gutiérrez, 2012; Castillo, 2016). De manera similar, en Colombia el Consejo Regional Indígena del Cauca (CRIC) desde su I Congreso Regional (1971) situó la lengua y la historia propias como necesidades de la educación para sus pueblos, propendiendo por una educación para la revitalización de la cultura (1975) y recomendando la puesta en marcha de un Programa de Educación Bilingüe en 1978 durante su V Congreso Regional (González, 2015). Procesos similares antecederán la institucionalización negociada de la Dirección de Educación Intercultural Bilingüe (DINEIB) en Ecuador para el año 1992, programa estatal descentralizado de educación bilingüe para los territorios indígenas del país, administrado por la Confederación de Nacionalidades Indígenas del Ecuador (CONAIE) con total autonomía técnica y financiera (Yáñez, 1998; González, 2015).

Se hace patente que, bajo este modelo, 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, de un lado, atender las necesidades de las poblaciones indígenas y, de otro, lograr el control adecuado de las mismas; esto equivale a reconocer las tensiones entre un asistencialismo paternalista vestido de indigenismo y las luchas por transformar la herencia colonial que fundamentaba el proyecto de mestizaje.

Durante este período, en toda la región, se crearán las entidades de Estado destinadas a atender “asuntos indígenas”. En el campo educativo, se crearán las entidades para coordinar la alfabetización bilingüe de manera centralizada. 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. Algunos autores (Zamosc, 2005; Ramírez, 2009, 2010; Vargas, 2014) reconoceremos en este proceso un ejercicio activo de «política dual» de parte de los movimientos y organizaciones indígenas, un accionar que combina la movilización y la institucionalización, una lucha entre la acción contenciosa y la integración en el sistema político que ampliará las posibilidades del indígena reconociéndolo como sujeto de derechos ante el Estado.

1.3.3. Interculturalidad como significante vacío. Discursos y prácticas en construcción

Para la fecha, los significados de las palabras «mestizaje» y «multiculturalismo» han logrado cierto consenso general en nuestra área de investigación; no obstante, no pasa precisamente lo mismo con el término «interculturalidad». Por ello, parto de situar la categoría «interculturalidad» como un «significante vacío», como un «significante sin significado» (Laclau, 1996). En este marco, reconozco que el significado de «interculturalidad», como todo significado, se construye socialmente, por ende, es producto tanto de las inercias, memorias y aprendizajes pasados, como de las proyecciones a futuro y las estructuras que definen y posibilitan el contexto presente. Para E. Laclau y C. Mouffe (1987) un «significante vacío» da cuenta de una cadena de equivalencias diseñadas a partir de una dispersión de demandas fragmentadas que se unifican en un «punto nodal» que fija parcialmente el sentido. La importancia política de esta construcción dinámica de sentidos radica en que, al encontrarse los significantes sin significación original o esencial, permiten construir (y, de manera consecuente, disputar) estructuras hegemónicas. Para los autores, construir

hegemonía implica llenar el vacío, dotar de significado el significante, así sea de manera transitoria¹⁶.

Dicho lo anterior, con orígenes en los finales de la década de los ochenta y principios de los noventa, pero logrando presencia clara y creciente durante el siglo XXI, un tercer momento ha venido 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.

La organización indígena regional alrededor de los 500 años de Conquista y los levantamientos de la década de los noventa serán hitos claves para entender el proceso de emergencia de este modelo. Ecuador (1990) y México (1994), países en los que realizo la presente investigación, 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 campo político, tanto en el plano de la política pública nacional e internacional como en la reconfiguración del imaginario nacional y regional. De esta forma, la estrategia dual entre lo contencioso y lo institucional, ha permitido que las acciones logradas en el marco del multiculturalismo neoliberal, sobre todo en el campo legislativo, se constituyan en la plataforma idónea para dar piso y filo a la disputa. Como bien lo pueden ejemplificar las palabras de uno de los líderes históricos del Movimiento Indígena en Ecuador: “Yo creo que a nosotros más bien nos tocó armar otros mecanismos, incluso valernos del mismo lenguaje que se utiliza para hacer las políticas y poder salir con nuestra propuesta. Más bien lo que hemos tenido que hacer es aprovechar los momentos de oportunidad” (L. M. Entrevista. Julio de 2013).

La emergencia de la categoría interculturalidad en América Latina está totalmente ligada al problema de lo indígena en la sociedad contemporánea. Así, “[...] fue a partir del análisis de las relaciones entre indígenas y no indígenas que la noción de interculturalidad y

¹⁶ Sumando a la propuesta de los autores: “La lucha por la hegemonía ideológica y política siempre es la lucha por la apropiación de términos que se sienten «espontáneamente», como apolíticos, como si trascendieran las fronteras políticas [...] Toda noción ideológica universal siempre está hegemonizada por algún contenido particular que tiñe esa universalidad y explica su eficacia” (Žižek, 1998:142). “Lo propio de las nociones políticas no consiste en ser o no polisémicas: lo propio es que son objeto de una lucha. La lucha política es también la lucha por la apropiación de las palabras” (Rancière, [2009], 2010: 67). Como se podrá ver a lo largo de este documento de tesis, reconozco la misma potencialidad en categorías como «modernidad», «Estado», «nación», «Educación Superior Intercultural» y «comunidad».

su derivada de educación intercultural emergieron desde las ciencias sociales latinoamericanas hace casi tres décadas” (López-Hurtado, 2001: 2). En este contexto, la interculturalidad surge como alternativa frente al mestizaje homogeneizador y el multiculturalismo neoliberal, y es producto de las demandas y propuestas de las organizaciones indígenas y sus colaboradores, sobre todo, aunque no exclusivamente, en el campo educativo (Barnach-Calbó, 1997), (Moya, 1998), (López-Hurtado, 2001), (Mato, 2008a), (Herdoíza-Estévez y Lenk, 2010).

Este modelo se ha materializado en lo que Barnach-Calbó (1997) y Salmerón y Porras (2010) han denominado «Educación Intercultural Bilingüe». Esta nueva apuesta educativa busca trascender el carácter lingüístico y de traducción propio de la educación para indígenas, sumando al quehacer educativo los conocimientos, historias y valores propios en un diálogo con la cultura nacional (mestiza - no indígena). El modelo intercultural supone una educación ya no *para* los indígenas sino *con* y *desde* los indígenas, en donde comunidades y organizaciones participen activamente por la transformación de las realidades locales; se reconoce al sujeto colectivo indígena como activo constructor de su propia educación desde sus propios criterios y necesidades.

En oposición a la jerarquización y compartimentación de las disciplinas a través de estructuras arbóreas y rígidas del conocimiento -en términos de Castro-Gómez (2007)-, la educación intercultural supone un diálogo horizontal y dialéctico entre conocimientos occidentales y saberes no occidentales, un reconocimiento del carácter epistemológico de la sabiduría de los pueblos que parte de una relación complementaria entre cuerpo/naturaleza y mente/razón. De igual forma, como alternativa a la universidad como lugar único del conocimiento, la educación intercultural propone volver a las comunidades y reconocer en ellas sujetos activos de la producción del conocimiento. Las propuestas de Santos (2007) y Castro-Gómez (2007) con relación a la construcción de un conocimiento pluriuniversitario y complejo para la transformación de la Educación Superior ante una universidad en crisis, tendrían cabida justo en este nuevo contexto de posibilidad.

Así, la interculturalidad como proyecto en el campo educativo, coloca la disputa por la hegemonía más allá de la promesa legislativa y pretende contrarrestar la discriminación y exclusión producto de la modernización a través de nuevas instituciones y procesos de formación en donde los idiomas, los conocimientos y las visiones de mundo de las

poblaciones étnico-culturalmente diferenciadas hagan parte de los contenidos curriculares, las metodologías de enseñanza-aprendizaje y las formas de administración y gobierno. Esta apuesta implica, ineludiblemente, la participación protagónica de los cuerpos/sujetos individuales y colectivos. Es en este período que se incluyen las demandas por Educación Superior como parte constitutiva de las agendas políticas de movimientos y organizaciones indígenas.

Este tercer modelo enmarca el desarrollo de un creciente número de experiencias concretas que ha implicado esfuerzos interinstitucionales e interactorales de diverso calado. Como se había precisado en la Introducción de esta tesis, siguiendo a D. Mato (2018) “Si bien el campo resultante es notablemente heterogéneo debido a las características particulares de cada comunidad, y de las diversas historias coloniales y poscoloniales, es posible establecer una tipología que permite ofrecer un panorama sintético” (p. 49); a saber:

- a) Programas para garantizar el acceso y graduación de estudiantes indígenas en universidades y otras IES “convencionales”
- b) Programas especiales de grado, cursos certificados, y centros en universidades y otras IES “convencionales”
- c) Proyectos de docencia, investigación y/o extensión o vinculación social desarrollados en universidades “convencionales” con la participación de pueblos indígenas
- d) Alianzas de universidades y otras IES convencionales con organizaciones de pueblos indígenas, y/o con sus propias universidades e IES
- e) Universidades e IES interculturales e indígenas.

Al dar cuenta de los actores que han estado en la gestación de estos proyectos, es interesante encontrar todo tipo de instituciones interesadas; este universo de actores incluye instituciones de educación superior “convencionales” -públicas y privadas (estas últimas en general vinculadas a iglesias)-, grupos de investigadores y docentes universitarios, agencias gubernamentales y agencias de cooperación internacional, organizaciones no gubernamentales, fundaciones privadas y partidos políticos y, desde luego, intelectuales y organizaciones indígenas y afrodescendientes que llevan sus propios proyectos desde la autogestión y/o en alianzas con algunos de los actores antes mencionados.

En términos operativos-administrativos, entre las principales problemáticas y desafíos encontrados, el mismo Mato (2015) señala:

1) insuficiencia y/o precariedad presupuestaria; 2) actitudes racistas por parte de funcionarios públicos y diversos sectores de población que afectan el desarrollo de sus actividades; 3) dificultades derivadas de la rigidez de los criterios de evaluación aplicados por las agencias especializadas de los Estados encargadas de otorgar reconocimiento y/o acreditación; 4) obstáculos institucionales derivados de la rigidez de procedimientos administrativos que afectan la ejecución de sus planes y actividades; 5) obstáculos institucionales derivados de la rigidez de criterios académicos aplicados por las universidades dentro de las que funcionan algunos de los programas especiales estudiados y/o por agencias gubernamentales que otorgan fondos para investigación y proyectos especiales que afectan labores docentes y de investigación de las experiencias estudiadas, y muy particularmente dificultan la posibilidad de sumar las contribuciones de sabias y sabios indígenas; 6) dificultades para conseguir docentes y otro personal con adecuada sensibilidad y recursos personales y técnicos para el trabajo intercultural; 7) dificultades económicas de los estudiantes para poder dedicarse más y mejor a su formación; 8) insuficiencia de becas (Mato, 2015: 33).

En términos epistemológicos y políticos, tanto los avances como los retrocesos que se dan en el terreno de la Educación Superior Intercultural, se enmarcan en la ausencia de una clara definición conceptual y programática de la categoría «interculturalidad» y, por ende, en la ausencia de un proyecto consolidado de Educación Superior Intercultural. La amplia diversidad de propuestas que han empleado «interculturalidad» como emblema, dan cuenta de su significado en disputa y construyen un campo lleno de aciertos, dificultades, contradicciones y paradojas.

En términos generales, y asumiendo una posición crítica, es posible afirmar que la interculturalidad se ha constituido en una propuesta que ha logrado hegemonía en el discurso, tanto de las organizaciones indígenas como del Estado. No obstante, muchas de sus promesas tienen dificultades significativas para lograr consolidarse como realidad en las prácticas cotidianas, especialmente cuando la apuesta apunta a la transformación de las desigualdades, y en las prácticas institucionales, sobre todo cuando la apuesta apunta a oficializarse/legalizarse con impactos a nivel nacional. Como lo podremos observar a lo largo de esta investigación, el campo de la Educación Superior Intercultural da amplia cuenta de ello.

Como se había advertido al iniciar este apartado, 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. Sin embargo, las reflexiones presentadas sirven a modo de guía para comprender los contextos y las trayectorias que han posibilitado la construcción del campo de la Educación Superior Intercultural y aportan a la comprensión sobre las formas en que las poblaciones indígenas se han incluido/excluido en la construcción de los Estados-nación latinoamericanos. En este marco, y a pesar de las limitaciones, es ineludible reconocer que el ejercicio de visibilización, movilización y negociación indígena que ha permitido la construcción paulatina de la Educación Superior Intercultural, representa la demanda por la ampliación de la ciudadanía y, en consecuencia, la lucha por la refundación de los Estados modernos y sus proyectos nacionales de educación.

CAPÍTULO II

ESTRATEGIAS PARA APREHENDER E INTERPRETAR LA REALIDAD

En este segundo capítulo preciso las estrategias que empleo para aprehender e interpretar la realidad estudiada. Este capítulo está dividido en dos apartados, uno centra su exposición en las herramientas conceptuales y el otro en las decisiones metodológicas. Así, el primer apartado presenta la dicotomía «“desde arriba” vs. “desde abajo”» como propuesta que explica la configuración de la interculturalidad y la Educación Superior Intercultural y, a continuación, con base en la propuesta conceptual de P. Bourdieu ([1995], 2012), propongo pensar la Educación Superior Intercultural como «campo» en una abierta crítica a la dicotomía mencionada. En el segundo apartado, tras la presentación general de algunas decisiones procedimentales que exponen mis caminos investigativos, se presentan y explican en detalle los puntos de partida sobre los que se diseñó la investigación y se expone la propuesta de operativización inicial. Finalmente, se dedican unas páginas a los modos de proceder en el campo de investigación, presentando tanto las técnicas de recolección y análisis de datos empleadas como los procesos de intersubjetividad y reflexividad que enmarcaron el análisis.

2.1. Herramientas conceptuales

Los esquemas clasificatorios socialmente constituidos por medio de los cuales construimos activamente la sociedad tienden a representar las estructuras de las que surgen como naturales y necesarias, y no como la decantación históricamente contingente de un determinado balance de poder entre clases, grupos “étnicos” o géneros. Pero si aceptamos que los sistemas sociales son productos sociales que contribuyen a hacer el mundo, que no sólo reflejan las relaciones sociales sino que ayudan a *constituirlas*, entonces, dentro de ciertos límites, es posible transformar al mundo transformando su representación.

L. Wacquant ([1995] 2012)

2.1.1. *Dicotomía «“desde arriba” vs. “desde abajo”» en la definición de Interculturalidad y Educación Superior Intercultural*

Tras algunas décadas de experimentación, la definición de “lo deseado” y “lo no deseado” se ha hecho el discurso común para definir la interculturalidad y presentar sus límites y potencialidades. Es decir, la interculturalidad como proyecto de carácter social y político (con anclaje en lo discursivo) se ha configurado como un “deber ser” que indica un “tipo ideal”

de materialización efectiva de la interculturalidad (una interculturalidad *de facto* ideal). Las valoraciones positivas y negativas al proyecto se han hecho desde esa perspectiva.

El panorama se presenta fácilmente comprensible: los proyectos socio-políticos se definen a partir de un discurso-promesa que idealmente se reflejará a nivel práctico; así, los avances y retrocesos de cada proyecto se sopesan teniendo en cuenta la congruencia lograda entre discursos y prácticas.

En ese marco, es posible situar algunas líneas generales, ya parte del sentido común, en donde el proyecto «interculturalidad»

- i) significa “encuentro entre culturas diferentes” para el “diálogo de saberes”; por lo general, entre culturas étnico-racialmente diferenciadas (indígenas, afrodescendientes, migrantes) y culturas blanco/mestizas; en este tenor,
- ii) propone un relacionamiento “horizontal” entre quienes encarnan dichas culturas diferentes (individuos, colectivos, comunidades, instituciones); y, como resultado,
- iii) busca atender las demandas de las culturas étnico-racialmente diferenciadas para dar resolución a sus necesidades (por lo general, en sus comunidades y/o territorios).

Para el caso de América Latina, al observar con atención los contenidos de este discurso-promesa, es posible evidenciar que una parte gruesa e importante de la literatura en el campo propone una especie de *dicotomías antagónicas* (aparentemente irreconciliables) para establecer los escenarios, los actores y las acciones que encarnan “lo deseado” y “lo no deseado”; en otras palabras, el discurso hegemónico sobre interculturalidad se basa en dicotomías antagónicas que pretenden definir *desde dónde, quiénes y cómo* se posibilita o imposibilita el cumplimiento de la promesa intercultural.

De manera predominante, aunque no exclusiva, estas dicotomías antagónicas afirman que la interculturalidad y, en correspondencia, las experiencias de Educación Superior Intercultural, pueden distinguirse por sus particulares «*locus* de enunciación», por sus propios puntos de partida y/o direccionalidades: «desde arriba», los proyectos son diseñados, implementados y, por ende, financiados desde los Estados para dar atención a las necesidades de poblaciones étnico-culturalmente diferenciadas, especialmente para pueblos y comunidades indígenas, como respuesta ante las presiones históricas de las organizaciones. «Desde abajo», los proyectos y experiencias son soñados y diseñados desde las propias comunidades y organizaciones indígenas que, junto con aliados estratégicos, logran

implementar experiencias más cercanas y pertinentes a las realidades locales en un afán por consolidar una Educación Superior propia, contrahegemónica y autónoma.

Si bien rasgos de esta propuesta se pueden entrever en los trabajos de múltiples autores, los primeros planteamientos en ese tenor se encuentran en los trabajos de L. E. López-Hurtado (2009) en el ámbito de la Educación Intercultural Bilingüe para diversos casos latinoamericanos (con especial énfasis en las experiencias andinas), y en el modelo analítico propuesto por M. Bertely (2011; 2013) y retomado por E. Gonzáles y A. Rojas (2013) para el caso mexicano en el escenario de la Educación Superior Intercultural.

En esta línea de argumentación, “desde arriba”, los Estados han trabajado en resolver el problema de la Educación Superior para indígenas a través de estrategias diversas que van desde la implementación de políticas de acción afirmativa¹⁷ hasta la creación de Instituciones de Educación Superior Intercultural estatales. Esta direccionalidad supone un punto de partida específico, una posición particular, un “desde afuera” que, a pesar de los esfuerzos, ha sido reconocida como insuficiente e incapaz de canalizar de manera efectiva las demandas de las poblaciones indígenas.

Problemas como el acceso y la cobertura, la pertinencia y el vínculo con las comunidades, los contenidos curriculares entre el diálogo de saberes y el epistemicidio, el racismo emergente en las prácticas tanto burocrático-institucionales como de enseñanza-aprendizaje, entre otros, son asuntos sin resolver en esta deriva.

La literatura de las dos últimas décadas apunta a que esta incapacidad resulta de i) la permanencia recia de un proyecto de Estado liberal (mononacional - monocultural), ii) una alianza entre este proyecto de Estado y el proyecto de desarrollo capitalista en su etapa neoliberal contemporánea; y, en consecuencia, iii) la continuidad de, por un lado, una agenda indigenista en el diseño de la política pública y, de otro, un sistema de Educación Superior homogéneo y homogenizante. En otros términos, el fracaso de estas experiencias radica en conservar y reafirmar como derrotero el proyecto de modernización capitalista.

Por otra parte, “desde abajo”, la mayoría de las veces ante la ausencia del Estado y algunas otras ante la consigna explícita de querer permanecer por fuera de este, se han gestado diversas formas de organización desde lo comunitario y lo local, en los intersticios de la

¹⁷ Inclusión de individuos étnico-culturalmente diferenciados a través de la creación de proyectos y programas para garantizar el acceso y la graduación de estudiantes indígenas y afrodescendientes en Instituciones de Educación Superior “convencionales” (Mato, 2018).

alianza Estado-capital, más allá del diseño hegemónico de política educativa estatal. Esta direccionalidad supone un punto de partida específico, un “desde adentro” en el que comunidades y organizaciones deciden de manera consensuada el ser y el quehacer de la Educación Superior requerida y deseada. Desde esta posición particular, las poblaciones étnico-culturalmente diferenciadas también ubican aliados de manera contingente y desarrollan experiencias variadas, flexibles y creativas, en donde la posición política e ideológica es explícita pues se pretende actuar de manera igualmente explícita contra el sistema educativo hegemónico que las ha negado, invisibilizado y/o subalternizado. La gestación de proyectos educativos emancipatorios, de carácter crítico, decolonial y al servicio de la transformación de las realidades locales, es el horizonte de posibilidad propuesto para contrarrestar la modernización capitalista.

Al rastrear planteamientos afines, si bien no he encontrado una propuesta que presente de manera literal una interculturalidad “desde arriba” en oposición a otra “desde abajo”, es fácil advertir que esta dicotomía antagónica cuenta con raíces -y desarrollos posteriores- relacionados a concepciones del mismo talante.

Por un lado, se reconoce una «interculturalidad crítica» (Walsh, 2002b, 2008), una apuesta que debe ser recuperada como «herramienta para la transformación y la emancipación» (Viaña, 2008, 2009; Santos, 2012), un «derrotero posible hacia la decolonialidad» (Bustamante y Vargas, 2010), una interculturalidad «política y politizada» (Garcés, 2009a); un escenario en permanente construcción, «dinámico, político y conflictivo» (González & Rojas, 2013).

De otro, se alerta sobre una «interculturalidad funcional» (Walsh, 2002b, 2008), «desde arriba», «integracionista y conservadora» (Viaña, 2008, 2009), «fallida» (Llanes, 2008), «celebrante» (Santos, 2012), «apolítica y armónica» (González & Rojas, 2013), una «interculturalidad imposible» (Vargas, 2014); esto es, *grosso modo*, una interculturalidad como estrategia de control de carácter neoindigenista basado en dádivas y concesiones mínimas otorgadas por los gobiernos nacionales ante el fortalecimiento de las demandas indígenas, un dispositivo que responde a la forma Estado y sirve bien al capitalismo contemporáneo (Viaña, 2008, 2009; Garcés, 2009a).

En este marco, la funcionalidad de la interculturalidad para la reproducción del *statu quo*, radica en que su carácter político potencial (guardado en una suerte de lugar esencial

original, muchas veces vinculado a las luchas de pueblos y comunidades indígenas) ha sido “robado” o “secuestrado” y se ha perdido. En palabras de J. Gómez:

Este vaciamiento de la interculturalidad como la idea-fuerza de un proyecto político se ha materializado lógicamente en su despolitización -entendiéndose por tal, no su incapacidad de abanderar la lucha de un movimiento o un partido político específico, sino su incapacidad de movilizar a la sociedad total en la confrontación y la crítica constructiva en busca de una convivencia diferente. Parece entonces que el “secuestro” de la interculturalidad por el discurso estatal [...] tuviera como consecuencia su incapacitación como motor de cambio social (Gómez, 2017: 111-112).

Hasta aquí el panorama presenta detalles explicativos útiles para el análisis: la interculturalidad y, en correspondencia, la Educación Superior Intercultural, en tanto proyectos de carácter socio-político, anclan su “deber ser” en la dicotomía antagónica «“desde arriba” (“lo no deseado”) vs. “desde abajo” (“lo deseado”)». Esta dicotomía antagónica presenta como protagonistas, de un lado, a los Estados (y los gobiernos de turno) y, de otro, a las poblaciones y organizaciones étnico-culturalmente diferenciadas (principalmente, indígenas).

Así, simplificando, pareciera que la disputa por la hegemonía se teje entre un tipo de “interculturalidad gubernamental/estatal” (siempre limitada, siempre equivocada) que se enfrenta a una “interculturalidad movimental/indígena” (siempre potencial, siempre acertada). En ese mismo tenor, es claro el diagnóstico posible sobre la Educación Superior Intercultural: el cumplimiento de la promesa intercultural es solo posible “desde abajo” pues “desde arriba” está condenada al fracaso.

Sin embargo, como he podido observar y vivenciar a lo largo de mi proceso investigativo, como ahora busco compartir en las presentes páginas, esta dicotomía antagónica es insuficiente.

Al querer materializar cada uno de los componentes generales situados pensando en la interculturalidad como proyecto, el escenario se complejiza; la idea de una interculturalidad como receta -que puede salir bien si se cocina “desde abajo” o puede salir mal si se prepara “desde arriba”- parece disolverse.

Determinar qué es lo que se encuentra cuando se encuentran las culturas, fijar los términos del encuentro, reconocer las historias que configuran a cada cultura, especificar los temas y niveles del intercambio, garantizar el carácter horizontal entre las agendas y los

actores, dar carne a los sujetos (colectivos e individuales) que representan a las culturas en encuentro, decidir cuáles son las necesidades reales de los territorios y, sobre todo, señalar con claridad para quién, para qué y porqué es necesario el diálogo; son determinaciones de carácter epistémico, político y operativo que dan forma y contenido efectivo a la interculturalidad.

Además, los contextos particulares enmarcan la interculturalidad de *facto* para cada experiencia; es decir, las realidades histórico-culturales locales, las agendas de los gobiernos globales, nacionales y locales, las relaciones de las instituciones y/o experiencias interculturales con el Estado y con organizaciones sociales diversas, las dinámicas socio-económicas coyunturales, el modelo de desarrollo imperante, las alianzas con instancias académicas e intelectuales, el grado y los términos de los apoyos recibidos y las alianzas establecidas con diferentes actores socio-políticos, entre otras, son las condiciones que posibilitan (o no) el desarrollo de la apuesta intercultural.

Esta complejidad hace que las trayectorias de la Educación Superior Intercultural entre Estado y Estado y entre experiencia y experiencia, se desarrollen entre tendencias regionales, marcos nacionales e historias locales. Dicha situación hace que hablar hoy de Interculturalidad o Educación Superior Intercultural en algunos territorios de Latinoamérica sea cosa del pasado, mientras que en otros sea “la papa caliente” de los asuntos políticos, sociales y educativos contemporáneos, y en otras sea apenas la expectativa de moda o una promesa a futuro.

Dicho lo anterior, puedo afirmar que estas determinaciones de carácter epistémico, político y operativo en contextos espacio/temporales particulares, no tienen un carácter único dual; es decir, no solo se caracterizan o definen por su particular *locus* de enunciación, no solo se (im)posibilitan “desde arriba” o “desde abajo”. La realidad, radical como siempre, desdibuja los límites de esos dos lugares, pretendidas posiciones estáticas con actores fijos e intereses claros y unidireccionales. En consecuencia, la dicotomía antagónica se revela inocente, “y las palabras inocentes no son otra cosa que la expresión del habla mítica, despolitizada, del habla «que tiene a su cargo fundamentar como naturaleza, lo que es intención histórica» (Barthes, 1999:141)” (Gómez, 2017:112).

Puede ser que muchas de las experiencias en el campo partan de un discurso mínimo común, pero desarrollan derivas múltiples (en ocasiones, incluso contradictorias) que no han

logrado satisfacer a todos los involucrados (poblaciones y organizaciones indígenas, gobiernos locales y nacionales, entre muchos otros más). Sin embargo, han hecho lo que han podido, lo que han sabido hacer; su “sentido práctico”, en términos bourdianos, ha permitido la materialización de diferentes formas de interculturalidad de *facto*. Si bien es probable que la valoración de los avances y retrocesos se haga teniendo en cuenta las posibilidades truncas o desarrolladas con relación a la promesa intercultural «“desde arriba” vs. “desde abajo”», esta no es la respuesta más adecuada a las preguntas ¿cómo se configura el campo de la Educación Superior Intercultural en América Latina?, ¿cuáles son los proyectos y los actores en el escenario de la Educación Superior Intercultural en América Latina?, ¿cuáles son los límites y las potencialidades de la interculturalidad en Educación Superior?, preguntas centrales de mi investigación.

En estricto sentido, considero que la mayoría de los proyectos y experiencias de Educación Superior Intercultural nacen “desde abajo”, o por lo menos allí son soñados y demandados inicialmente. No obstante, en la propia configuración del campo, en la materialización misma de los proyectos, asuntos centrales y de diversa índole como el financiamiento, la institucionalidad, la legalidad y la legitimidad de los procesos, los coloca en múltiples encrucijadas. Estas situaciones paradójicas dan forma tanto a las realidades que se consolidan en el tiempo, como a sus relaciones (conflictos-negociaciones) con el Estado, pero también con otros múltiples actores que pueden lograr protagonismos importantes.

En este marco, por ejemplo, si bien un diseño “desde abajo” supondría la participación y el consenso de organizaciones y comunidades para decidir sobre su devenir en el ámbito de la Educación Superior deseada y, en consecuencia, la superación o mejor resolución de los problemas subrayados para las instituciones de Educación Superior diseñadas “desde arriba”, múltiples experiencias, entre ellas las vividas por las instituciones acá analizadas, pueden mostrar los bemoles de esta afirmación.

Si la sola fijación teórico-discursiva del significado construyera hegemonía total, el asunto ya estaría más o menos resuelto (más o menos contamos con un consenso sobre lo que es la interculturalidad como proyecto y, ante sus falencias y limitaciones, también tenemos un consenso aparente); pero no, la no correspondencia entre prácticas y discursos, la interpretación no univoca de los conceptos, las contradicciones entre un discurso y otro y entre una práctica y otra, entre otras muchas paradojas, hacen que la realidad no sea tan fácil

de asir. De cara al avance del proyecto de modernización, se desdibujan los límites de los lugares precisados para lo “funcional” y lo “crítico”. La disputa sigue en la arena.

Siguiendo a S. Hernández (2017), considero que tanto las experiencias que provienen “desde arriba” como las que provienen “desde abajo”, enfrentan limitaciones y abren posibilidades de acción siendo necesario contrastar los discursos y las prácticas de los diferentes actores involucrados, así como sus trayectorias en contexto, para identificar sus diferencias, semejanzas, posibilidades y potencialidades. A la par, el campo de la Educación Superior Intercultural presenta un amplio abanico de proyectos que superan estos dos como únicos lugares de enunciación (“desde arriba” - “desde abajo”) y cuentan con la participación de múltiples actores que rebasan la dicotomía simplista Estado vs organizaciones/poblaciones indígenas (Dietz y Mateos, 2011, 2013).

2.1.2. Educación Superior Intercultural como campo

Como espacio de fuerzas potenciales y activas, el campo es también un *campo de luchas* tendientes a preservar o transformar la configuración de dichas fuerzas. Además, el campo como estructura de relaciones objetivas entre posiciones de fuerza subyace y guía las estrategias mediante las cuales los ocupantes de dichas posiciones buscan, individual o colectivamente, salvaguardar o mejorar su posición e imponer los principios de jerarquización más favorables para sus propios productos. Las estrategias de los agentes dependen de su posición en el campo, esto es, en la distribución del capital específico y de la percepción que tengan del campo según el punto de vista que adopten *sobre* el campo como una visión desde un punto *en el campo*.

P. Bourdieu y L. Wacquant ([1995] 2012) (Cursiva de los autores).

Hace ya algunos años que mis preocupaciones profesionales (teóricas, docentes y de vida) mantienen como derrotero la Educación Superior Intercultural. Desde un principio he afirmado que esta apuesta educativa se posibilita (o no) en situaciones de conflicto. En ese marco, mis análisis se han concentrado en los encuentros (conflictos-negociaciones) entre Estados y organizaciones/poblaciones indígenas; es decir, mis análisis han partido de suponer que “el conflicto” se explica por la dicotomía antagónica «“desde arriba” vs. “desde abajo”»

Si bien los aprendizajes que el tiempo permite (los estudios, las lecturas, las experiencias, los viajes, los encuentros, los desencuentros y todo lo demás) promueven el desencantamiento de la realidad y la desautomatización de los argumentos y, como es lógico, estos procesos se han visto reflejados en mis sentires/pensares académicos, de una manera u otra. En este marco, es preciso reconocer que nunca fue una prioridad salir de esa cómoda

perspectiva dicotómica, por ende, nunca busqué herramientas teórico-conceptuales que me lo posibilitaran... hasta ahora.

De a pocos, el ir y venir entre el trabajo de escritorio, los intercambios interesados y, sobre todo, las realidades encontradas en el trabajo de campo, me pedía a gritos cambiar la mirada. Dos cosas se hacían más que evidentes: de un lado ni “Estado” ni “organizaciones y poblaciones indígenas” eran categorías que permitieran hablar de totalidades homogéneas (de hecho, ni siquiera al pensar en una experiencia o institución o proyecto de Educación Superior Intercultural podía hablar de totalidades homogéneas); de otro, cada vez con mayor fuerza aparecían nuevos actores en escena.

Lo primero lo observé rápidamente y lo resolví señalando la heterogeneidad constitutiva de estos actores-escenarios, sin problematizar mucho más; lo segundo, lo resolví situando a estos actores emergentes como “aliados” de los protagonistas de la dicotomía (los intelectuales y la academia como aliados de los procesos “desde abajo”, sería el ejemplo más recurrente). No obstante, los actores emergentes eran cada vez más y su protagonismo era cada vez mayor en la configuración del escenario de disputa; además, las relaciones que tejían con los ahora ampliamente heterogéneos “Estado” y “organizaciones/poblaciones indígenas” eran tan diversas, tan cambiantes y tan contradictorias que fue ineludible el repensarse los términos de la investigación: la realidad rompió mi “torre de marfil” y pateo mi tablero de juego. Ahora estoy probando cómo reorganizarlo.

En esta instancia es necesario precisar que, aunque he iniciado la búsqueda, aún no tengo respuestas definitivas. Mis indagaciones iniciales sobre “Educación Superior Intercultural en América Latina en perspectiva comparada” mantenían como base esta dicotomía; desde allí seleccioné, modifiqué y definí mis unidades de análisis, con esos lentes hice mis observaciones teóricas y en campo, desde allí pensé y propuse el andamiaje que estructurara mi documento de tesis final. Como cualquier lector atento se dará cuenta, la estructura dicotómica permea mis formas de exposición, mis descubrimientos, análisis y reflexiones presentadas. No obstante, me interesa situar esta discusión como uno de los horizontes de posibilidad que guía mi curiosidad y así permitirme poner en juego algunas nuevas líneas de interpretación que se verán reflejadas en los resultados de la investigación. Cabe subrayar entonces, que el uso de este derrotero como herramienta para cuestionar la dicotomía antagónica inicial, es más un potencial puerto de llegada que un punto de partida.

En este marco, retomando la propuesta de Bourdieu y Wacquant ([1995], 2012), la categoría que se hace pertinente para el análisis y ha reclamado su lugar en mi investigación es «campo». No es difícil adivinar que mi inclinación por este concepto se fundamenta en i) su reconocimiento de las clasificaciones sociales como construcciones sociales; ii) su definición como «espacio de conflicto y competencia», como «espacio de juego», como una «lucha»; iii) el importante papel que en este cobran los actores («agentes» en términos de los autores); y, finalmente, iv) su «relacionalismo metodológico»¹⁸. En palabras de L. Wacquant, [1995] 2012):

Un campo es un conjunto de relaciones objetivas e históricas entre posiciones ancladas en ciertas formas de poder (o capital) [...] cada campo prescribe sus valores particulares y posee sus propios principios reguladores. Estos principios delimitan un espacio socialmente estructurado en el que los agentes luchan, según la posición que ocupan en ese espacio, ya sea para cambiar o para preservar sus fronteras y su forma (p. 41-42).

En este marco, los «agentes» son determinantes en la configuración del campo:

Hay acción, e historia, y conservación o transformación de estructuras solamente porque hay agentes, pero agentes que son actuantes y eficaces solamente porque no se reducen a lo que comúnmente se coloca bajo la noción de individuo, y que, como organismos socializados, están dotados de un conjunto de disposiciones que implican tanto la propensión como la habilidad para entrar en un juego y jugarlo (Bourdieu, 1989a: 59. En: Wacquant, [1995] 2012:45).

De este modo, incorporando las reflexiones históricas y teórico-epistémicas presentadas en el Capítulo I, subrayando mi interés por colocar a los actores en relación en el centro de la discusión, y recurriendo a un ejercicio de “caridad interpretativa”, presento como propuesta la idea de que la Educación Superior Intercultural puede ser entendida como un “campo”. Como es lógico, tan solo el contraste de este concepto con las realidades empíricas me ha permitido observar su congruencia y utilidad. En este orden de ideas, aunque este no es el objetivo central de mi investigación, emplearé algunos términos de la propuesta bourdiana como contrapunto de mis resultados de investigación (análisis empíricos y argumentaciones teóricas).

¹⁸ “Contra todas las formas de monismo metodológico que conlleva aseverar la prioridad ontológica de la estructura o el agente, del sistema o el actor, de lo colectivo o lo individual, Bourdieu afirma la *primacía de las relaciones*” (Wacquant, [1995] 2012: 40) (Cursivas del autor).

Cabe aclarar que no soy la única que ha incluido la noción de campo en el análisis de la Educación Superior Intercultural; no obstante, más allá de rotular este escenario como campo (o subcampo) para develar su carácter conflictivo, no hay un desarrollo mucho más profundo o detallado. A propósito, destaco las palabras de F. Bermúdez-Urbina (2015), palabras que servirán para dar continuidad a mi exposición:

La educación intercultural “desde arriba y desde abajo” coexiste en lo que Pierre Bourdieu llamaría, dentro del campo de la educación, el subcampo de la educación intercultural. El campo y sus subcampos son conceptualizados como una red de relaciones estructuradas y objetivas entre diversas posiciones y actores en la que se desarrollan disputas y luchas por la hegemonía (Bermúdez-Urbina, 2015: 157).

2.1.3. Campo y hegemonía

¿Qué diferencia hay entre un campo y un aparato o un sistema tal como ha sido teorizado por Luhman, por ejemplo?

Como diferencia esencial, las luchas ¡y por ende la historicidad! [...] Hay historia sólo en la medida en que la gente se rebela, resiste, actúa.
P. Bourdieu y L. Wacquant ([1995], 2012) (Cursiva de los autores)

Al atender las propuestas revisadas sobre «hegemonía» en Gramsci ([1971] 2009; [1975] 1989), y «campo» en Bourdieu y Wacquant ([1995], 2012), es posible reconocer, *grosso modo*, que la necesaria disputa por el logro del consenso para la imposición de una visión de mundo particular como voluntad general, bien puede equivaler a las luchas de los agentes por el monopolio sobre el tipo de capital que es legítimo y eficaz en un campo. En otras palabras, la lucha por la hegemonía, en términos gramscianos, bien puede equivaler a las luchas internas del campo, en términos bourdianos. Pistas al respecto encontramos en las palabras de Bourdieu:

En un campo, los agentes y las instituciones luchan constantemente, de acuerdo con las regularidades y reglas constitutivas de ese espacio de juego (y, en determinadas coyunturas, por esas mismas reglas), con distintos grados de fuerza y por ende diversas posibilidades de éxito, por apropiarse de los productos específicos en disputa dentro del juego. Los que dominan un campo dado están en posición de hacerlo funcionar para su conveniencia pero siempre deben enfrentarse a la resistencia, las pretensiones, la discrepancia, “política” o de otro tipo, de los dominados (Bourdieu y Wacquant, [1995], 2012: 140).

Por supuesto, hay matices en esta afirmación. Mientras que para Gramsci la hegemonía se ejerce por parte de una clase o agrupación sobre otra y no siempre se limitaba a un solo escenario o esfera de lo social; para Bourdieu la disputa por el monopolio del capital (y sus

significados, reglas y jerarquías) se presenta entre diversos agentes sociales (concepto que trasciende la idea de clase) y dentro de un campo o subcampo específico y delimitado. No obstante, ambos bucean en la dialéctica de la dominación (dominadores-dominados) para dar explicaciones a los fenómenos de jerarquización social y abrir posibilidades a la transformación de las estructuras a partir de las agencias de los grupos sociales dominados organizados. Además, ambos sitúan las disputas más allá de lo político (Gramsci en los terrenos de la ideología y la cultura, Bourdieu en tantos terrenos como campos son posibles). Finalmente, ambas propuestas reconocen que los consensos / los monopolios logrados en el escenario de disputa son puntos nodales (verdades no suturadas, no definitivas) que signan el devenir social y la posibilidad de la disputa de la historicidad de parte de los actores.

En este tenor, la correlación de fuerzas entre clases o grupos sociales que explica la disputa por la hegemonía, puede estar signada por los «capitales»¹⁹ bourdianos con los que cuentan los agentes en el campo. La «capacidad económica», la «capacidad política», la «capacidad ideológica (moral e intelectual)» gramscianos, podrían ser entendidos como capitales específicos de diversos campos, aunque ya no podrían ser las únicas “capacidades” puestas a prueba pues cada campo determina los capitales en juego con relación al objeto de la disputa.

Recapitulando: si reconocer y colocar en el centro de la discusión la crisis de la universidad como manifestación de una crisis de hegemonía en el campo de la Educación Superior contemporánea, equivale a dar cuenta de *porqué* es que la educación en la modernidad es un terreno en conflicto; reconocer la Educación Superior Intercultural como un campo, subrayando el papel de los actores y sus relaciones, significa dar cuenta del *cómo* se configura esta disputa. En otras palabras, «campo» es una herramienta conceptual que permitirá desentrañar el cómo de la configuración de la Educación Superior Intercultural como escenario de disputa.

¹⁹ “Una especie de capital es aquello que es eficaz en un campo determinado, tanto a modo de arma como de asunto en juego en la contienda, que permite a sus poseedores disponer de un poder, una influencia, y por tanto *existir* en el campo en consideración [...]” (Bourdieu y Wacquant, [1995], 2012: 136). (Cursiva de los autores). Si bien la propuesta bourdiana coloca el acento en la caracterización de cuatro tipos de capitales («capital económico», «capital social», «capital cultural» y «capital simbólico») cada campo determina los capitales en juego con relación al objeto de la disputa y es este mismo el que jerarquiza y da valor a cada especie de capital.

El contrapunto entre «hegemonía» y «campo» me permite insistir en que el campo de la Educación Superior Intercultural es el escenario en el que se disputa la hegemonía sobre el proyecto de Educación Superior para poblaciones indígenas en la América Latina contemporánea y, en consecuencia, uno de los escenarios en donde se disputan, de un lado, los proyectos de Educación Superior, de educación y de Estado-nación en estos territorios, y, de otro, el lugar del indígena y de lo indígena en estos proyectos.

2.1.4. Nociones mínimas necesarias de «cultura» e «interculturalidad»

Me nombro como investigadora, docente y activista en el campo de la Educación Superior Intercultural. En correspondencia, mis sentires y pensares también parten de un “deber ser” sobre el campo, “tipo ideal” que mantengo como horizonte de acción. Ciertamente, en correspondencia con mis aprendizajes y mis deseos, me parece útil pensar en un “tipo ideal” que, aunque radical²⁰ esté siempre atento a las realidades mutables y nunca deje de situar su (mi) responsabilidad para que logre materialidad. En consecuencia, intento construir mi “deber ser” cuestionando dicotomías antagónicas reduccionistas.

En ese marco, dejando de lado la dicotomía «“desde arriba” vs. “desde abajo”» que se encierra en las propuestas de autores como F. Garcés (2009a) y C. Walsh (2002b); retomo sus propuestas críticas sobre «cultura» e «interculturalidad» para definir los rumbos de mi “tipo ideal”.

El ejercicio que propongo implica hacer caso omiso al llamado a entender estas conceptualizaciones como realidades solo posibles “desde abajo” y concentrarse en el carácter conflictivo e inacabo (en construcción permanente) de las dos categorías en cuestión como dos características centrales para interpretar -y construir- el campo investigado.

De este modo, siguiendo a F. Garcés:

[...] nos referimos a una teoría crítica de la cultura, cuando pensamos todo el hacer, sentir, pensar y representar de los grupos humanos en lucha por ganar espacios de legitimidad frente a otros. Y al decir *lucha* entonces estamos pensando la cultura desde una perspectiva de conflictividad en la que está incluido también quien reflexiona y se pronuncia sobre el fenómeno cultural [...] Una teoría crítica de la cultura enfatizaría en las contradicciones que son propias de las relaciones culturales, marcadas por el conflicto y la misma contradicción (Garcés: 2009a: 25. *Cursivas del autor*).

²⁰ La búsqueda de una sociedad más justa y con mayor bienestar para todos no es negociable para mí. La educación como herramienta para ello, es mi derrotero.

En este tenor, la cultura se entiende como un devenir fluctuante atravesado por dinámicas de poder que tejen una historia en donde se asignan lugares y roles jerarquizados a la diferencia constitutiva de las poblaciones humanas (en clave de raza, clase y género); en consecuencia, la cultura trasciende lo folclórico y lo performativo para dar cuenta de ámbitos en donde se cruzan las formas de producción y reproducción de la vida misma (material y simbólica), por ende, lo político, lo social, lo epistémico, lo religioso, lo económico, etc. Esta propuesta se contrapone decididamente a la idea de desarraigo que reproduce y actualiza el capitalismo en la modernidad.

De manera consecuente, la interculturalidad comprendida desde una perspectiva crítica, como ya se había sugerido páginas atrás

[...] “se refiere a complejas relaciones, negociaciones e intercambios culturales de múltiple vía”, buscando la concreción de interrelaciones equitativas a nivel de personas, conocimientos, prácticas desde el reconocimiento del “conflicto inherente en las asimetrías sociales, económicas, políticas y del poder” (Walsh, 2002: 3). La interculturalidad no hace referencia a un simple reconocimiento o tolerancia de la alteridad ni a procesos de esencialización de identidades étnicas inamovibles. La interculturalidad hace referencia a prácticas en construcción y de enriquecimiento en el conflicto y en el forcejeo por lograr espacios de poder (Garcés, 2009a: 27).

Desde esta mirada, la interculturalidad implicaría tanto el reconocimiento de las voluntades de los actores en relación, como la lucha por garantizar las condiciones de posibilidad que faciliten intercambios equitativos para la transformación; es decir, el reconocimiento situado de los lugares de enunciación (la revisión sensata de los privilegios y el análisis de las consecuencias históricas de las desigualdades) para construir nuevas realidades comunes. En consecuencia, la interculturalidad trasciende la idea del diálogo de saberes facilitado por el encuentro armónico entre culturas e implica apuestas comunes de largo aliento por definir y construir nuevas formas de producción y reproducción de la vida misma (material y simbólica), por ende, de lo político, lo social, lo epistémico, lo religioso, lo económico, etc.

Entender tanto la cultura como la interculturalidad desde esta perspectiva, implica dejar de “[...] mirar lo cultural como entidades fijas, esenciales, como recipientes llenos de cosas que, en el mejor de los casos, pueden importar y exportar elementos de los otros recipientes culturas” (Garcés: 2009a: 25), implica entender lo intercultural como algo inacabado y en construcción: “A diferencia de la multi y pluriculturalidad que son hechos

constatables, la interculturalidad [ideal] aún no existe, se trata de un proceso a alcanzar por medio de prácticas y acciones concretas y conscientes” (Walsh, 2002b: 3).

2.2. Decisiones metodológicas

Recapitulando. Inicialmente, buscando explicar la configuración de la Educación Superior Intercultural como escenario en disputa en Ecuador y México, las preguntas en las que anclaba mi problema investigativo eran, palabras más palabras menos: ¿Cuáles son, cómo se construyen y cómo se transforman las relaciones (conflictos/negociaciones) entre Estados y organizaciones sociales indígenas en Ecuador y México a propósito de la configuración de la Educación Superior Intercultural? ¿Cuáles son y cómo se explican los proyectos que configuran la Educación Superior Intercultural como escenario en disputa en Ecuador y México?, ¿Cómo la legislación internacional y nacional influencia dicho proceso?, ¿Cuáles son y cómo se explican las semejanzas y las diferencias entre las experiencias analizadas? ¿Cuáles son los modelos de desarrollo, de administración de la diferencia y de sujeto que se diseñan y se (im)posibilitan a nivel regional?

Para dar respuesta a aquellas, como se detalla en la Introducción, se seleccionaron cuatro unidades de análisis, dos para cada país (una “desde arriba” y otra “desde abajo” en cada uno) y entre lecturas generales previas, intuiciones e hipótesis no acabadas comencé mi investigación hace cuatro años.

Como precisé páginas atrás, el devenir investigativo hizo que fuera necesario replantearse en la marcha los términos del trabajo. Hoy, aunque la marcha continúa, es preciso colocar un punto y aparte y presentar un documento como producto final. Temas antes de mi mayor interés fueron perdiendo peso y ahora están ausentes (como es el caso del análisis en clave de política pública), otros fueron perdiendo su centralidad y ocupan un lugar secundario (como los son las relaciones entre Estado y organizaciones/poblaciones indígenas) y otros fueron emergiendo y colocándose en el centro de la discusión para dar respuesta a mis preguntas (como es el caso de los límites empíricos de la propuesta teórica «“desde arriba” vs. “desde abajo”»). Aunque por mucho tiempo me aferré a la idea de incluir todos los temas, en todos los niveles, desde todas las aristas posibles²¹, el acompañamiento

²¹ Entiéndase por “todos/todas” mis intuiciones e hipótesis previas, sumadas a las nuevas reflexiones que surgían cada vez que volvía de campo, más las devoluciones que encontraba en mis lectores e intercambios profesionales en la materia.

de mis tutores y lectores, la premura de la vida académica, pero, sobre todo, mi propia relación con el campo y sus complejidades, me obligaron a soltar y resolver.

Así, sumando a mis sospechas iniciales las observaciones, vivencias y reflexiones experimentadas en el trabajo de campo, el presente documento, producto final de mi investigación, dará cuenta de seis *decisiones procedimentales* que estructuran la presentación de mis análisis. Por supuesto, quienes han acompañado mi proceso de investigación -o quien ha seguido la lectura hasta aquí-, ya pueden intuir de qué hablo; empero, elaboro esta lista sintética para ganar claridad expositiva (y para tener un recordatorio a donde volver cada vez que el lector o yo nos perdamos):

- 1) Dar cuenta de los significados y sentidos de la interculturalidad debe ser consecuencia más del análisis atento de la realidad que de la repetición adecuada de la literatura del campo; por ello, los resultados de la investigación se construyen en un diálogo entre herramientas conceptuales y trabajo empírico en donde este último tiene un lugar central.
- 2) Si bien la dicotomía antagónica «“desde arriba” vs. “desde abajo”» no da cuenta de las complejidades dinámicas que se tejen cuando los proyectos pasan del papel a la acción, esta es útil para exponer dos tendencias predominantes desde donde se supone es entendida y construida la Educación Superior Intercultural. Por ende, he usado esta categoría como guía de las direcciones del trabajo comparativo y le doy cabida como excusa para establecer un mapa claro de la información, tanto en los procesos de recolección como de análisis.
- 3) Para captar la complejidad del campo, el primer y principal camino que he tomado es la comparación entre experiencias “desde arriba” y “desde abajo” y entre Estados en donde esta diferenciación pudiera ser significativa; es decir, en donde la literatura y los análisis sobre experiencias y proyectos locales afirman que la Educación Superior Intercultural se ha construido “desde arriba” o “desde abajo”: México y Ecuador, respectivamente. Insistir en el empleo de la dicotomía para establecer similitudes, diferencias y tendencias permitirá conocer el entramado real de los proyectos tanto a nivel discursivo como nivel práctico.
- 4) En este mismo tenor, un segundo camino que he escogido de manera complementaria, ha sido el de identificar los actores que aparecen y protagonizan la configuración del campo e indagar por las relaciones que se tejen entre ellos. Reconocer al Estado y las

organizaciones y poblaciones indígenas como protagonistas, así como mantener el ojo atento a quiénes están “más allá” (o más acá, o por fuera) de la dicotomía situada, son estrategias que amplían los marcos de análisis en mi investigación.

- 5) En correspondencia con este último punto, si bien estas páginas no hablarán en profundidad de todos y cada uno de los actores encontrados, ni de todas y cada una de las relaciones posibles identificadas, presentaré algunas generalidades que serán útiles para estudios posteriores y priorizaré la exposición de las relaciones tejidas entre las experiencias de Educación Superior Intercultural y “la comunidad” como actor “natural” en el campo.
- 6) Así, teniendo en cuenta que los caminos escogidos para darle forma a mi investigación son, de un lado, la comparación entre proyectos/experiencias (establecimiento de similitudes, diferencias y tendencias) y, de otro, el reconocimiento de los actores y relaciones que los configuran; por ello (y solo por ello) termino (ab)usando (de) la categoría «campo» de P. Bourdieu ([1995], 2012) pues intuyo en ella un potencial para ver los *cómos* de la configuración de este terreno en disputa.

Aquí, una última precisión antes de continuar con mis argumentaciones: ni el ejercicio comparativo, ni el foco en los actores, ni el acercamiento a la propuesta de Bourdieu son caminos exclusivos, cerrados o completos (espero que el lector considere que, por lo menos, son útiles y congruentes entre sí). No obstante, esta triangulación de herramientas para asir e interpretar la realidad, es la que me ha permitido i) establecer las limitaciones analíticas de la dicotomía y así mover un poco el esencialismo y determinismo que solapa esta; a la par, ii) proponer líneas de argumentación que complejicen y ofrezcan otras interpretaciones sobre la Educación Superior Intercultural; y, de manera consecuente, iii) reconocer y explicar algunas de las principales disputas, paradojas, posibilidades y potencialidades de la Educación Superior Intercultural en Ecuador y México.

En este marco, las preguntas finales que buscarán respuesta a lo largo de la presente investigación son: ¿Cuáles son y cómo se explican los proyectos y las disputas que configuran el campo de la Educación Superior Intercultural en estos dos países?, ¿Quiénes son los actores y cuáles son los discursos y las prácticas que despliegan en esta configuración?, ¿Cuáles son las relaciones entre los diferentes actores y cómo cambian estas a través del tiempo?, ¿Cuáles son y cómo se explican las semejanzas, las diferencias, las

conexiones y las tendencias de las experiencias analizadas?, ¿Cuáles son los límites de la dicotomía conceptual «“desde arriba” vs. “desde abajo”» como modelo explicativo para la Educación Superior Intercultural en Ecuador y México? y ¿Cuáles son las principales posibilidades y potencialidades de la Educación Superior Intercultural en Ecuador y México?.

En este mismo tenor mantengo como hipótesis de trabajo tres ideas generales:

- a) Siguiendo a S. Hernández (2017), tanto las experiencias que provienen “desde arriba” como las que provienen “desde abajo”, enfrentan limitaciones y abren posibilidades de acción siendo necesario contrastar discursos y prácticas de los diferentes actores involucrados, así como sus trayectorias en contexto, para identificar sus diferencias, semejanzas, posibilidades y potencialidades.
- b) El campo de la Educación Superior Intercultural presenta un amplio abanico de proyectos que superan estos dos como únicos lugares de enunciación (“desde arriba” vs. “desde abajo”) y cuentan con la participación de múltiples actores que rebasan la dicotomía antagónica Estado vs organizaciones / poblaciones indígenas (Dietz y Mateos, 2011, 2013). Estos actores emergentes cumplen un *papel de intermediación* determinante que posibilita y complejiza la configuración del campo y la comprensión y materialización de la interculturalidad como proyecto educativo.
- c) A pesar de las diferencias promulgadas entre los proyectos que se construyen desde estos lugares de enunciación, se han venido consolidando *tendencias* en donde los diversos proyectos de Educación Superior Intercultural se parecen más de lo supuesto por la dicotomía Estados vs. organizaciones/poblaciones indígenas. Estas similitudes y conexiones dan cuenta de una realidad paradójica que se enmarca en proyectos regionales sobre educación y administración de la diferencia étnico-cultural. Estos proyectos hacen parte constitutiva de la actualización contemporánea del proyecto moderno capitalista para América Latina, tendiente a la integración del/de lo indígena al proyecto de Estado-nación, la modernización de la educación y la sociedad en general, y la internacionalización de la educación superior.

En este orden de ideas, teniendo en cuenta los componentes y fases de la producción científica propuestos por H. Maletta (2009), el problema de investigación que se busca resolver se mueve entre un ejercicio para el «diagnóstico de problemas prácticos» y un

ejercicio de «análisis de anomalías empíricas e inconsistencias lógicas». En este segundo tipo de ejercicio investigativo, partiendo del reconocimiento de problemas internos del programa científico²², se conjugan dos objetivos: de un lado, por vía empírica, reconocer la existencia de otros múltiples actores centrales para la configuración del campo; en términos del autor, evidenciar “la existencia de una variedad de hechos no contemplados o previstos en la teoría”. De otro, por vía conceptual, esclarecer los aportes y límites de la dicotomía situada; es decir, evidenciar “que los conceptos usados son insuficientes para captar la realidad que se desea estudiar” (Maletta, 2009: 121 -122). Establecer puentes y contrastes entre lo conceptual y lo empírico me permitirá ubicar cuáles son y cómo se explican las paradojas que configuran al campo.

Así, la presente propuesta investigativa es de carácter analítico-cualitativo, implica un diseño metodológico flexible y propone como método un «estudio de caso múltiple integrado» que busca i) el acercamiento a una pregunta empírica a partir de múltiples unidades de análisis dentro de un mismo caso (casos dentro de un caso), ii) la integración de diferentes subunidades de análisis para la comprensión de cada unidad; y, iii) el establecimiento de similitudes y/o diferencias entre unidades que permitan resolver la pregunta y elaborar generalizaciones teóricas (Yin, 2003).

Las unidades de análisis seleccionadas son casos representativos que suponen alto contraste. Su finalidad es instrumental puesto que los resultados de su observación y análisis pretenden aportar conceptualmente al debate sobre la Educación Superior Intercultural a nivel regional.

2.2.1. Operativización. Puntos de partida

Para comprender cómo la Educación Superior Intercultural se configura como escenario en disputa en México y Ecuador, el actual proceso investigativo ha implicado un ir y volver permanente entre: **i)** colocar en diálogo y debate los conceptos: «“desde arriba” vs. “desde abajo”», «hegemonía»²³ y, finalmente, «campo»; **ii)** caracterizar y analizar los principales ejes del campo, es decir, de los *Proyectos* y las *Trayectorias* de las cuatro experiencias

²² En este caso los límites de la dicotomía antagónica “«desde arriba» vs. «desde abajo»”.

²³ Como concepto en sí y en sus acepciones «disputa o lucha por la hegemonía» y «hegemonía en crisis».

concretas en Educación Superior Intercultural seleccionadas; y, **iii)** comparar los Proyectos y las Trayectorias para el establecimiento de *Tendencias*.

Como parte de este devenir investigativo, el trabajo de caracterización, análisis y comparación de Proyectos y Trayectorias se ha fundado en la dicotomía antagónica «“desde arriba” vs. “desde abajo”».

2.2.1.1. Proyectos

El Eje *Proyectos* da cuenta de tres dimensiones, a saber: **i) Fundamentos**, **ii) Actores** y **iii) Relaciones**.

Los dos primeros serán caracterizados de manera general e incluyen una contextualización histórica y sociocultural de cada experiencia. Parte importante de esta caracterización da voz a los “discursos oficiales” de cada experiencia; es decir, da cuenta de su “deber ser”.

La fuerza del análisis se concentrará en las *Relaciones*²⁴. Como se verá, la caracterización y comparación mantiene como foco de atención las *Relaciones* entre los *Actores* en tanto que son estos quiénes encarnan los Proyectos y Trayectorias a través de las posiciones y disposiciones que ocupan en el campo.

Como se precisó con anterioridad, el presente documento no hablará en profundidad de todos y cada uno de los *Actores* encontrados, ni de todas y cada una de las *Relaciones* posibles identificadas. Por lo tanto, presentaré algunas generalidades que serán útiles para estudios posteriores y priorizaré la exposición de las *Relaciones* tejidas entre las experiencias de Educación Superior Intercultural y “la comunidad” como actor “natural” en el campo. Argumentos que explican esta selección se presentarán en las páginas subsiguientes.

a. Actores en disputa. Configuraciones iniciales

Inicialmente, el punto de partida parecía claro. Los actores en disputa eran dos bloques de personas e instituciones unidas por intereses comunes: en esta esquina, el Estado y sus gobiernos de turno en representación, en la otra, poblaciones y organizaciones indígenas. De un lado, a nivel nacional y local, las entidades de gobierno y sus servidores darían carne al

²⁴ Inicialmente, las relaciones fueron pensadas entre experiencias de Educación Superior Intercultural, como actores-ejes articuladores, y los demás actores; quiero decir, no se pensó *entre* actores.

primer bloque. De otro, el bloque estaba conformado por la población indígena local (demandante y beneficiaria de la institución educativa) en relación con sus organizaciones. Tanto en la literatura como en el discurso cotidiano de los actores en el campo, este bloque población-organización social indígena es denominado “comunidad”.

En teoría, *grosso modo*, “desde arriba” el actor Estado-gobiernos lleva la batuta protagonizando el juego y creando Instituciones de Educación Superior Intercultural; mientras que poblaciones-organizaciones indígenas aparecen como “beneficiarias” de la política estatal materializada en la institución, es decir, como estudiantes y futuros egresados.

En contraposición, “desde abajo” el actor protagónico es la población indígena local que en su demanda organizada (es decir, en alianza con organizaciones político-sociales indígenas) ha logrado levantar a pulso Instituciones de Educación Superior Intercultural; mientras que el actor Estado-gobiernos, al no atender las demandas y las realidades de las poblaciones, entra en un conflicto permanente con estas (ya sea por ausencia y olvido o por la generación de obstáculos). Aquí las poblaciones no son solo “beneficiarias” (estudiantes, egresados) también son protagonistas en la toma de decisiones de las instituciones educativas (fundadores, administrativos, docentes).

En este acotado marco, para entender la configuración de la Educación Superior Intercultural como escenario de disputa, sería necesario (y suficiente) caracterizar estos dos bloques de actores y observar las relaciones entre ellos.

No obstante, los primeros intentos de operativización para la caracterización de los actores fueron complejizando el asunto: ¿Quiénes eran exactamente los actores que encarnaban el Estado y sus gobiernos? ¿Quiénes eran exactamente los actores que encarnaban la “comunidad”? ¿Eran realmente bloques, si no homogéneos, lo suficientemente compactos para representar intereses comunes? ¿La propuesta discursiva (el “deber ser”) era correspondiente con las realidades? ¿La equivalencia organizaciones sociales indígena igual a poblaciones indígenas era observable en las prácticas?, ¿y la equivalencia comunidad igual a beneficiarios y/o protagonistas en la toma de decisiones?, ¿y comunidad igual a organizaciones y poblaciones indígenas?...

A nivel operativo, inicialmente lo resolví colocando cada experiencia de Educación Superior Intercultural como centro, y pensando en un “desde adentro” como complementario a “desde abajo” y un “desde afuera” como complementario a “desde arriba” que me

permitirían fijar algunos criterios de búsqueda aproximados. Me permití dejar algunos criterios en incógnita, abiertos a los desarrollos de la investigación.

Además, al revisar la literatura y la documentación que iba encontrando, al reflexionar sobre cada nuevo encuentro con las experiencias e, incluso, al colocar una mirada vigilante sobre mi quehacer en el campo, fue inevitable encontrar una suerte de “actores emergentes” que no representaban ni exactamente “la comunidad” ni exactamente “el Estado”.

Inicialmente esto lo resolví situando a dichos actores como “aliados” de los protagonistas. Al ser “aliados” de algún bloque compartirían los intereses de aquel, esto es, no romperían la dicotomía antagónica (y, por ende, mi andamiaje de acción-reflexión estaría a salvo). Los intelectuales y la academia fueron los primeros “aliados” que ubiqué en tanto que fueron los primeros que “construí”²⁵ en el marco de las experiencias “desde abajo”. Después aparecieron otros actores (partidos políticos, entidades de cooperación internacional, ONGs e iglesias) y ya no pude pelear más contra la realidad: por un lado, la presuposición de “alianza” me comenzaba a parecer bastante ingenua (¿qué me garantizaba que las relaciones entre los actores emergentes y las universidades eran motivadas por intereses compartidos?); de otro, los actores emergentes tejían relaciones no solo con los actores-bloques protagonistas de la dicotomía, a veces lo hacían con una parte del bloque, a veces con partes diferentes de diferentes bloques, a veces entre ellos mismos... Evidentemente, las relaciones (conflictos-negociaciones) no eran solo posibles entre Estado-gobiernos y poblaciones-organizaciones indígenas, es decir, no eran solo posibles entre los procesos direccionados “desde arriba” y “desde abajo”; las direccionalidades duales unívocas se desfiguraron. Intuitivamente, cambié el nombre de los actores emergentes: de “aliados” a “intermediarios” y me concentré en reconocer cómo era que estos intermediarios se sumaban a la configuración del campo.

Dejé de darle vueltas al asunto de los actores y me propuse caracterizarles con relación a sus perfiles, sus roles en el campo y sus opiniones (con relación a ellos mismos, sus roles, su experiencia en la universidad intercultural, su concepción de interculturalidad y el proyecto en general).

²⁵ Encontré, observé y presenté como fenómenos sociológicos, como sujetos sociologizables.

b. Relaciones entre actores. Configuraciones iniciales

El segundo reto operativo era observar las relaciones entre “Estado-gobiernos” y “comunidades”. Inicialmente, las relaciones pensadas en mi dicotómica cabeza se reducían a “conflictos” y/o “negociaciones”. Sin embargo, como resultado del reconocimiento de la heterogeneidad interna de los bloques-actores y la diversificación de los actores, las relaciones posibles se hicieron múltiples e innumerables.

Colocando cada experiencia como centro de la organización para la recolección y análisis de datos, establecí diferentes *niveles* de relación entre experiencias y actores: lo *micro*, lo *meso* y lo *macro*. Estos niveles me permitirían dar cuenta de tres horizontes de discusión para observar en lo empírico el *qué*, el *porqué* y el *cómo* de la disputa; en otras palabras, tres horizontes desde donde potencialmente respondería mis preguntas de investigación. Además, ante la aparición de los “intermediarios” como actores, ellos mismos fueron construyendo un espacio (en la recolección y análisis de datos) para dar cuenta de su participación en la configuración del campo. De esta manera, las relaciones entre experiencias y actores emergentes se constituyeron en un cuarto nivel en la estructura de operativización.

En algún momento tuve que dejar de experimentar con mis criterios de operativización. Dejé de modificar la matriz de recolección y operativización y me volví a meter en el espiral trabajo de campo - trabajo de escritorio - trabajo de campo - trabajo de escritorio.

A continuación, presento la primera parte de la Matriz de operativización inicial de las principales dimensiones de estudio; a saber, el Eje 1: Proyectos. No se confunda este carácter “inicial” con “inaugural” o “primero” pues, como he venido precisando -y como cualquier investigador/a puede corroborar con base a su experiencia-, para que esta propuesta haya ganado presencia pública fueron necesarios muchos ensayos y errores previos.

Cuadro 1. Eje 1: Proyectos de Educación Superior Intercultural

DIMENSIONES	COMPONENTES	OBSERVABLES
Fundamentos	Presupuestos teóricos, epistemológicos y políticos	Objetivos, Misión, Visión
		Función social de la IESI
		Modelo educativo (Oferta, Metodologías de enseñanza aprendizaje, Estrategias de evaluación)
		Significados sobre interculturalidad
Actores	Actores internos: Fundadores, Autoridades, Docentes, Estudiantes, Egresados	Perfiles, roles y opiniones (sobre su rol, su perfil, el proyecto)
	¿Actores internos?: Comunidades indígenas, Organizaciones sociales indígenas	Perfiles, roles y opiniones (sobre su rol, su perfil, el proyecto)
	Actores externos: Entidades del Estado dedicadas a “asuntos indígenas” y educación, Gobiernos (nacionales, estatales/provinciales, locales)	Perfiles, roles y opiniones (sobre su rol, su perfil, el proyecto)
	Actores emergentes / Intermediarios: Intelectuales y Academia, Partidos políticos, Entidades de cooperación internacional, Iglesias, ¿Otros?	Perfiles, roles y opiniones (sobre su rol, su perfil, el proyecto)
Relaciones Universidades – Actores	Relaciones internas (Lo micro)	Propuestas y acciones que definen <i>Organización y gobierno interno y Procesos de enseñanza- aprendizaje (relaciones docentes – estudiantes)</i>
	Relaciones con la comunidad y con la organización social (Lo meso)	Propuestas y acciones que definen <i>Vinculación con la comunidad y pertinencia y Procesos de enseñanza- aprendizaje (lugar de los saberes propios)</i>
	Relaciones con el Estado (Lo macro)	Propuestas y acciones que definen <i>Institucionalidad y Calidad</i>
	Relaciones con intermediarios (Lo emergente)	Propuestas y acciones que configuran el campo gracias a la relación de los actores (internos o externos) con otros actores

Así, la selección de las dimensiones, componentes y observables que posibilitaron la recolección, análisis y comparación de la investigación, implicó un ejercicio de carácter etnográfico que combina flexibilidad metodológica con reflexividad epistemológica²⁶, un dejar hablar al campo en sus diferentes niveles para así lograr ubicar los componentes que atienden tanto a las necesidades de investigación (componentes que permiten responder acertadamente la pregunta de investigación) como a las realidades encontradas en el trabajo de campo (componentes destacados tras la sistematización inicial de los datos recabados).

Inicialmente, de una u otra forma la matriz era una respuesta tentativa a mis preguntas de investigación, una gran hipótesis que fue cobrando vida y forma a la luz de las experiencias y la comparación.

2.2.1.2. Trayectorias

El Eje *Trayectorias* hace referencia a las posiciones (estructuras objetivas) y disposiciones (percepciones, apreciaciones/estructuras objetivas de segundo orden) ocupadas sucesivamente por un mismo actor (o grupo de actores) en un espacio que está en evolución constante, sujeto a transformaciones permanentes; es decir, *Trayectorias* son las posiciones y desplazamientos de un actor en el campo en relación con otros actores, por ende, a los diferentes estados sucesivos de la estructura de las diferentes especies de capital en juego en el campo (Bourdieu y Wacquant, 2012). Las Trayectorias pretenden dar cuenta de cómo los actores caracterizados se relacionan y transforman en el tiempo (*Cronología*) y que formas/contenidos van adquiriendo esas relaciones en el marco de la disputa (*Morfología*).

El siguiente cuadro (Cuadro 2) presenta los componentes de las Trayectorias que tendré en cuenta para el análisis:

²⁶ “Como modelo propio de la metodología cualitativa (SAUTU, 2005), el método etnográfico se caracteriza por ser un proceso de investigación con dos particularidades, una sobre el diseño metodológico y otra sobre la construcción del conocimiento. Esto es: la flexibilidad metodológica que facilita un proceso de investigación interactivo y dinámico; así como la reflexividad epistemológica que le permite construir una relación intersubjetiva entre el/la investigador/a (sujeto cognoscente) y el/la informante (sujeto cognoscible)” (Montes de Oca, 2016 :6).

Cuadro 2. Eje 2: Trayectorias

DIMENSIONES	COMPONENTES	OBSERVABLES
Trayectorias ¿Qué se disputa?, ¿Quiénes lo disputan disputa?, ¿Cómo se disputa?, ¿Cuándo se disputa?	Morfología: Contenido y carácter de la disputa	Discursos: propuestas e intereses explicitados por los actores
		Prácticas: acciones, capitales usados por los actores, estrategias o repertorios de acción desplegados por los actores
		Paradojas
	Cronología: Transformaciones en el tiempo	<ul style="list-style-type: none"> - Origen/Fundación/Emergencia - Institucionalización /Legalización - Consolidación /Apogeo - Desacreditación /Declive/Cierre/Clausura - Conflictos/Rupturas/Crisis - Negociaciones/Alianzas/Convenios - Transiciones/Transformaciones/Renovaciones

Las Trayectorias se han construido teniendo en cuenta la literatura sobre el contexto sociocultural de cada una de las localidades en donde se desarrollan los Proyectos, la “historia oficial” de cada experiencia y las narraciones propias desde las diferentes voces consultadas (actores internos y externos) manteniendo como principal fuente las respuestas a la pregunta: *¿cuáles han sido los principales hitos de la universidad?*²⁷.

El análisis de los Proyectos y la elaboración de las Trayectorias darán cuenta de las paradojas propias a la configuración de la Educación Superior Intercultural en disputa

2.2.1.3. Tendencias

El Eje *Tendencias* hace alusión al resultado de la comparación / complementación entre los Proyectos y las Trayectorias como ejercicio para ubicar las principales diferencias, similitudes y conexiones posibles tanto entre países como entre unidades de análisis. Las *Tendencias* señalarán cuáles son las directrices que se han consolidado como hegemonía para definir la interculturalidad y operativizar ésta en el campo de la Educación Superior Intercultural. Además, permitirán identificar líneas generales de debate para ubicar los

²⁷ En algunas ocasiones esta fue una pregunta directa realizada en el marco de las entrevistas; en otras, fue una pregunta parte de un Grupo Focal (como con los estudiantes de primeros semestres de la UIEP en donde se tejió una Trayectoria a siete voces) o como actividad parte de las jornadas de trabajo para conocer la experiencia y resolver conflictos de comunicación interna (como con los docentes de la UNISUR con quienes armamos la Trayectoria común para identificar fortalezas, debilidades y retos a corto y mediano plazo).

límites, las potencialidades y los retos de la Educación Superior Intercultural en Ecuador y México como ejemplos de la realidad contemporánea latinoamericana.

Los cuadros presentados no representan una propuesta a propósito del orden de los argumentos, los cuadros solo son útiles para presentar un mapa de los componentes y dimensiones que harán parte integral del análisis. Como es de suponerse, cada una de los Ejes presentados se entremezclarán en la narrativa final de los capítulos pues los límites entre las diferentes dimensiones a analizar son bastante porosos y los diferentes componentes están permanentemente interconectados y/o traslapados.

2.2.2. ¿Por qué priorizar las relaciones con “la comunidad”?

El establecimiento de los diferentes niveles de análisis de las relaciones entre experiencias de Educación Superior Intercultural y actores fue resultado del diálogo reflexivo entre la literatura del campo, mis primeras propuestas de operativización y las realidades registradas. Ante la sospecha de la insuficiencia de la mirada dicotómica y el reconocimiento de múltiples y diversas relaciones posibles entre múltiples y diversos actores, situar niveles de relacionamiento me permitía mover un poco el tablero para buscar respuestas por fuera de la dicotomía.

Volver a mis preguntas de investigación y a mi marco teórico-epistémico fue clave para establecer los *horizontes de discusión* que se presentan en cada nivel para observar en lo empírico el *qué*, el *porqué* y el *cómo* de la configuración del campo. No obstante, los contenidos posibles de cada eje mantuvieron como horizonte inicial la tensión entre “emancipación” vs. “dominación” que hay detrás de la propuesta “desde arriba” vs. “desde abajo”. Es decir, detrás de cada horizonte de discusión, había un supuesto relacionado con los “tipos ideales” referenciados, atento siempre a la promesa de la interculturalidad: las relaciones a nivel interno podían ser “horizontales” o “jerarquizadas”; las relaciones con la comunidad y con la organización social podían ser “de cooperación” o “utilitarias”; las relaciones con el Estado podían ser “de conflicto” o “de negociación”; los discursos de calidad y pertinencia podían estar relacionados con estándares internacionales de tendencia neoliberal en marcos de legalidad o con parámetros locales y/o consuetudinarios enmarcados en lo legítimo; etc.

Finalmente, sin dejar mis hipótesis de lado, opté por dejar los horizontes abiertos y situar cuestiones problémicas (contenidas en el proyecto ideal de Educación Superior Intercultural) con el fin de ampliar y problematizar la mirada.

Cuadro 3. Niveles de relación entre actores y horizontes de discusión

NIVELES DE RELACIÓN (Componentes)	HORIZONTES DE DISCUSIÓN (Observables)	CUESTIONES PROBLÉMICAS
LO MICRO (Relaciones internas)	Propuestas y acciones que definen <i>Organización y gobierno interno y Procesos de enseñanza- aprendizaje (relaciones docentes – estudiantes)</i>	Horizontalidad
LO MESO (Relaciones con la comunidad y con la organización social)	Propuestas y acciones que definen <i>Vinculación con la comunidad y pertinencia y Procesos de enseñanza- aprendizaje (lugar de los saberes propios)</i>	Comunidad
LO MACRO (Relaciones con el Estado)	Propuestas y acciones que definen <i>Institucionalidad y Calidad</i>	Autonomía
LO EMERGENTE (Relaciones con intermediarios)	Propuestas y acciones que configuran el campo gracias a la relación de los actores (internos o externos) con otros actores	Más allá de la dicotomía “Estados-gobierno” vs. “Poblaciones / Organizaciones indígenas”

Ante la necesidad impostergable de entregar un producto final de investigación, situación que se enfrentaba a la amplia cantidad de información recolectada en el campo y a mis ritmos y formas personales de trabajo, tres difíciles tareas se presentaron ante mí: recortar, reducir la profundidad del análisis en algunos frentes y priorizar algunas vetas investigativas sobre otras.

Las estrategias a través de las cuáles se establecieron los criterios de selección más adecuados, fueron diversas:

- Volver a mis preguntas y buscar los *horizontes que mejor resuelven mi problema de investigación.*
- Recordar que la perspectiva de la investigación es comparada (entre dos países, entre cuatro unidades de investigación) y, en consecuencia, volver a la información recolectada y sistematizada para situar los *horizontes que cuentan con más y mejor información*

distribuida, completa y disponible para las cuatro unidades. En palabras de mi tutora, la Dra. Natividad Gutiérrez “construir una mesa de cuatro patas, con cuatro patas sólidas”.

- Identificar *los horizontes menos trabajados en el campo de investigación.*
- Situar *los horizontes que más y mejor me permitan construir aportes novedosos en el campo de investigación.*
- Dejar hablar mi subjetividad, darle espacio a mi “sesgo biográfico” y darle lugar a los *horizontes y curiosidades personales*²⁸.

Finalmente, en cumplimiento de los criterios establecidos, se priorizarán las relaciones a nivel meso (con la comunidad).

La vinculación con la comunidad (también llamada vinculación comunitaria) es un eje rector del modelo de universidad intercultural. Tanto “desde arriba” como “desde abajo” el vínculo entre la universidad intercultural y la comunidad es un vínculo presupuesto en tanto que se supone que la comunidad es la que demanda la presencia de la universidad en sus territorios y que la universidad llega a aquellos territorios para atender esta demanda; la comunidad puede entenderse como un actor “natural” del campo²⁹. No obstante, las formas en las que se materializa este vínculo son dinámicas, cambian en dependencia de los actores que encarnan los vínculos y de la trayectoria de estos cambios en el tiempo.

En tanto que me interesa comprender la configuración del campo de manera crítica y compleja, procurando salir de la dicotomía «“desde arriba” vs. “desde abajo”», las relaciones entre experiencias de Educación Superior Intercultural y comunidad parecen ser un horizonte

²⁸ Parte importante de mis trabajos sobre Educación Superior Intercultural en Ecuador se ha concentrado en subrayar la relación (conflictos-negociaciones) entre Estado y organizaciones indígena. Algo ya he dicho sobre “lo macro”, en clave dicotómica (Vargas, 2014). Mi primer trabajo sobre la Amawtay Wasi, trabajo para optar por mi título de pregrado, se concentró en ubicar las relaciones y prácticas internas de la universidad en clave decolonial. Algo ya he dicho sobre “lo micro”. (Bustamante y Vargas, 201). Supongo que algo nuevo quiero rastrear, algo nuevo quiero decir.

²⁹ La “naturalización” de la presencia de la categoría «comunidad» al hablar de poblaciones étnico-culturalmente diferenciadas (poblaciones indígenas para nuestro caso particular), da cuenta de la clásica fórmula sociológica-antropológica sobre las formas de organización e integración social clasificadas de manera diferenciada entre «comunidad» y «sociedad» (Tönnies, [1887] 1947). Esta clasificación de las formas organizativas humanas, de una manera u otra, reproduce la dicotomía “no moderno” vs. “moderno” dando por entendido que es el fenómeno de la modernidad el que explica la transformación de dichas formas. De esta manera, tanto a nivel conceptual como en el desarrollo de las prácticas cotidianas, la categoría «comunidad» es presentada como sinónimo de “poblaciones indígenas” y, por tanto, no es problematizada pues pareciera tautológico cualquier tipo de cuestionamiento sobre esta. Uno de los descubrimientos de la presente tesis radica justo en esta ausencia de problematización pues si bien es posible afirmar que la categoría «comunidad» es un «significante vacío», en términos de Laclau, es significativo ver cómo la disputa por su contenido es apenas incipiente y su polisemia posibilita significados diferenciados en cada contexto como explicaré capítulos más adelante.

adecuado. Además, este es el horizonte del cuál tengo más y mejor información recolectada y sistematizada para armar nuestra “mesa con cuatro patas sólidas”. De otro lado, en tanto que el vínculo “universidad intercultural – comunidad” parece estar naturalizado, las investigaciones por esta deriva son bastante escasas; si bien diversos trabajos, por lo general de carácter descriptivo, dan cuenta de *cómo* se adelantan los procesos de vinculación comunitaria, la problematización de este escenario es una veta poco explotada que me permitirá realizar aportes al debate. En este mismo tenor, gran parte de la literatura en el campo de investigación se concentra en las relaciones con el Estado (a nivel macro) y/o en las descripciones a nivel interno, en las cuales, al asumir la comunidad como un actor “natural” del campo, esta aparece, pero el análisis se realiza a nivel micro.

En este punto es preciso aclarar: los resultados de la investigación contemplan los diferentes niveles y horizontes de análisis; en rigor, los niveles de relación y, por ende, los horizontes de discusión están entrelazados entre sí. La priorización de uno de los horizontes posibles es solo para subrayar que se profundizará en este nivel y que una parte importante de los argumentos que darán respuestas a mis preguntas de investigación, emergerán de allí.

2.3. De los modos de proceder en el campo: técnicas de recolección y análisis de datos, intersubjetividad y reflexividad

Los conceptos de identidad y alteridad confluyen en el de intersubjetividad. Este último hace referencia entre ego y alter como posibilidad de una comunicación entre conciencias subjetivas, como a la presencia de aspectos psicológicos y sociales que determinan el proceso de comunicación. En su aproximación psicoanalítica se explica que a través de la relación con el “otro” puedo reconocer mi propia identidad, teniendo en cuenta que el otro es un espejo de mí mismo
J. González (2008).

La caracterización y análisis de los *Proyectos (Actores y Relaciones)* y la reconstrucción de las *Trayectorias* de las cuatro experiencias en Educación Superior Intercultural seleccionadas ha implicado un trabajo metodológico con perspectiva etnográfica. Este trabajo ha implicado un modelo de investigación flexible, dinámico, en donde la información se co-construye entre investigadora y actores de manera auto-reflexiva e intersubjetiva. En palabras de L. Montes de Oca (2016):

De forma esquemática y formal se pueden identificar cuatro momentos iterativos del método en los que se triangulan diversas técnicas de investigación: preparación y primer acercamiento; trabajo de campo intensivo; cierre del trabajo de campo; y trabajo de gabinete. Estos momentos se caracterizan por combinar la destreza del/la etnógrafo/a para adentrarse en el mundo de los otros, aprovechando la subjetividad propia, pero controlándola, a fin de entablar una relación intersubjetiva y, con ello, captar la perspectiva de los sujetos de estudio (p. 6).

En el campo de las ciencias sociales, en oposición y resistencia a las doctrinas heredadas del positivismo, cada vez es más aceptado y requerido el análisis dialéctico de la subjetividad del autor-investigador en su trabajo de investigación, no solo desde su sujeto personal-individual, sino en tanto sujeto histórico; E. Taracena (2002) denomina a esta tarea indispensable «análisis de implicación», el “análisis de los elementos que acompañan una toma de conciencia intelectual y afectiva de las relaciones del investigador con su objeto y sujetos de estudio; tomando en cuenta la complejidad de las redes ideológicas, institucionales y personales de estas relaciones” (p. 119).

En este marco, con el propósito dar cuenta de mi proceso investigativo, me interesa explicitar mi lugar de enunciación y dar cuenta de las formas cómo establecí relaciones de diverso calado con los actores y los procesos del campo. Para ello, presento a continuación una narrativa entre lo técnico-procedimental y lo interpersonal-intersubjetivo detallando herramientas metodológicas, niveles de acción y experiencias que enmarcan y producen mi mirada investigativa.

El presente documento, como producto final de mi proceso investigativo, es una suerte de compilación de las reflexiones emergentes tras las lecturas, las experiencias, los sentires y los pensamientos que han marcado el compás de mi vida durante un poco más de cuatro años. Entre el deber académico-profesional, el compromiso político-educativo y la vida misma, con sus altos y sus bajos, he tenido la suerte de acercarme detenidamente a un vasto cuerpo de literatura sobre Educación Superior Intercultural en México y Ecuador; y, además, con consecuencias más profundas, he podido participar activamente en las actividades (formales y no formales) de las cuatro unidades de análisis seleccionadas.

En primera instancia, la selección de la Universidad Intercultural de las Nacionalidades y Pueblos Indígenas Amawtay Wasi (UIAW) y la Universidad de los Pueblos del Sur del Estado de Guerrero (UNISUR) como experiencias representativas de lo que sucede “desde abajo” en Ecuador y México no fue caprichosa o casual. En mi calidad de

docente-investigadora y activista por la educación, a las dos las encontré buscando alternativas en Educación Superior que dieran cuenta de posibilidades reales más allá/por fuera/en contra de la alianza Estado-capital y el sistema educativo hegemónico.

A diferencia del trabajo realizado con las experiencias “desde arriba”, tanto por motivos de elección personal como por las posibilidades reales que se presentaron al aproximarme a trabajar con cada una de las unidades de análisis, el trabajo de campo adelantado con la UNISUR y la UIAW se caracteriza por ser más extenso y más cercano a los procesos y los actores que protagonizan sus trayectorias.

A la UIAW la conocí hace aproximadamente 13 años, cuando aún mi residencia era en Colombia, a través de la docencia y la literatura en boga que destacaba la experiencia como un derrotero decolonial exitoso liderado por la Confederación de Pueblos y Nacionalidad Indígenas del Ecuador (CONAIE), uno de los más importantes y consolidados movimientos indígenas en América Latina. A la UNISUR la conocí hace aproximadamente 5 años, durante mi residencia en Ecuador, a través de las redes de especialistas y la literatura en la materia que ubicaban en el sur de este norte una experiencia en resistencia, apoyada por la organización social (la Coordinadora Regional de Autoridades Comunitarias - Policía Comunitaria -CRAC-PC-) y funcionando a contracorriente en un país abiertamente neoliberal y en un Estado marcado por la violencia estructural.

Desde el año 2008 he optado por la UIAW como mi sujeto/experiencia de intercambio y aprendizaje. Con el pasar del tiempo no solo he logrado la construcción de lazos claves con informantes de primera, sino que también he consolidado amistades significativas que me vinculan con Ecuador y la defensa de los derechos de sus pueblos y nacionalidades. Resultado de estas relaciones (académicas, políticas y afectivas) realicé las investigaciones de corte socio-antropológico “Alternativas curriculares en educación superior: derroteros posibles hacia la decolonialidad. La experiencia de la Universidad Intercultural Amawtay Wasi (Quito, Ecuador)” (Bustamante y Vargas, 2010) como tesis de pregrado, y “La interculturalidad imposible. Relaciones entre el proyecto educativo indígena y el Estado ecuatoriano. El caso de la Universidad Intercultural Amawtay Wasi” (Vargas, 2014) como tesis de grado de maestría.

Estas investigaciones son resultado de una estrategia metodológica que acompañó la revisión de literatura con la lectura crítica de la legislación producida al respecto, entrevistas

semi-estructuradas, entrevistas situacionales y encuestas a los actores partícipes en este proceso (academia, Estado y UIAW) y una participación cercana en el devenir académico y político de la UIAW durante los períodos 2008 y 2011-2013.

Para complementar, actualizar y profundizar el análisis a la luz de las preguntas de investigación de la actual tesis, el énfasis se hizo en dos frentes: de un lado, reconstruir la trayectoria de la institución tras su suspensión en 2013 (situando los cambios en las relaciones de la UIAW con la organización, la comunidad y el Estado, buscando los significados de estos cambios y profundizando en los fundamentos vigentes de la propuesta); de otro, rastrear la presencia y el rol de otros actores (intermediarios) que dieran cuenta de la complejidad del campo. Para ello, las tareas que permitieron la correspondiente triangulación fueron:

- Compilación y revisión de los documentos (boletines y comunicados de prensa) emitidos por la institución tras su suspensión en 2013
- Compilación y revisión de la nueva legislación que enmarca las transformaciones en las relaciones entre la UIAW y el Estado para el 2018
- Observación participante en encuentros entre la UIAW, la Comisión Gestora de Educación de la CONAIE y la Secretaría de Educación Superior, Ciencia, Tecnología e Innovación (SENESCYT) (mayo-agosto de 2018)
- Observación no participante en reuniones internas de la UIAW y otros espacios/jornadas de negociación con el Estado (mayo-agosto de 2018)
- Cinco (5) entrevistas semiestructuradas a informantes claves dentro de la UIAW (docentes, autoridades, egresados). Además de entrevistas situacionales derivadas de la observación y el acompañamiento
- Entrevista semiestructurada compartida a otros actores en el campo de la Educación Superior Intercultural en Ecuador (una docente y una autoridad de la Carrera en Educación Intercultural Bilingüe de la Universidad Politécnica Salesiana³⁰)
- Entrevista semiestructurada al Subsecretario de Formación Académica y Profesional de la SENESCYT (a quién se le realizó una entrevista de esta misma índole en el 2013 cuando cumplía funciones como Técnico del antiguo Consejo de Evaluación, Acreditación y Aseguramiento de la Calidad de la Educación Superior, CEAACES). En

³⁰ La Universidad Politécnica Salesiana es una de las instituciones pioneras en el campo de la de Educación Intercultural Bilingüe en Ecuador, con avances de largo aliento consolidados a nivel local y comunitario.

este mismo tenor, se mantuvieron conversaciones informales con académicos y exfuncionarios del Estado vinculados al campo de estudio, actualmente docentes de la Universidad Andina Simón Bolívar, institución con quien realicé mi Estancia de Investigación Doctoral.

En tanto que la UIAW fue suspendida en el 2013 y las clases y demás actividades académicas en los territorios indígenas se fueron haciendo intermitentes durante el período 2014-2018; en esta ocasión (trabajo de campo 2018) la recolección de datos se realizó en la ciudad de Quito (entre las oficinas administrativas de la universidad y los espacios asignados por el Estado para adelantar los encuentros con esta) y no en las comunidades en donde la universidad hacía presencia³¹.

Aunque el trabajo de campo fue breve, fue significativamente intenso pues mi presencia coincidió con el proceso de aprobación de la Reforma a la Ley Orgánica de Educación Superior 2010, reforma que mandata la reapertura a la UIAW y su reconstitución como universidad pública y de carácter comunitario. Consecuentemente, pude participar en los primeros diálogos Estado - UIAW/CONAIE para la construcción de la hoja de ruta que permitirá que la Ley se haga realidad operativa (asistencia y trabajo en reuniones y talleres); así como en los eventos públicos que se organizaron entre el gobierno y la CONAIE para dar a conocer a la sociedad ecuatoriana la (re)apertura de la universidad.

Gran parte de mis prejuicios, expectativas y argumentos críticos sobre el ser y el deber ser de la Educación Superior Intercultural como horizonte de posibilidad, tienen como telón de fondo la propuesta (epistémica y política) y la experiencia (cotidiana y cambiante) de la UIAW y mi vivencia cercana a esta.

Comprometerme y tomar distancia, ir y volver, colocar mayor atención a los fenómenos concretos (discursivos y prácticos) y no a mis expectativas y frustraciones, “des-idealizar / des-esencializar / des-automatizar” las amistades y los procesos, abrir el debate interno, establecer contrastes con otras propuestas y otras experiencias, entre otras estrategias, han sido mi forma de construir intersubjetivamente lo narrado en estas páginas.

³¹ El trabajo de campo realizado durante los períodos 2008 y 2011-2013 se llevó a cabo en San Pablo de Tenta (Saraguro, Loja) con estudiantes y autoridades locales, predominantemente *kichwa saraguro*; en Macas (Morona Santiago) con estudiantes y autoridades locales, predominantemente *shuar*; y en Conocoto y La Esperanza (Pichincha) con estudiantes y autoridades locales, predominantemente mestizos.

En este marco, es claro que uno de los mayores aprendizajes con la UIAW ha sido el de construir una mirada vigilante y reflexiva sobre mi propia subjetividad en el trabajo de recolección y análisis, construir una reflexividad sobre mi propia reflexividad. Como bien lo precisa L. Montes de Oca al nombrar su propuesta sociológica-etnográfica y situar las corrientes de pensamiento de donde bebe esta:

La huella de la subjetividad propia atraviesa cada una de estos momentos metodológicos, situación que hace necesaria la "vigilancia epistemológica" (BOURDIEU et al. 2002, p. 24) sobre las propias preconiciones; así como la "reflexividad" del/la investigador/a "sobre su persona y los condicionamientos sociales y políticos" (GUBER 2001, p. 48). Esto es lo que aquí se plantea como el *control reflexivo o disciplinamiento de la subjetividad propia*. El control de la subjetividad del/la etnógrafo/a permite situar el lugar desde donde está situado el/la investigador/a a fin de aprovechar la segunda particularidad del método, es decir, su carácter dialógico e intersubjetivo (Montes de Oca, 2016: 7) (Cursivas de la autora).

Un reto de similar calado se presentó en el encuentro con la UNISUR. Cuando llegué a México mi interés ya estaba puesto en la UNISUR, pero no contaba con ningún contacto cercano a la experiencia. Tras un par de intentos fallidos³², logré conocer autoridades y docentes activos que me permitieron establecer el vínculo. En menos de un mes ya estaba incorporada en el equipo de trabajo pues, para realizar mi investigación *sobre* la UNISUR era indispensable trabajar *con* la UNISUR; así lo solicitaron las autoridades con quienes realicé los primeros contactos y así me pareció que sería la forma más acertada de conocer la experiencia a profundidad.

En diciembre de 2015 se me asignó como docente de apoyo en la Sede de Santa Cruz El Rincón (Malinaltepec, Montaña de Guerrero) a donde viajé durante todo el 2016 cada 15 días, saliendo jueves en la noche y regresando domingo en el mismo horario, 12 horas de ida y 12 horas de regreso. En la Sede, en la cual se recibían estudiantes de la comunidad, predominantemente *mephaa* (aunque también *ñu savi*, *nahuas* y mestizos), además de dar clases en los primeros semestres, cumplí funciones como Encargada de la Sede, acompañé las actividades de vinculación comunitaria y fungí de puente entre la CRAC-PC, el Coordinador local de la Sede y las autoridades de la universidad en Ciudad de México. Preparábamos nuestros alimentos en la cocina de la universidad y, junto con algún otro u otra

³² Me acerqué a personas que estaban saliendo de la experiencia por problemas internos y que, por ende, o no querían hablar o no me recomendaban vincularme a esta. Situación que ya era un dato en sí misma.

docente que subía a la Sede conmigo, dormíamos en las casas de los estudiantes que nos brindaban posada.

Al trabajo realizado en Guerrero, se sumaban actividades de organización y logística administrativa en Ciudad de México, así como jornadas de trabajo académico entre docentes de las diferentes Sedes y, cuando era necesario, trabajo burocrático y/o político para movilizar acciones legales a favor del reconocimiento de la universidad (por ejemplo, mi tiempo en la universidad coincidió con el proceso de revisión y declive de los convenios entre la UNISUR y la UACM, proceso que acompañé). Este trabajo se extendió hasta mediados del 2017.

En este marco, mi estrategia de investigación se fusionaba con mi quehacer académico-político en la UNISUR. Desde diciembre de 2015 hasta junio de 2017, con intensidades cambiantes, adelanté un trabajo de *Investigación Acción Participante* que se caracterizó, de un lado, por una manera particular de vincularme con la experiencia, un posicionamiento anclado en mi visión de mundo y la búsqueda compartida de una transformación social desde el quehacer educativo y, de otro, por la construcción mancomunada del proceso de investigación entre mis preguntas de investigación, los objetivos propios de la UNISUR y el devenir cotidiano compartido con estudiantes, docentes, autoridades y comunidad participante en El Rincón. Esta relación comprometida diluyó la escisión “investigadora” - “objeto de estudio” representando riesgos y oportunidades para el proceso.

Observación, Planificación, Acción y Reflexión fueron etapas compartidas con los actores en el campo durante gran parte de mi proceso de investigación, tanto en los procesos de enseñanza-aprendizaje con los estudiantes, como en los encuentros con los docentes y autoridades, pero también en las acciones tendientes a resolver necesidades y problemáticas emergentes de la universidad (desde el solucionar el día a día en contextos de violencia y machismo estructural, hasta pensarse cómo articular acciones e intereses entre Sedes, comunidades y demás actores, siempre diferentes y no siempre en disposición de diálogo y resolución colectiva).

La Investigación-Acción Participativa (IAP) reclama una múltiple inspiración teórica: Marx y Freud, Gramsci y Dewey, Habermas y Foucault, Jesús Ibáñez y T. Kuhn, Edgar Morin y Paulo Freire, Kurt Lewin y Orlando Fals Borda. Quién aportó qué sería difícil

e innecesario precisarlo pero, en conjunto, se edificaron unos criterios epistemológicos base y fundamento para su comprensión: la negación de la separación sujeto-objeto en la investigación, el reconocimiento de la subjetividad del/de lo investigado y su relevante papel en el proceso investigativo, la importancia trascendental de la toma de conciencia del investigador, la evidenciación de la no neutralidad del quehacer investigativo, la resignificación de la participación de la comunidad investigada, la politización de la intervención investigativa, la revalidación del conocimiento espontáneo y el sentido común, la puesta en duda de la cientificidad, entre otros. Estas apuestas se consolidaron como criterios y categorías conceptuales que darían un cambio en la clásica mirada etnográfica positivista para proponer un método en donde la negociación de los programas de investigación con la comunidad investigada, la evaluación mancomunada de los procesos y el desarrollo aunado de los contenidos se constituyen como parte del aprendizaje experiencial o vivencial intersubjetivo, un “espiral autorreflexivo”, muchas veces, pensado para el mejoramiento de las situaciones de vida y las prácticas educativas de los actores en el proceso (Latorre, 2005; Bustamante y Vargas, 2010).

Los datos construidos de manera mancomunada durante este período se consignaron tanto en mi Diario de Campo como en mi Bitácora de seguimiento a las clases impartidas, en la Actas de las Asambleas quincenales adelantadas en la Sede, pero también en las Actas y Memorias de los Colegios Académicos que se realizaron entre Sedes en Guerrero al finalizar cada módulo y en los otros tantos documentos de registro de reuniones y jornadas de trabajo en Ciudad de México. A estos registros escritos podríamos sumar las fotografías, videos y *spots* radiales, productos tanto de tareas y trabajos en clase como de campañas de difusión y movilización de la UNISUR; los saberes y prácticas compartidas por la comunidad como parte de su acervo vivencial e histórico; los olores, sabores, sonidos, miedos y sueños compartidos en la cotidianidad misma de la experiencia colectiva: los resultados propios de poner el cuerpo en la Montaña de Guerrero.

Para triangular los datos construidos a partir de la experiencia vivida en el campo, las tareas llevadas a cabo fueron:

- Revisión y lectura de los comunicados, artículos y demás documentos que la UNISUR ha emitido desde sus “voces oficiales” (fundadores y autoridades) como también de los productos de investigación y opinión (tesis, artículos y notas de prensa) que exdocentes,

docentes, estudiantes y egresados (aliados y detractores) han realizado a propósito de la experiencia.

- Recuperación y organización de la documentación y correspondencia intercambiada entre la UNISUR y diversas entidades del Estado (gobierno federal y gobierno estatal) a propósito de la búsqueda por el reconocimiento legal que la UNISUR ha emprendido desde su fundación (período organizado 2006 - 2015).
- Entrevista semiestructurada a un docente/autoridad de la Sede de Hueycantenango en 2018.
- Tres (3) entrevistas semiestructuradas compartidas a informantes clave de la Sede El Rincón (estudiantes) y la Sede Cuajinicuilapa (egresados) realizadas en 2019.

Como parte de las reflexiones vigilantes sobre mi proceso investigativo es preciso reconocer que el análisis y la escritura crítica sobre la experiencia se posibilitaron en el período en el que se realizaron las entrevistas (2018-2019), es decir, tan solo después de tomar tiempo y distancia para volver a ver la experiencia “desde afuera”, en atención a las preguntas y objetivos específicos de mi investigación, en contraste con las otras tres unidades de investigación, y tras un reconocimiento consciente de los aprendizajes producto de los afectos y desafectos que como humana tejí en la UNISUR.

En segunda instancia, la selección de la Universidad Intercultural del Estado de Puebla (UIEP) y la Universidad Nacional de Educación (UNAE) como experiencias que bien pudieran ejemplificar el fenómeno “desde arriba”, fue guiada más por motivos estrictamente funcionales a la investigación y menos por mi búsqueda de alternativas en Educación Superior. Teniendo en cuenta las experiencias previas con las universidades “desde abajo”, tres situaciones se confabularon para proceder por dichos caminos: primero, el reconocimiento de que era innecesario adquirir compromisos muy largos y/o muy profundos con las instituciones para poder rastrear la información; segundo, en consecuencia, el diseño e implementación de una agenda de trabajo más sintética y mejor focalizada; y, tercero, las imposibilidades marcadas por los tiempos y quehaceres de la burocracias universitarias.

Así, con el fin de caracterizar la UIEP en contexto, el trabajo realizado entre agosto y septiembre de 2017 en el Estado de Puebla, se dividió en dos frentes: de un lado, se trabajó directamente con los actores internos de la universidad en sus instalaciones (Lipuntahuaca, Huehuetla); de otro, para lograr cercanía con los miembros de la comunidad y la organización

social local (Organización Independiente Totonaca, OIT), se trabajó con el Centro de Estudios Superiores Indígenas Kgoiyom (CESIK) (Huehuetla, Huehuetla).

Tanto con la UIEP como con el CESIK establecí contactos previos que me permitieron el establecimiento de un plan de trabajo de manera consensuada y un ingreso esperado y anunciado en la cotidianidad universitaria. Si bien los objetivos propuestos se cumplieron, el plan de trabajo no se desarrolló a cabalidad pues la planeación fue interrumpida y transformada a causa del terremoto del 19 de septiembre.

Antes de salir a campo se realizó una revisión general de la literatura sobre la UIEP (tesis, artículos y notas de prensa) que se complementó con información suministrada en campo a través de documentos oficiales (informes generales y programas) y alguna otra documentación producto del trabajo de estudiantes y profesores (materiales de clase, artículos y libros).

Con los actores internos de la UIEP el trabajo que permitió la posterior triangulación consistió en:

- Observación participativa y no participativa, conversaciones informales y entrevistas situacionales en clases (actividades aúlicas y extra-aúlicas), sustentaciones para obtener el grado de licenciado, reuniones de planeación con profesores y otras actividades extracurriculares.
- 14 entrevistas semi-estructuradas (dos de estas compartidas) a miembros activos de la UIEP (estudiantes, docentes, egresados/docentes, un administrativo y un egresado en proceso de titulación)
- Grupo focal piloto a seis (6) estudiantes de reciente ingreso
- Taller sobre “Cuerpo y Sexualidad” con grupo de estudiantes (23) de diferentes semestres y diferentes licenciaturas³³
- Además, de forma complementaria y paralela se lograron dos (2) entrevistas semi-estructuradas a antiguos actores importantes en el proceso de configuración de la universidad: una al primer rector, otra a un ex docente (actual docente en el CESIK).

De otro lado, con el fin de recoger la voz de miembros de la comunidad y la organización social local, se adelantaron las siguientes actividades:

³³ Esta estrategia se implementó para mantener otro rol dentro de la institución diferente al de “investigadora externa que viene a sacar información”. Este rol, me permitió construir relaciones más cercanas con algunos estudiantes.

- Observación participativa y no participativa, conversaciones informales y entrevistas situacionales con miembros la OIT y el CESIK en reuniones de planeación, jornadas de formación, trabajos interinstitucionales de vinculación y asambleas comunitarias.
- Dos (2) entrevistas semi-estructuradas a 2 miembros de la OIT
- Taller “Cuerpo y Sexualidad” con docentes (6) del CESIK

Con la UNAE se trabajó entre mayo y junio de 2018 con los actores internos de la universidad en sus instalaciones centrales (Chuquipata, Cañar; y Cuenca, Azuay).

En tanto que la institución no cuenta con una historia organizativa indígena que le anteceda (a diferencia de la UIEP y las universidades “desde abajo”), el trabajo en ese frente no se realizó a través del reconocimiento (observación y entrevistas) de estos actores específicos y se rastreó en las narrativas y observaciones realizadas a los actores internos.

Antes de salir a campo se realizó una revisión general de la literatura sobre la UNAE (tesis, artículos y notas de prensa) que se complementó con información suministrada en campo a través de documentos oficiales (informes generales, programas y publicaciones con “voz oficial”) y alguna otra documentación producto del trabajo de estudiantes y profesores (materiales de clase, artículos y libros).

Aquí una diferencia importante con relación al trabajo realizado en la UIEP: si bien se intentó establecer un contacto previo con la universidad, conflictos internos a nivel administrativo imposibilitaron establecer algún lazo oficial que implicara una agenda común o una espera anticipada. En rigor, llegué a la UNAE como ponente en el *III Congreso Internacional de Educación. Educación y Universidad para la transformación social: balances y desafíos a 100 años de la Reforma de Córdoba* realizado en la universidad. Desde allí, comencé mi intervención.

Las actividades necesarias para la caracterización del Proyecto UNAE fueron:

- Compilación y revisión de documentos (libros, revistas, videos, boletines, comunicados de prensa) emitidos por la institución desde su fundación en 2013 y seguimiento en redes sociales
- Compilación y revisión de la legislación que enmarca las relaciones de la institución con el Estado
- Observación participativa y no participativa en actividades académicas (clases, salidas de campo, reuniones de profesores, III Congreso Internacional de Educación)

- 17 entrevistas semi-estructuradas (tres de estas compartidas) a miembros activos de la UNAE (docentes, autoridades, estudiantes, funcionarios).
- Además, de forma complementaria y paralela, tres (3) entrevistas semi-estructuradas a antiguos miembros: una ex docente, una ex autoridad, un ex funcionario.

De manera complementaria, tanto en mi estancia en Huehuetla, Puebla como en Chuquipata, Cañar, fue clave la vida compartida con los estudiantes foráneos (no originarios de la comunidad) con los que convivía en las casas-hostales en donde renté un espacio mientras realizaba mi trabajo con cada universidad. Los quehaceres cotidianos que se confunden entre risas, chismes, tareas y comidas compartidas fueron fundamentales para contener mi trabajo en campo y, de vez en cuando, para darle diferentes perspectivas de análisis a mis observaciones en campo.

Las siguientes páginas darán voz a la experiencia compartida en mi devenir investigativo y esperan sumar a la construcción colectiva de renovados horizontes de posibilidad en el ámbito educativo en Ecuador y México, haciendo justicia a las apuestas y caminos recorridos por los hombres y mujeres que han puesto el cuerpo, el tiempo y el corazón en ello. Los alcances y límites de gran parte de mis afirmaciones están atravesados por mi experiencia en el campo y por las amplias oportunidades derivadas de compartir mi cotidianidad en terreno durante tiempos extendidos y en roles de acción e intervención. Como precisa L. Montes de Oca (2016: 1) “[...] no se pueden entender y explicar fenómenos sociales y humanos haciendo a un lado dos ingredientes que les son consustanciales: la pasión y la subjetividad”.

Cuadro 4. Síntesis del Trabajo de Campo

Direccionalidad	Desde Abajo			Desde Arriba	
Experiencias	UIAW		UNISUR	UIEP	UNAE
Período(s)	2008 y 2011-2013	Mayo - agosto de 2018	Diciembre de 2015 - julio de 2017 / octubre de 2018 / marzo de 2019	Agosto - septiembre de 2017	Mayo – junio de 2018
Territorio(s)	Saraguro (Loja); Macas (Morona Santiago); Conocoto, La Esperanza y Quito (Pichincha)	Quito, Pichincha	Santa Cruz El Rincón, Guerrero; Ciudad de México	Huehuetla, Puebla	Chuquipata, Azogues, Cañar; Cuenca, Azuay
Perspectiva metodológica	Cualitativa Etnográfica	Cualitativa basada en entrevistas	Cualitativa Etnográfica	Cualitativa basada en entrevistas	Cualitativa basada en entrevistas
Herramientas y técnicas de recolección de datos	Observación etnográfica – IAP; Entrevistas semi estructuradas; Encuesta	Observación participativa y no participativa; Entrevistas semi estructuradas	Observación etnográfica – IAP; Entrevistas semi estructuradas	Entrevistas semi estructuradas; Observación participativa y no participativa; Grupo Focal; Taller de acercamiento	Entrevistas semi estructuradas; Observación participativa y no participativa
Fuentes (Actores internos)	Estudiantes, Docentes, Autoridades	Docentes, Autoridades, Egresados	Estudiantes, Docentes, Autoridades, Egresados	Estudiantes, Docentes, Egresados / Docentes, Autoridades, Egresados	Estudiantes, Docentes, Autoridades, Egresados, Funcionarios
Otras fuentes (triangulación)³⁴	Materiales de aula producidos por estudiantes y profesores; Miembros de organizaciones sociales; Representantes de entidades del Estado; Académicos; Comunidades	Miembros de organizaciones sociales; Representantes de entidades del Estado; Académicos	Materiales de aula producidos por estudiantes y profesores; Miembros de organizaciones sociales; Académicos; Comunidades	Materiales de aula producidos por estudiantes y profesores; Miembros de organizaciones sociales; Comunidades	Materiales de aula producidos por estudiantes y profesores; Representantes de entidades del Estado Académicos

³⁴ Además de las fuentes ubicadas de manera diferenciada en cada recuadro, se parte de reconocer como fuentes de triangulación de todas y cada una de las experiencias los documentos (internos y externos) sobre cada universidad y la legislación marco sobre Educación Superior Intercultural en contexto.

SEGUNDA PARTE

EDUCACIÓN SUPERIOR INTERCULTURAL “DESDE ARRIBA” VS “DESDE ABAJO” EN ECUADOR Y MÉXICO

Con el fin de presentar y analizar los componentes que dan cuenta de la configuración del campo de la Educación Superior Intercultural en Ecuador y México; en la segunda parte de este documento, presento los marcos de referencia, las experiencias concretas y las relaciones posibles que componen el análisis con enfoque comparativo entre Instituciones de Educación Superior “desde arriba” y “desde abajo” en estos dos países, componentes que permiten responder las preguntas de investigación del presente trabajo.

Para cumplir con el cometido propuesto, esta segunda parte cuenta con cinco capítulos: en el Capítulo III doy cuenta de los marcos histórico-políticos que anteceden y explican las luchas por la educación para poblaciones indígenas en Ecuador y México con el fin de situar las disputas contemporáneas en el campo; en el Capítulo IV presento una caracterización pormenorizada de los principales componentes de las cuatro unidades de análisis seleccionadas para la investigación, caracterización necesaria para el ejercicio comparativo posterior.

Los Capítulos V y VI dan cuenta de las relaciones que se tejen entre Instituciones de Educación Intercultural y actores, colocando como eje de análisis las relaciones con la comunidad; el Capítulo V se concentra en las experiencias “desde abajo”, mientras que el Capítulo VI en las experiencias “desde arriba”. La caracterización y análisis de las relaciones que se tejen entre actores, se presentan en clave comparada para ir estableciendo diferencias, similitudes y tendencias entre unidades de análisis.

Finalmente, en el Capítulo VII expongo una suerte de conclusiones y/o reflexiones finales en tres niveles: i) con relación a los principales temas expuestos a lo largo de la tesis como ejes para la comprensión de la configuración de la Educación Superior Intercultural como campo en disputa en México y Ecuador, ii) con relación a las preguntas e hipótesis iniciales situando los logros y límites de la presente investigación; y, iii) con relación a los

horizontes de posibilidad que se vislumbran y se pueden nombrar como sugerencias o recomendaciones para pensar una Educación Superior Intercultural como escenario crítico para la construcción mancomunada de otra educación y otro mundo posible.

CAPÍTULO III

LUCHAS POR UNA EDUCACIÓN INDÍGENA EN ECUADOR Y MÉXICO.

MARCOS DE REFERENCIA.

NOSOTRAS Y NOSOTROS, el pueblo soberano del Ecuador.
RECONOCIENDO nuestras raíces milenarias, forjadas por mujeres y hombres de
distintos pueblos,
CELEBRANDO a la naturaleza, la Pacha Mama, de la que somos parte y que es
vital para nuestra existencia,
INVOCANDO el nombre de Dios y reconociendo nuestras diversas formas de
religiosidad y espiritualidad,
APELANDO a la sabiduría de todas las culturas que nos enriquecen como
sociedad,
COMO HEREDEROS de las luchas sociales de liberación frente a todas las formas
de dominación y colonialismo, y con un profundo compromiso con el presente y el
futuro,
Decidimos construir una nueva forma de convivencia ciudadana, en diversidad y
armonía con la naturaleza, para alcanzar el buen vivir, el sumak kawsay;
una sociedad que respeta, en todas sus dimensiones, la dignidad de las personas y
las colectividades;
un país democrático, comprometido con la integración latinoamericana -sueño de
Bolívar y Alfaro-, la paz y la solidaridad con todos los pueblos de la tierra;
y en ejercicio de nuestra soberanía [...] nos damos la presente.
[...]

Art. 1.- El Ecuador es un Estado constitucional de derechos y justicia, social,
democrático, soberano, independiente, unitario, intercultural, plurinacional y laico.
[...]
Constitución de la República del Ecuador, 2008 (Registro 2011)

Artículo 2o. La Nación Mexicana es única e indivisible.
La Nación tiene una composición pluricultural sustentada originalmente en sus pueblos indígenas
que son aquellos que descienden de poblaciones que habitaban en el territorio actual del país al
iniciarse la colonización y que conservan sus propias instituciones sociales, económicas, culturales y
políticas, o parte de ellas.
[...]

A. Esta Constitución reconoce y garantiza el derecho de los pueblos y las comunidades indígenas a la
libre determinación y, en consecuencia, a la autonomía para:
I. Decidir sus formas internas de convivencia y organización social, económica, política y cultural.
[...]

B. La Federación, los Estados y los Municipios, para promover la igualdad de oportunidades de los
indígenas y eliminar cualquier práctica discriminatoria, establecerán las instituciones y determinarán
las políticas necesarias para garantizar la vigencia de los derechos de los indígenas y el desarrollo
integral de sus pueblos y comunidades, las cuales deberán ser diseñadas y operadas conjuntamente
con ellos.

Para abatir las carencias y rezagos que afectan a los pueblos y comunidades indígenas, dichas
autoridades, tienen la obligación de:
[...]

II. Garantizar e incrementar los niveles de escolaridad, favoreciendo la educación bilingüe e
intercultural, la alfabetización, la conclusión de la educación básica, la capacitación productiva y la
educación media superior y superior. Establecer un sistema de becas para los estudiantes indígenas
en todos los niveles. Definir y desarrollar programas educativos de contenido regional que
reconozcan la herencia cultural de sus pueblos, de acuerdo con las leyes de la materia y en consulta
con las comunidades indígenas. Impulsar el respeto y conocimiento de las diversas culturas
existentes en la nación.
[...]

Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos, 1917 (DOF, 2016)

Como se precisó en el Capítulo I, en América Latina los *modelos educativos* para poblaciones étnico-culturalmente diferenciadas han cambiado al compás de los *modelos de administración de la diferencia* que han ido logrando hegemonía. *Mestizaje, multiculturalismo neoliberal e interculturalidad*, se fueron instituyendo como formas del deber ser y el quehacer educativo para indígenas, afrodescendientes y migrantes en la contienda entre imposiciones heterónomas signadas por la política pública estatal, luchas autónomas de pueblos y comunidades organizadas, y un sinnúmero de relaciones intermedias entre imposiciones y sublevaciones. Ecuador y México narran dos historias diferentes de este proceso, aunque con desenlaces similares.

En este marco, en el presente capítulo presentaré un panorama histórico general sobre las tensiones entre luchas indígenas por educación y política pública educativa en Ecuador y México con el fin de construir un marco de referencia que nos permita comprender el proceso de emergencia de la educación intercultural en estos dos países.

Para ello el capítulo está dividido en tres apartados: en el primero me concentraré en la experiencia ecuatoriana, posteriormente presentaré detalles sobre la experiencia en México y, finalmente, dedicaré unas páginas para ubicar algunas semejanzas y diferencias entre los procesos en Ecuador y México.

3.1. Organización social, Estado y luchas por educación indígena en Ecuador

En el 2008, Ecuador se declaró un Estado intercultural y plurinacional en donde, además de la alta concentración de población blanco-mestiza, habitan 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 con el Censo de Población del 2010 realizado por el Instituto Nacional de Estadísticas y Censos (INEC), en el cual se aplicó una metodología de autoidentificación étnico-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. La nacionalidad con mayor número de habitantes

es la *kichwa* con un total de 727.984 autoidentificados presentes en la Sierra y la Amazonía. Las cinco provincias con mayor población indígena son: Chimborazo con 174.211, Pichincha con 137.554, Imbabura con 102.640 y Cotopaxi con 90.437, ubicadas en la Sierra y mayoritariamente *kichwas*; y Morona Santiago en la Amazonía con 71.538 indígenas de los pueblos *shuar*, *achuar* y *shiwiar* (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, 2008a: 31).

En el ámbito educativo, desde la década de los cuarenta, las organizaciones indígenas (primero más cercanas a las preocupaciones campesinas y obreras, después de los ochenta inclinadas hacia la cuestión étnica y, en la actualidad, en una redefinición tanto de sus horizontes políticos como de sus repertorios de acción), han movilizad recursos para hacer frente al problema de la educación para la población indígena. Esta movilización ha mantenido como instancia de negociación diversos escenarios y actores entre los que se destacan el Estado y sus gobiernos de turno, la iglesia (católica y evangélica), diversas organizaciones de la sociedad civil, entidades de cooperación internacional y ONGs (nacionales e internacionales). Las dinámicas propias de cada escenario son contingentes e históricas, dependientes tanto de los contextos socio-culturales como económico-políticos y, por ende, han cambiado con el paso de los años.

Los comienzos de la educación formal indígena en el Ecuador podrían ubicarse entre 1945 y principios de la década de los sesenta, aún en el marco del mestizaje como modelo de administración de la diferencia. En aquel entonces, el indígena y su lengua aparecen por primera vez como sujeto e instrumento de conocimiento en el escenario de la escolaridad oficial, aunque con un carácter asimilacionista. Con la excepción de la nacionalidad *shuar*,

no se desarrolla un sistema educacional particular con anterioridad³⁵. Todos los demás grupos étnicos se vieron forzados a incorporarse al sistema oficial regular en lengua castellana, salvo algunos intentos de uso y enseñanza de la lengua nativa y la utilización de maestros indígenas en programas experimentales autónomos de poco alcance: los emprendimientos auto gestionados de algunos indígenas y campesinos en Chimborazo y el destacado proceso adelantado en Cayambe por Dolores Cacuango y Tránsito Amaguaña en colaboración con la Alianza Femenina Ecuatoriana y Federación Ecuatoriana de Indios (FEI), son empresas dignas de ser subrayadas por su novedad e impulso desde las bases organizadas³⁶.

Hasta finales de los setentas, una primera ola de proyectos experimentales, algunos promovidos por la iglesia (tanto católica como evangélica) y otros financiados a través de convenios Estado - organizaciones indígenas, se constituyen como el marco referencial que da origen a la educación bilingüe: las Misioneras Lauritas, religiosas colombianas radicadas en Ecuador, iniciaron su labor de atención a población indígena creando las Escuelas de Otavalo y publicando en 1947 el primer material bilingüe quichua-castellano conocido: “Mi Cartilla Inca”. Para la década de los cincuenta, el Instituto Lingüístico de Verano (ILV) consolidó su estudio sobre las lenguas indígenas, para traducir la biblia y adelantar procesos de evangelización, a través de la organización de escuelas en la Amazonía y en la provincia de Chimborazo, atendiendo diferentes nacionalidades. Posteriormente, con base a la experiencia de Radio Sutatenza en Colombia, de nuevo con el liderazgo de la iglesia católica, se crearon las Escuelas Radiofónicas de Riobamba, Sucúa y Tabacundo y, años más tarde, las Escuelas Radiofónicas Populares del Ecuador en Chimborazo (Yáñez y Endara, 1990) (Yáñez, 1998) (Conejo, 2008).

Entre 1956 y 1975 la Misión Andina participó en la empresa educativa promoviendo el desarrollo de la educación rural con una marcada tendencia asimilacionista que pretendía negar las diferencias entre la población indígena y la población campesina ocultando los logros obtenidos por diversas organizaciones indígenas en busca de sus derechos identitarios.

³⁵ La nacionalidad indígena que recibió mayor atención sistemática en el campo de la educación fue sin duda la *shuar* con quien los misioneros salesianos mantuvieron contacto desde 1894. La lengua *shuar* fue la primera en ser utilizada para “catequesis y enseñanza de las oraciones”, su comunidad fue la primera en ubicarse en internados como unidades de educación y producción (Yáñez, 1998).

³⁶ “En la década de 1940 y en la de 1950 los campesinos de Cayambe establecieron escuelas de educación bilingüe para dotarse de los conocimientos necesarios para confrontarse con el mundo exterior. El énfasis en la educación bilingüe es significativo [...] Las primeras escuelas bilingües (castellano-kichwa) para niños indígenas se establecieron en Cayambe” (Becker y Tutillo. 2009: 164).

Otros organismos que tomaron partida en torno a la educación indígena fueron la Confederación de Iglesias de la Asamblea de Dios, de corte cristiano evangélico, creadora de múltiples escuelas en la Sierra; el Instituto Interandino de Desarrollo (EEUU), con la financiación de escuelas en este mismo territorio; y la República Federal de Alemania que firmó un acuerdo con el Ministerio de Educación de Ecuador para fomentar las acciones de la Unidad de Administración Curricular de la Escuela Rural (Yáñez y Endara, 1990) (Yáñez, 1998) (Conejo, 2008).

Para finales de la década de los setenta se instituyó un modelo de Educación Bilingüe que buscó sustituir el castellano por la lengua original propia de cada territorio, en un intento por recuperar y fortalecer el idioma como rasgo de identidad cultural. El enfoque lingüístico utilizado de manera predominante, posibilitó el reconocimiento de conceptos, campos semánticos y formas de pensamiento distintos a los que existen en la lengua hispana, lo que condujo a la realización de nuevos estudios hacia la identificación de los sistemas de conocimiento existentes en las culturas originarias del territorio ecuatoriano. No obstante, la potencialidad de este enfoque, se redujo a la traducción.

La década de los ochenta da cuenta de la apertura de las posibilidades y el crecimiento del interés mancomunado por las nuevas alternativas de educación indígena. El marco de esta apertura y crecimiento será la irrupción de las demandas organizadas de un Movimiento Indígena de carácter nacional ante un Estado que abría las puertas al paquete de reformas de ajuste neoliberal y perdía legitimidad con su ciudadanía.

Este escenario es posible gracias al surgimiento de instancias institucionales que se consolidan en la esfera pública oficial, instituciones que permitieron un diálogo formal entre Movimiento Indígena y gobierno. Así, de una parte es necesario destacar los procesos de consolidación de organizaciones indígenas confederadas a nivel regional y nacional como lo son la ECUARUNARI (*Ecuador Runakunapak Rikcharimuy* - Confederación Kichwa de la Sierra Ecuatoriana, 1972), la CONFENIAE (Confederación de la Nacionalidades Indígenas de la Amazonía Ecuatoriana, 1980) y la CONAIE (Confederación de Nacionalidades Indígenas del Ecuador, 1986), organizaciones que incluían la educación intercultural bilingüe entre sus demandas. De otra parte, se debe subrayar la creación de departamentos y entidades dentro del Estado que se encargaron de los asuntos indígenas, reconociendo al indígena como

un sujeto de derechos y ubicando la educación intercultural bilingüe como parte de la agenda programática del proyecto educativo nacional.

Como resultado de estas negociaciones interinstitucionales, tras el regreso a la democracia en 1979, se inicia el programa de alfabetización bilingüe bajo el auspicio del presidente Jaime Roldós, programa co-gestionado entre el gobierno ecuatoriano, la UNESCO y el Centro de Investigaciones y Estudios Indígenas (CIEI) de la Universidad Católica del Ecuador.

Para el 12 de enero de 1982 se promulgó 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: 69).

En ese marco, desde el Ministerio de Educación del Ecuador se potencializaron proyectos dirigidos a atender las necesidades educativas de la población indígena a través de programas de educación para adultos, disposiciones para la promoción de la alfabetización en castellano y escuelas rurales para niños y jóvenes, todas bajo el marco de lo que se denominaría “Educación Popular Permanente”. Estas iniciativas de carácter oficial, parte del programa “Currículo Comunitario” en el área de educación rural, posibilitaron que se abriera el sub-programa “Quichua” que registró amplia acogida por su perfil intercultural bilingüe.

Para 1983 se reformó el Art. 27 de la Constitución de la República determinando que “[e]n los sistemas de educación que se desarrollan en las zonas de predominante población indígena, se utilice como lengua principal de educación el kichwa o la lengua de la cultura respectiva y el castellano como lengua de relación intercultural” (citado en Conejo, 2008: 69).

La búsqueda de legitimación de la plurinacionalidad y de la diversidad de comunidades lingüísticas en función de una educación propia, así como la lucha por el reconocimiento y el respeto de las prácticas de justicia local (derecho indígena) y las dinámicas propias de producción, acumulación y redistribución de capital, eran demandas de antaño que recobraban vigencia en un contexto donde se hacía urgente el enfrentamiento frontal contra las políticas de ajuste neoliberal que se instituían. Así, si bien décadas atrás el Movimiento Indígena ya ubicaba entre sus demandas una educación propia que atendiera las necesidades de los niños, jóvenes y adultos de los pueblos y nacionalidades, solo será hasta

la década de los ochenta que estas demandas resuenan e impactan la política educativa nacional en un marco de negociaciones entre un Movimiento Indígena, cada vez más fuerte y con capitales políticos, sociales y simbólicos capaces de construir una agenda sólida para la lucha en la arena pública, y un Estado que se veía obligado a interlocutar y resolver la cuestión de lo indígena desde nuevas perspectivas.

Lentamente, el Estado tuvo que ceder a las demandas de la organización indígena y puso su confianza en el proyecto de educación intercultural bilingüe propuesto por esta. Bajo el gobierno del presidente social-demócrata Rodrigo Borja (1988-1992), la CONAIE no solo logró organizar el primer gran levantamiento nacional de carácter indígena-campesino en 1990 y, como resultado, negociar políticas de compra y titulación de tierras; además, como hito histórico, en 1988 la organización nacional indígena logró la institucionalización de un programa estatal descentralizado de educación bilingüe para los territorios indígenas del país. El programa, oficializado en 1992, se instituyó bajo la administración de la CONAIE con total autonomía técnica, financiera y administrativa, bajo la figura de la DINEIB (Dirección Nacional de Educación Intercultural Bilingüe) (Zamosc, 2005) (Conejo, 2008).

La fundación de la DINEIB significó la apertura del Estado para negociar la política pública educativa nacional con las comunidades indígenas organizadas, lo que en palabras de R. Deubel y André-Noel (2007) podría entenderse como la inauguración de un modelo de construcción de «políticas públicas por movilización», en donde el actor motor es la demanda social organizada. A la par, este logro en la ámbito de la política pública estatal, representó el posicionamiento de la agenda indígena en gran parte del territorio ecuatoriano adelantando procesos a través de la institucionalización y oficialización del MOSEIB (Modelo del Sistema de Educación Intercultural Bilingüe) que permitió la formación de miles de maestros indígenas para básica primaria, la recuperación y sistematización de conocimientos tradicionales en los campos de la literatura y la lingüística, la elaboración de materiales pedagógicos con pertinencia cultural, el acercamiento del sistema educativo nacional a las realidades de las comunidades, entre otras (Montaluisa, 2009).

La primera mitad de la década de los noventa se caracterizó por la presencia de la CONAIE en la escena pública, tanto en las movilizaciones nacionales en el campo y la ciudad, como en la participación de la agenda política estatal organizando coaliciones con

organizaciones tanto de marcado acento indígena y campesino, como organizaciones obrero sindicales y urbanas (Zamosc, 2005) (Ramírez, 2009)³⁷.

Para la segunda mitad de la década de los noventa, la situación se transforma. La creación del Movimiento de Unidad Plurinacional Pachakutik-Nuevo País (MUPP-NP) en 1995, representa la consolidación de un brazo de la lucha indígena que apuesta por ganarse un lugar en el Estado como instancia para tramitar sus demandas. Si bien no todas las seccionales del Movimiento estuvieron de acuerdo con este proceso, sobre todo las nacionalidades y pueblos de la Amazonía, la CONAIE como organización nacional dio su respaldo. Sus apuestas nacientes sobre interculturalidad y plurinacionalidad, categorías que lograban cada vez mayor presencia en la esfera pública, entrarían a prueba en el escenario de la política oficial: tendrían que pasar del discurso al proyecto (política pública) y de allí a la ejecución³⁸.

En paralelo, los nefastos impactos de las medidas económicas neoliberales, entre ellas la dolarización como estrategia fallida para aminorar la deuda externa en el año 2000, llevaron a la desestabilización del Estado ecuatoriano. Este tipo de acciones produjeron el derrocamiento del presidente Abdalá Bucaram en 1997 y el del presidente Jamil Mahuad en el año 2000, ambos derrocamientos protagonizados por el Movimiento Indígena.

Sin embargo, los trabajos del Movimiento en su frente institucional electoral seguían en consolidación. El momento más álgido de esta institucionalización se presentó en el año 2003 cuando la organización apostó por la alianza entre el Pachakutik, que representaba a la

³⁷ Entre otras: la FEINE (Federación de Indígenas Evangélicos del Ecuador), la FENOCIN (Federación Nacional de Organizaciones Campesinas, Indígenas y Negras), el MPD (Movimiento Popular Democrático) y el FUT (Frente Único de Trabajadores). Ejemplos de esta participación son la configuración de la Coordinadora Agraria y la Coordinadora Popular, estancias de intermediación con el Estado que elaboraron proyectos de ley alternativos a la Ley de Modernización Agraria en 1994 (Zamosc, 2005) (Ramírez, 2009).

³⁸ Autores como Zamosc (2005), Ospina (2007) y Ramírez (2009, 2010), desde diferentes perspectivas de análisis y con conclusiones disímiles, han dado cuenta de cómo el Movimiento Indígena Ecuatoriano ha incursionado en el ejercicio de una política dual entre la movilización y la institucionalización, “entre la acción contenciosa y la integración en el sistema político” (Ramírez, 2009: 65). El análisis centra su atención en cómo el proceso de reactivación del Movimiento Indígena se tornará un tanto más problemático cuando se decide el ingreso de la institucionalidad del Movimiento a la institucionalidad del Estado en forma de partido político. Los tres autores realizan un interesante rastreo tras la historia del origen y desarrollo del Pachakutik, como único partido político ecuatoriano de carácter indígena socialista que se lanza a las dinámicas de la democracia representativa para servir como brazo político institucional-electoral a la CONAIE, reto que generó nuevas dinámicas organizativas tanto dentro del Movimiento como afuera de este en relación al sistema político nacional.

CONAIE y por ende al Movimiento Indígena, y el Partido Sociedad Patriótica, con el cual ascendería a la presidencia nacional el exmilitar Lucio Gutiérrez.

En un principio, la coalición suponía una lucha conjunta contra el neoliberalismo; no obstante, este discurso de campaña se convirtió en promesa incumplida de parte de Gutiérrez al lograr la presidencia. Al llegar a la máxima instancia de poder, el Pachakutik como miembro parte de la alianza, logra tres Ministerios; a saber: el Ministerio de Relaciones Exteriores a cargo de Nina Pacari (*kichwa-otavalo*), el Ministerio de Agricultura encabezado por Luis Macas (*kichwa-saraguro*), y el Ministerio de Turismo a nombre de Doris Soliz (mestiza). No obstante, los Ministerios en donde se definía la política económica fueron asignados a tecnócratas neoliberales y el Pachakutik no tuvo mayor participación en aquellas instancias (Zamosc, 2005), (Ospina, 2010).

Para finales del 2003, primero la ECUARUNARI, luego la CONAIE, declaran su separación con el Estado y despojan al Pachakutik de la figura de representación del Movimiento. Consecuentemente, Pachakutik retira el apoyo a las acciones del Estado, decisión que le costará los Ministerios de Relaciones Exteriores y Agricultura, además de la creación de un decreto que le permitiría al presidente la designación unilateral de los funcionarios de las diversas entidades estatales encargadas de los asuntos indígenas. Se comienza a limitar la capacidad de Pachakutik y los costos son demasiado altos para el Movimiento.

Finalmente, el mismo Lucio Gutiérrez será derrocado en 2006, pero ya no con el protagonismo del Movimiento Indígena (aunque sí con sus mismas estrategias de contienda).

La fragmentación y consecuente declive del Movimiento Indígena comenzaba mientras que las paulatinas reformas neoliberales exacerbaban el conflicto social y erosionaban la base de la autoridad estatal. Con el advenimiento del siglo XXI, la desestabilización de la política tradicional y la emergencia de una profunda crisis de representación en la figura del Estado se hizo evidente.

El ascenso de la «Revolución Ciudadana» encabezada por Rafael Correa en el año 2007, el proceso de convocatoria a la Constituyente y la construcción de la nueva Constitución Política en el 2008, marcaron una nueva etapa de la dinámica política en Ecuador. Se inició una campaña por el refortalecimiento del Estado ante la crisis; dicho proceso se fundó en una estrategia de descorporativización que transformó las relaciones

entre el Estado y la sociedad civil. En ese marco, se reconfiguran radicalmente las relaciones entre un Estado en refortalecimiento que empleó la cooptación, el desprestigio, la persecución contra un Movimiento Indígena fragmentado y debilitado³⁹.

Como parte del proyecto de refortalecimiento del Estado, se implementó 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 (2009-2013)”. En el ámbito de la educación básica y secundaria para poblaciones indígenas, uno de los temas a destacar, tanto por la magnitud de sus implicaciones como por su capacidad de ilustrar el talante de la reforma, fue la pérdida de autonomía de la DINEIB⁴⁰, el consecuente cierre de las escuelas comunitarias a cargo de esta y la apertura de las Unidades Educativas del Milenio.

Las Unidades Educativas del Milenio, más conocidas como Escuelas del Milenio, se inscribieron en la jurisdicción de la DINEIB y se establecieron en zonas indígenas con la intención de consolidar un modelo escolar estandarizado, con tecnología e infraestructura de punta, para hacer frente a la gestión local indígena que, según insinuaba insistentemente el Presidente de la República, había perpetuado la pobreza: “Las mal llamadas escuelas comunitarias son escuelas de la pobreza”, por tanto, “Se cerrarán las escolitas precarias y se reubicarán en los planteles completos como los del Milenio” (Presidencia de la República, 4 sep. 2013, s/n. En: Torres, 2016).

La primera Escuela del Milenio se abrió en la comunidad de Zumbahua (Pujilí, Cotopaxi) en 2007, fecha en la que el gobierno puso en marcha un proyecto de largo aliento

³⁹ En un principio, la propuesta de Correa contaba con amplio prestigio y credibilidad pues en su discurso prometía la transformación radical frente a las viejas y caducas formas de gobernar, un nuevo escenario político en donde todos los sectores sociales, en especial aquellos que habían sido excluidos de los procesos históricos de redistribución de la riqueza y el poder, por fin iban a ser protagonistas del cambio y beneficiarios directos de un nuevo gobierno. En un principio se conjuraba una revolución para todos, una revolución que atendería de manera preferente a los más pobres y, entre ellos, a los “pueblos ancestrales”. La promesa parecía materializarse prontamente en la convocatoria a la Constituyente del 2008 en donde participaron amplios sectores de la población, entre ellos, las diferentes facciones del Movimiento Indígena. Los aportes de estas facciones y sus aliados lograron colocar en el escenario constitucional temas como los derechos colectivos, los derechos de la naturaleza y el Buen Vivir (*sumak kawsay*); igualmente, como hito histórico, lograron definir el carácter plurinacional e intercultural del Estado ecuatoriano. Detalles del devenir de esta situación se presentarán en capítulos posteriores.

⁴⁰ A través del Decreto Ejecutivo 1585 del 18 de febrero de 2009, la DINEIB perdió su estatus de autónoma y pasó a ser regida por el Ministerio de Educación. Desde entonces, el director de la entidad es de libre nombramiento y remoción por el Ministerio de Educación. La CONAIE dejó de tener cualquier potestad sobre este estamento.

que presupuestaba el cierre de 18.000 escuelas comunitarias, su sustitución por Unidades Educativas del Milenio y la reubicación de los estudiantes en los nuevos centros, la gran mayoría, cerca de las cabeceras municipales y a grandes distancias de las comunidades. Para febrero de 2018 ya se habían cerrado cerca de 10.000 centros educativos de la DINEIB y se contaba con 97 Escuelas del Milenio en funcionamiento (Rodríguez, 2018).

Con la llegada de Lenin Moreno a la presidencia en mayo de 2018, de nuevo el tablero de juego se transforma. La reconfiguración de un golpeado Movimiento Indígena, las inercias del legado correísta y las prácticas ambiguas de la agenda leninista con relación a las poblaciones indígenas (apertura para diálogos en temas educativos y culturales vs. implementación de políticas extractivistas en territorios indígenas) enmarca la realidad política ecuatoriana contemporánea.

Detalles sobre la última década en el marco de la Educación Superior, se presentarán más adelante.

3.2. Organización social, Estado y luchas por educación indígena en México

México se define como una república federal con una vasta riqueza étnica, lingüística y cultural. 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 2º Constitucional “son comunidades integrantes de un pueblo indígena, aquellas que formen una unidad social, económica y cultural, asentadas en un territorio y que reconocen autoridades propias de acuerdo con sus usos y costumbres”. 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.

En rigor, 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 auto adscripción 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.

En este marco, los estados que cuenta con mayor número de habitantes hablantes de una lengua indígena son Oaxaca con 1.115.990 (equivalentes a un 32,5 % de su población), Chiapas con 807.420 (20,6% de su población), Veracruz con 631.116 (9,1%), Puebla con 563.173 (11,1%), Yucatán con 548.711 (33,1%) y Guerrero con 363.392 (11,8%). Los pueblos con mayor presencia indígena son los *nahuas* (principalmente en Puebla, Veracruz e Hidalgo) con 1.575.575 hablantes y los *mayas* (principalmente en Yucatán, Quintana Roo, Campeche) con 971.770 hablantes.

Es importante señalar que, en términos generales, tanto en Ecuador y México 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, 2008a).

En el ámbito educativo, las palabras de S. Sigüenza y G. Fabián (2013) bien sintetizan lo sucedido en el último siglo:

La preocupación liberal del siglo XIX por formar ciudadanía a partir de la educación se plasmó paulatinamente en las constituciones federales; sin embargo, solo después de la Revolución de 1910-1917 el Estado que surgió de la misma inició un proyecto de ingeniería social que, desde la SEP, estableció un conjunto de programas y proyectos, los cuales articularon el sistema educativo nacional y estimularon la conformación de una ciudadanía homogénea. El nacionalismo revolucionario permeó dicho sistema y le otorgó sentido y significado únicos; aunque durante el último tercio del siglo XX empezaron a surgir una serie de voces discordantes cuestionando el estilo civilizador del Estado y reivindicaron valores locales y regionales, que son los que sustentan la pluralidad cultural del país (p.111-112).

En ese marco, rastrear la historia de la educación para poblaciones indígenas en México implica, de un lado, dar cuenta de la historia del indigenismo en el país y, de otro, en contrapunto, situar la historia de los procesos organizativos de los pueblos indígenas del siglo XX en este mismo territorio. Dichos procesos paralelos se pueden enmarcar, de un lado, en lo que L. Korsbeak y M. Sámano (2007) han categorizado bajo las nociones «indigenismo preinstitucional» (1909 a 1934), «indigenismo institucionalizado» (1936/1940 a 1976) y un «indigenismo en crisis» (con origen en 1960/1976). De otro, es útil la propuesta que C. Mejía y S. Sarmiento (2003) presentan para comprender i) el paso del indígena-campesino al indígena como sujeto político diferenciado del campesinado en clave de raza en el marco de las tensiones posrevolucionarias por la tierra (1917 a 1934/1940); ii) un segundo período de «resistencia pasiva» (1940 a 1970); y, la emergencia de organizaciones indígenas independientes ante la insuficiencia de las formas corporativistas de representación indígena (1970 a 1983).

Grosso modo, las dos primeras etapas se pueden caracterizar por su marcado carácter asimilacionista enmarcado en la necesidad de consolidar un proyecto de Estado-nación moderno bajo el manto homogeneizador del mestizaje. La cruzada por “civilizar al indio” fue clave: la instrumentalización y difusión de pautas culturales y lingüísticas en campos como la higiene personal, la alfabetización en castellano, el aprendizaje de mitos de origen común anclados en ceremonias cívicas y símbolos tendientes a la consolidación de una identidad nacional colectiva, entre otras, fueron acciones que conformaron un programa explícito parte de la política pública nacional en el ámbito educativo.

Estos esfuerzos de parte del Estado se pueden situar desde finales del siglo XIX. Por ejemplo, en 1889 y 1890 se realizaron dos Congresos Nacionales de Educación con la finalidad de “sentar las bases para la uniformidad educativa que se consideraba indispensable para la unidad nacional”, sin embargo “el indio fue señalado como uno de los obstáculos para ponerla en práctica” (Loyo, 2006: 360. En: Castillo, 2016: 697). De a pocos, este imaginario sobre el que se fundará la nación fue permeando la creación de estrategias como la Ley de Escuelas de Instrucción Rudimentaria (1911), escuelas para poblaciones minoritarias y dispersas, pero no validadas como escuelas primarias. Su sentido último era impartir y difundir entre los grupos analfabetas -en especial los indígenas-, los conocimientos sobre

habla castellana, lectura, escritura y operaciones básicas de aritmética; para cumplir con su cometido, estimulaba la asistencia a través de alimento y vestido (Castillo, 2016).

No obstante, no será hasta 1921 que la estrategia se consolida de manera sólida y continuada a nivel nacional tras la creación de la Secretaría de Educación Pública (SEP) con José Vasconcelos a cargo. Dos Departamentos de la nueva Secretaría serían determinantes en este proceso: de un lado el de Desanalfabetización, de otro, el de Educación y Cultura Indígena; este último se encargó de orquestar el establecimiento del Programa Escuela Rural Federal, también conocido como Educación Rural, a través de las Misiones Culturales Ambulantes, las Casas del Pueblo y las Escuelas de Lugar. Las Misiones Culturales trabajaron en dos frentes: por una parte, capacitando a los maestros rurales en servicio o de nueva incorporación y, por otra, realizando actividades educativas a favor de los campesinos e indígenas, continuando y mejorando la labor incipiente de las escuelas rudimentarias. Las Casas del Pueblo y Escuelas de Lugar se fueron instituyendo en diferentes regiones del país como “Casas del Estudiante” (internados en el corazón de las regiones indígenas, que complementaron a las ya existentes escuelas rurales) (Sigüenza y Fabián, 2013; Castillo, 2016).

A partir de 1934, inaugurada la gestión de Lázaro Cárdenas en el gobierno federal, la gestión sobre lo indígena adquirió un carácter dual y conflictivo entre la negación (del presente que no se quiere arrastrar al futuro) y la glorificación (del pasado base de la nación mestiza mexicana). Ejemplo de ello será la generación de políticas de diverso calado como, de un lado, la modificación del Artículo Constitucional 3° en 1934, en donde se establecía como norma una educación socialista para todo el territorio mexicano⁴¹; de otro, el establecimiento del Programa de Alfabetización en Lenguas Indígenas y Castellанизación en 1939, programa que promovía la lectoescritura en lengua propia y el aprendizaje del español como segunda lengua.

Entre 1934 y 1970, se sucedieron las gestiones de los presidentes Lázaro Cárdenas, Manuel Ávila Camacho, Miguel Alemán, Adolfo Ruiz Cortines, Adolfo López Mateo y Gustavo Díaz Ordaz y, en términos generales, la estrategia indigenista estatal sería efectiva.

⁴¹ Estatuto que generó una ruptura con la Escuela Rural y propuso una educación primaria igual para todos, situación que invisibilizó la distinción necesaria entre lo rural y lo urbano y la consideración de diferencias culturales y lingüísticas.

Durante esta etapa se realiza en 1940 el Primer Congreso Indigenista Interamericano en Pátzcuaro, además de Congresos Regionales de las Razas Indígenas con el fin de integrar al indígena a la vida nacional (Hernández, 2017). En 1941 se crearon 30 escuelas vocacionales agrícolas para indígenas; en 1942, los internados indígenas existentes se transformaron en centros de capacitación técnica y económica; en 1943, se restableció el Departamento de Misiones Culturales; y, en 1944, se creó el Instituto de Alfabetización para Indígenas Monolingües; todas acciones cuyo objetivo era la integración de los indios a la economía nacional (Castillo, 2016).

Para 1948 será central la creación del Instituto Nacional Indigenista (INI), institución que establece programas a favor de la modernización educativa en nombre del desarrollo nacional. Las organizaciones sociales indígenas nacientes⁴², en su carácter corporativista, iniciaron negociaciones que serán señaladas como políticas de cooptación por parte del Estado (Hernández, 2017). En ese marco, un proyecto piloto de alfabetización llevado a cabo en las tierras altas de Michoacán (Proyecto Tarasco, 1940) fue cooptado por el INI en 1953 y se desarrolló en cinco diferentes estados desde la directriz estatal. Para 1963, la educación bilingüe se reconoció como instrumento para la castellanización y se experimentó esta modalidad en los centros coordinadores del INI. En 1964, la SEP, en alianza con el INI, creó el Servicio Nacional de Promotores Culturales y Maestros Bilingües. Bajo el amparo de este programa, entre 1964 y 1970, se formó la primera generación de maestros rurales bilingües de México⁴³.

Las negociaciones entre organizaciones indígenas y Estados permitieron la implementación de políticas públicas “desde arriba” y, en consecuencia, la configuración del

⁴² “[...] durante el gobierno de Lázaro Cárdenas, se construyó un sistema de cooptación corporativista mediante el establecimiento de tres confederaciones que buscaban articular la lealtad de los principales sectores de la sociedad en torno del PRI: la Confederación de Trabajadores de México (CTM), la Confederación Nacional Campesina (CNC) y la Confederación Nacional de Organizaciones Populares (CNOP). Estas tres instancias corporativistas lograron mantener relaciones clientelares con la población, siendo que en el caso de los pueblos indígenas tuvo vital importancia la CNC, debido al carácter eminentemente rural de la población indígena para la época [...] En esos años [finales de los 30s, comienzos de los 40s] se crearon algunas organizaciones corporativistas, tales como la Confederación Nacional de Jóvenes Indígenas (CNJI) y la Confederación Nacional de Jóvenes y Comunidades Indígenas (CNJyCI), conformadas con el respaldo de la Secretaría de Educación Pública (SEP) con demandas educativas y culturales; y, la Unión Nacional de Organizaciones Indígenas (UNOI), que se afiliaría a la CNOP (Hernández, 2017: 91 -92).

⁴³ Las primeras generaciones de este nuevo tipo de maestro, autocríticos en referencia a su rol en el sistema y críticos frente al rol que ocupan las lenguas, los conocimientos y los sujetos indígenas en el proceso educativo, fueron consolidando una propuesta por una educación bilingüe bicultural que se reflejaría años después (Gutiérrez, 2012; Hernández, 2017).

imaginario de lo nacional desde el Estado. Como señalan S. Sigüenza y G. Fabián, al situar otras acciones adelantadas en este período:

En la conformación de la identidad nacional desempeñó un papel central la formación de maestros (en escuelas normales o por medio del Instituto Federal de Capacitación del Magisterio, IFCM), la construcción de aulas (a partir de la creación del Comité Administrador del Programa Federal de Construcción de Escuelas, CAPFCE) y la distribución masiva y gratuita de libros de texto (que inició en 1959) (Sigüenza y Fabián, 2013: 96).

Sin embargo, los cambios en la política internacional que profundizarían el neoliberalismo en la región, la pérdida de legitimidad del Estado tras la matanza de estudiantes en Tlatelolco (1968), la puesta en duda de la forma sindical como único interlocutor válido de la sociedad civil ante el Estado, y las críticas al indigenismo hegemónico, transformarían las condiciones de la disputa por la educación para indígenas en México.

Cabe resaltar que las críticas al indigenismo hegemónico se presentaron tanto desde la academia (entre quienes es posible destacar Pablo González Casanova, Guillermo Bonfil, Rodolfo Stavenhagen, Arturo Warman y Ricardo Pozas, según afirman S. Sigüenza y G. Fabián, 2013) como desde organizaciones de maestros bilingües y/o indígenas (entre otras, la Asociación Mexicana de Profesionistas e Intelectuales Indígenas (AMPII) y la Confederación Nacional de Comunidades Indígenas (CNCI) como lo recuerda Hernández (2017). Esta crítica frontal promovería una suerte de «indigenismo participativo» que supuso la intervención de las organizaciones magisteriales indígenas en el devenir de la política educativa nacional.

En este nuevo marco, por convocatoria de entidades del Estado⁴⁴, se llevó a cabo el Primer Congreso Nacional de los Pueblos Indígenas en 1975. En este evento, las organizaciones de maestros indígenas plantearon no solo la defensa de los derechos de sus comunidades sino su participación en los distintos ámbitos de la vida del país. Así, como resultado del encuentro entre organizaciones y entidades de Estado encargadas de asuntos indígenas, se determinó públicamente que los nuevos agentes del cambio institucional y nacional serían los profesores bilingües, promotores de la incorporación de los pueblos indígena y creadores de conciencia entre sus poblaciones.

⁴⁴ La Confederación Nacional Campesina (CNC), la Secretaría de la Reforma Agraria (SRA) y el INI.

La Organización de Profesionistas Indígenas Nahuas A.C. (OPINAC - 1975), primero, y la Alianza Nacional de Profesionales Indígenas Bilingües (ANPIBAC - 1977), después, fueron organizaciones de profesionales indígenas pioneras y definitivas para consolidar una plataforma étnica que reunió cientos de maestros indígenas e instructores bilingües en diversos Encuentros Nacionales de Maestros Indígenas para pensar una nueva forma de educación no colonizante, proponer una educación bilingüe bicultural como alternativa y transformar el indigenismo hegemónico (Gutiérrez, 2012; Castillo, 2016).

En ese mismo contexto, para 1970, nace la Coordinadora Nacional Plan de Ayala (CNPA), en la que convergen intereses campesinos e indígenas articulados alrededor de la recuperación de los planteamientos que Emiliano Zapata hiciera en el Plan de Ayala de 1911 (Hernández, 2017).

Las presiones iniciales de la ANPIBAC promoverían transformaciones dentro de las entidades estatales; por ejemplo, en 1973 desaparece la Dirección de Asuntos Indígena y se crea Dirección General de Educación Indígena (DGEI) y la SEP diseña e implementa el Plan Nacional para la Instrumentación de la Educación Bilingüe Bicultural en 1980. Sin embargo, la potencia inicial de las demandas de la ANPIBAC se fue perdiendo en el discurso del presumido indigenismo participativo y las demandas indígenas se diluyeron en el discurso oficial. Se actualizaba la tensión entre «cooptación y búsqueda de autonomía» (Hernández, 2017). En palabras de N. Gutiérrez:

La iniciativa autónoma de asegurar una educación adecuada para los indígenas fue usurpada por el Estado mediante la cooptación de los fundadores más prominentes de la ANPIBAC, y con esta acción se desarrolló la censura más eficaz posible contra la asociación. Este acto tuvo dos consecuencias: una, la organización estaba fragmentada y dividida internamente, con lo que se destruía la credibilidad popular y se mostraba su vulnerabilidad a la coerción por parte del Estado; la otra, la política oficial conocida como las “Bases generales de la educación indígena” (emitida por la Subsecretaría de Educación Elemental y la DGEI en 1986), se elaboró con el fin de operar de manera estricta dentro de los límites de las instituciones oficiales (Gutiérrez, 2012: 202-203).

Para la década de los ochenta, ante el desencanto de las poblaciones indígenas entorno a las políticas del Estado y la organización nacional magisterial indígena, emergen múltiples y diversas organizaciones locales, algunas en alianzas de ONGs nacionales e internacionales.

El nuevo derrotero para pensarse la organización social será el reconocimiento de la comunidad y la lucha por la autonomía.

Esta tendencia se agudizó en 1990 tras la publicación del “Programa Nacional de Desarrollo de los Pueblos Indígenas (1991-1994)” y el “Programa para la Modernización de la Educación Indígena (1990-1994)”. Este era el marco en el que el presidente Carlos Salinas de Gortari promovió las modificaciones al Artículo Tercero Constitucional (DOF, 5 de marzo de 1993) y la Ley General de Educación (DOF, 13 de julio de 1993), orientadas hacia la descentralización educativa en el marco de una política económica neoliberal.

Las experiencias acumuladas hasta la década de los ochenta, la influencia creciente de la teología de la liberación, la ausencia de un Estado que garantizara el ejercicio libre y pleno de derechos, el reconocimiento de un sinnúmero de falencias del indigenismo hegemónico desde donde se hacía la política pública estatal de espaldas a las necesidades y realidades de los pueblos indígenas, y una tendencia regional latinoamericana de re-etnicización del campesinado a partir del reconocimiento de su origen indígena, posibilitaron la reconfiguración y ampliación de las luchas en donde la tierra y la educación, entre otras banderas, fueron articuladas en clave étnica india. En este marco la reivindicación de los derechos indígenas será el nuevo derrotero de acción: la lengua, los usos y costumbres, la relación diferenciada con la naturaleza y la denuncia del colonialismo histórico, serán parte transversal de los nuevos códigos de lucha. La creación del Consejo 500 Años de Resistencia India, Negra y Popular en 1991, como parte del programa para denunciar los 500 años de colonialismo y articular la lucha indígena nacional y regional, da cuenta de ello.

En este contexto, para 1994, tras los ecos del movimiento continental por los 500 años, el levantamiento del Ejército Zapatista de Liberación Nacional (EZLN) irrumpió en la cotidianidad nacional para colocar en el escenario de la discusión pública, entre muchas otras realidades y demandas, la ausencia de los indígenas en la estructura del sistema de educación nacional exigiendo así una educación propia y en diálogo para la construcción de una nueva sociedad, diálogo fundado en el valor común de todas las lenguas, todas las culturas, todos los conocimientos.

Esta irrupción, junto con sus consecuentes impactos en el marco de la política neoliberal en marcha y el ascenso del Partido Acción Nacional (PAN) al gobierno federal para el período 2001-2012, abrieron el campo de disputa por el diseño e implementación de

un modelo de educación para indígenas; ahora, un modelo intercultural bilingüe, pero aún bajo las tendencias del multiculturalismo neoliberal.

Esto es, si bien el levantamiento del EZLN posibilitó la firma de los Acuerdos de San Andrés Larrainzar en 1996⁴⁵, en 2001 se aprobó la reforma al Artículo 2° Constitucional⁴⁶, explicitando la voluntad de incumplimiento de parte del Estado. Esta situación fomentó el diseño e implementación de una educación bilingüe intercultural “desde arriba”. Así, en el escenario de la política pública, el Estado creó en 2001 la Coordinación General de Educación Intercultural y Bilingüe (CGEIB) sin una participación real reconocida por organizaciones y pueblos indígenas. Desde entonces, la CGEIB será la encargada de diseñar e implementar proyectos y programas de educación intercultural, desde preescolar hasta nivel superior a lo largo y ancho del territorio nacional. En ese mismo tenor, para mayo de 2003 se crea la Comisión Nacional para el Desarrollo de los Pueblos Indígenas (CDI).

Este último período también se destacará por su carácter ambivalente ante el indígena/lo indígena, entre la negación y la glorificación, pero ahora en otro tenor. Al respecto, las palabras de A. Castillo (2016) sobre el gobierno de V. Fox son ejemplificantes:

Como podemos observar, nuevamente encontramos la ambivalencia en las acciones y orientaciones gubernamentales pues, por un lado, Fox visualizó claramente la discriminación y prejuicios sociales sobre los pueblos indígenas pero, por otro, propuso la relación entre culturas pero bajo la supervisión del Estado, minimizando así la posibilidad real de generar espacios interculturales como parte de los derechos políticos de los pueblos indígenas (Castillo, 2016: 705).

⁴⁵ Acuerdos en donde, en el ámbito educativo y cultural se destaca: la preservación y el enriquecimiento de la lengua y la cultura; la promoción de la educación bilingüe intercultural; la creación de centros de estudios superiores en zonas indígenas administrados por pueblos indígenas; los recursos para educación indígena y el fomento de becas; y, el énfasis en el diálogo intercultural y la pluriculturalidad en marcos de autonomía (Acuerdos de San Andrés, 1996)

⁴⁶ El meollo del conflicto ante la reforma de Artículo 2° Constitucional del 2001 fue la flagrante estrategia del Estado para socavar la petición de financiamiento y autonomía determinando que, para el cumplimiento de la Ley, el Estado debería intervenir y aprobar (o no). Así, la modificación propuesta era “Para garantizar el cumplimiento de las obligaciones señaladas en este apartado, la Cámara de Diputados del Congreso de la Unión, las legislaturas de las entidades federativas y los ayuntamientos, en el ámbito de sus respectivas competencias, *establecerán las partidas específicas destinadas al cumplimiento de estas obligaciones en los presupuestos de egresos que aprueben, así como las formas y procedimientos para que las comunidades participen en el ejercicio y vigilancia de las mismas*” (DOF. 2001) (Cursivas propias).

3.3. Semejanzas y diferencias entre las luchas por una educación para poblaciones indígenas en Ecuador y México. Marcos para el análisis

La composición multiétnica, multicultural y multisocietal de las sociedades latinoamericanas, así como el colonialismo interno que las caracteriza, enmarcan el ser y el quehacer del proyecto educativo nacional y local y signan el devenir de las relaciones entre pueblos y organizaciones indígenas y gobiernos de Estado entre el asimilacionismo, la inclusión, la integración y la autonomía. Las trayectorias de las luchas por educación en Ecuador y México dan cuenta de ello situando la educación como un campo en disputa.

En nombre del proyecto de Estado-nación, y tras el reconocimiento de los indígenas como sujetos de conocimiento (con capacidades cognitivas para hacer parte de procesos de enseñanza-aprendizaje), los primeros esbozos de educación indígena institucionalizada en Ecuador y México serán herramientas para “civilizar” al indio y homogeneizar la sociedad a través de la consolidación del proceso de mestizaje.

La Revolución mexicana será un parteaguas en la historia de este país y hará que i) los procesos de consolidación de un proyecto educativo nacional inicien antes que en Ecuador; y que, en consecuencia, ii) los procesos de incorporación del indígena al proyecto de nación a través de la educación también inicien antes. Así, en México podemos situar las primeras acciones en ese tenor a finales del siglo XIX y principios del siglo XX; mientras que en Ecuador estas emergen hasta entrada la década de los cuarenta. En ambos países el papel educativo (evangelización, castellanización y formación) de la Iglesia (católica y evangélica) fue importante: de manera determinante para el caso ecuatoriano y de manera complementaria a las acciones del Estado para el caso mexicano.

Esta particularidad hizo del Estado mexicano un Estado fuerte y consolidado desde comienzos del siglo XX; mientras que Ecuador vivía un proceso diferente: en tanto que aún no lograba consolidación institucional, vivía las problemáticas propias de un Estado débil y, por tanto, delegativo.

En este marco, con los matices propios dentro de cada país, la consolidación temprana del Estado mexicano le permitió establecer relaciones tempranas de cooptación y control sobre las poblaciones indígenas (indigenismo institucionalizado); entre tanto, en Ecuador, ante la ausencia del Estado, las relaciones de control y subordinación fueron adelantadas por la Hacienda y la Iglesia. En este contexto se explica porque en México fue el Estado quién

fundó las primeras escuelas y sistemas educativos para poblaciones indígenas; mientras que en Ecuador este rol lo asumieron las mencionadas Hacienda e Iglesia.

A pesar de esta diferencia, en ambos países la educación sirvió al proyecto de mestizaje hasta finales de la década de los setenta y comienzos de los ochentas.

Ya para esta época, a los problemas que se venían gestando alrededor de la tenencia, la distribución y el trabajo sobre la tierra (problemas campesinos-rurales), se va sumando el reconocimiento de la discriminación y la exclusión en clave étnico-cultural, y una nueva identidad indígena emerge para consolidar procesos organizativos independientes en diferentes territorios. En este marco, es importante destacar la creación de la ANPIBAC (1977) en México y la ECUARUNARI (1972), la CONFENIAE (1980) y la CONAIE (1986) en Ecuador⁴⁷.

El surgimiento paulatino de estas y otras organizaciones, daba cuenta de la emergencia de un proyecto diferente de sociedad pensado “desde abajo”. Estas primeras presiones indígenas traerán como respuesta, en ambos países, la inclusión de la Educación Bilingüe Bicultural, reformas constitucionales y legislativas en la política educativa estatal, y el reconocimiento de la necesidad de dar trato diferenciado a las poblaciones indígenas teniendo en cuenta sus realidades culturales y lingüísticas.

A nivel internacional, estas tensiones también tendrán repercusiones. La legislación internacional se va ajustando al reconocimiento de las realidades multiétnicas, multilingües y multiculturales de los Estados latinoamericanos. Ejemplos destacados de estos ajustes serán la Convención Internacional sobre la Eliminación de todas las Formas de Discriminación Racial, adoptada por la Asamblea General de las Naciones Unidas el 21 de diciembre de 1965 y puesta en vigor a partir del 4 de enero de 1969; y, el Convenio sobre Pueblos Indígenas y

⁴⁷ Aquí una diferencia importante, las organizaciones emergentes en Ecuador contaban con un criterio de agrupación territorial étnico confederado que buscó y logró -desde 1972 hasta 1986- la organización nacional de sus intereses y demandas. Mientras tanto, en México las organizaciones emergentes mantenían como criterio de cohesión el gremio (profesionistas, maestros, trabajadores rurales) y, aunque esta articulación efectivamente se pensó en clave nacional, no fue una apuesta destacada y sostenida. Esta última característica, el no colocar en el centro de la discusión sobre la necesidad de consolidar un movimiento indígena nacional, atravesará la historia de las luchas indígenas en el país. Entre otros asuntos, las dimensiones del país, las diferencias étnico-culturales -pero también societales- de cada uno de los pueblos indígenas presentes en el territorio nacional y el carácter federalista de la República, complejizan y dificultan la posibilidad de un Movimiento Indígena nacional.

Tribales establecido por la Organización Internacional del Trabajo (más conocido como Convenio 169) habilitado en 1989 y puesto en vigor en 1991⁴⁸.

Para la década de los ochenta, las relaciones Estado - poblaciones y organizaciones indígenas que antecedieron la emergencia de los procesos organizativos de origen independiente, tomaron rumbos diferentes en cada país: para el Estado mexicano fue fácil reactualizar sus estrategias de cooptación y las organizaciones recayeron en las trampas de este mecanismo ganando fragmentación interna y perdiendo credibilidad entre los suyos. Entre tanto, el Estado ecuatoriano, “nuevo” en estas lides, se vio obligado a establecer negociaciones durante toda la década con un Movimiento Indígena fuerte que exigía la participación directa y autónoma en el Estado. A nivel educativo, el principal logro de esta demanda ganada fue la DINEIB (institucionalizada en 1988, oficializada en 1992).

Como se hace evidente, la correlación de fuerzas entre bloques (Estado vs. organizaciones indígenas emergentes) enmarcaron y definieron los resultados de la disputa a favor del Estado, para el caso mexicano, y a favor de las organizaciones indígenas para el caso ecuatoriano. *Grosso modo*, capacidad política ejercida a través de coacción y cooptación, para el caso mexicano, y capacidad política ejercida a través de negociación y autonomía, para el caso ecuatoriano, fueron las estrategias empleadas por los actores en la disputa. En correspondencia, prebendas e inercia institucional, en México, y cohesión étnico-territorial sumada a organización nacional, en Ecuador, fueron los capitales efectivos empleados por el Estado y por las organizaciones indígenas, respectivamente, para la configuración del campo.

Para esta década también es importante ver cómo las diferentes respuestas de las organizaciones ante la arremetida neoliberal, auspiciada por los Estados, configuró los horizontes de la lucha.

Para el caso mexicano, la alianza ANPIBAC - Estado no contempló la plataforma neoliberal en ciernes como un problema a tratar; además, para ese momento, los impactos del proyecto neoliberal parecían no socavar aún el Estado de derecho mexicano.

En contraste, para el caso ecuatoriano, ante la ausencia de un Estado de derecho, los impactos de los tratados de libre comercio en boga afectaron de manera inmediata la economía nacional, situación que colocó en el centro de la lucha social el ataque al

⁴⁸ Ratificado por el gobierno mexicano en 1990 y en 1998 por el gobierno ecuatoriano.

neoliberalismo. Esta situación fue capitalizada por el fortalecido Movimiento Indígena ecuatoriano quien estableció alianzas con diversas organizaciones sociales de tendencia anti-capitalista / anti-neoliberal y así incluyó este derrotero como fundamento de sus demandas por territorio, educación, justicia y gobierno propio, reconocimiento del carácter pluricultural de la nación e interculturalidad como horizonte necesario para la construcción de una nueva sociedad.

En ese marco, en 1990 se presenta el Levamiento más grande de la historia ecuatoriana hasta el siglo XX, cuyo actor protagónico fue el Movimiento Indígena. Ante este hecho, durante la década de los noventa el Movimiento Indígena y el gobierno ecuatoriano mantuvieron álgidos enfrentamientos por la implantación de medidas neoliberales en el país, situación que efectivamente retrasó la ejecución de algunos acuerdos comerciales, complejizó la implementación del multiculturalismo como dispositivo para administrar la diferencia, e implicó la desestabilización del Estado. El Movimiento Indígena se convirtió en el representante e interlocutor del anti-neoliberalismo y por ende la vanguardia de la “izquierda nacional”. En este contexto, el capital político acumulado fue resignificado como capital simbólico, y le permitió al Movimiento ampliar sus demandas y extender su programa más allá de lo étnico, logrando hacer de su programa particular, el programa general en el ámbito de la organización social nacional como un claro ejemplo de su praxis contrahegemónica.

Los encuentros entre poblaciones y organizaciones indígenas que posibilitaron el movimiento continental frente a los 500 años del descubrimiento de América, sirvieron como itinerario marco para subrayar el carácter de la lucha indígena en América Latina. La lucha contra el capitalismo neoliberal y por una educación propia fueron asuntos centrales.

En México, tras el fracaso de la alianza ANPIBAC - Estado como posible bastión de la lucha indígena, ante un movimiento regional anti-capitalista en crecimiento con marcados tintes étnico-culturales, y frente a un cansancio generalizado de parte de la ciudadanía con relación al partido de gobierno histórico (cansancio que se traduce en deslegitimidad e incredulidad); en 1994 el EZLN se levanta.

Desde sus orígenes, el EZLN se sembró con un carácter fuerte y auténtico en el terreno de la lucha social pues, por una parte, su emergencia daba cuenta de una organización de base político-militar que había logrado cohesión interna, primero en clave territorial y,

posteriormente, en clave étnico-cultural; de otra parte, uno de sus principales derroteros era su autonomía -aunque estaba dispuesto a dialogar con el gobierno-; y, finalmente, empleó como estrategia de consolidación una alianza simbólica con diversos sectores sociales (nacionales e internacionales) en la “lucha por trabajo, tierra, techo, alimentación, salud, educación, independencia, libertad, democracia, justicia y paz” (EZLN, 1993).

El Estado mexicano, “nuevo” en estas lides, ante un Movimiento definitivamente inédito (tanto con relación a sus repertorios de acción como a sus capitales dispuestos para el encuentro con el Estado) se vio obligado a establecer negociaciones con el EZLN, negociaciones consagradas en los Acuerdos de San Andrés Larrainzar en febrero de 1996.

Mientras tanto, el fortalecido Movimiento Indígena ecuatoriano pasaría de la acción contenciosa a la acción institucional y una parte del Movimiento se constituiría como partido político en 1995 en la figura del partido político Movimiento de Unidad Plurinacional Pachakutik-Nuevo País (MUPP-NP) en 1995. El partido político del Movimiento Indígena estableció una alianza con el Partido Sociedad Patriótica para llegar al gobierno del Estado, y lo logró en el año 2003. No obstante, lo logra en el marco de la crisis de representación y legitimidad institucional estatal más profunda de la historia ecuatoriana.

Como ya se precisó, estas dos coaliciones coyunturales (EZLN - Estado mexicano, y CONAIE / Pachacutik – Estado ecuatoriano) fracasan.

En México, el ascenso del gobierno del PAN en 2001 y la llegada consecuente de una agenda neoliberal explícita -que bien se aprovechó de todo el andamiaje institucional de los antiguos gobiernos-, socavaron los términos originales de los Acuerdos de San Andrés y estos se fueron deshaciendo ante el sabotaje orquestado por parte del gobierno. En palabras de M. Gómez (2016):

Así, tenemos que 2001 fue el año de la contrarreforma indígena, del aborto a la posibilidad de cumplir los Acuerdos de San Andrés y promover la paz no sólo en Chiapas, sino en todo México. Se impuso la razón de Estado con la reforma al Artículo 2º constitucional, que se reflejó en eludir el hecho de que la implicación de los derechos fuera otorgarles poder con el reconocimiento a la autonomía y libre determinación. Se procuró evitar que los pueblos indígenas se reconstituyeran y contaran con el uso y disfrute de los recursos naturales en sus tierras y territorios y negarles así el carácter de entidades de derecho público; por ello, se construyó una muralla que impidiera la aplicación de los derechos colectivos de los pueblos indígenas, pues ya tenían en mente el proyecto neoliberal y las futuras reformas estructurales que hoy han logrado imponer: autonomía y neoliberalismo transnacional son antitéticos y el Estado definió su prioridad (p. 56).

En este marco, aunque lo logrado por el EZLN en 1996 no pudo materializarse a nivel institucional, esto es, como parte de la agenda política pública nacional, la correlación de fuerzas no representó una derrota para la organización indígena. Afirmo esto pues, si bien los Acuerdos en algún momento pudieron haber representado un intento de estrategia de cooptación por parte del Estado (como sucedió en otros momentos con ANPIBAC en México o con la misma CONAIE/Pachakutik en Ecuador), el EZLN no puso en el terreno de negociación su autonomía y su libre determinación (esto es, la capacidad de decidir sobre de sus formas de gobierno y administración en sus territorios) y, por tanto, la ruptura de los Acuerdos solo tuvo dos consecuencias notables: de un lado, la reconfiguración de la agenda del EZLN por fuera de las negociaciones con el Estado, decisión que implicó su consolidación y fortalecimiento interno⁴⁹, mientras que, por otro lado, destapó la verdadera voluntad del Estado y abrió las cartas del juego que se disputarían bajo el nuevo gobierno. Curiosamente, y esto es de remarcar, entre las cartas de la baraja del nuevo gobierno se encontraba la integración de la categoría «interculturalidad» a la política educativa y cultural destinada a pueblos indígenas.

En Ecuador, el deseo de cooptar líderes históricos para usarlos tan solo como plataforma de acceso al gobierno, se hace evidente. En ese marco, Pachakutik rompe la alianza, pero ya cuando esta había logrado el ascenso de Lucio Gutiérrez y su soterrada agenda neoliberal (2003); es decir, cuando ya los líderes habían sido usados. Como precisé en el apartado anterior, esto representará un golpe fuerte para el Movimiento pues sus divisiones internas se agudizaron y la fragmentación y pérdida de legitimidad y credibilidad popular fue inevitable.

El Movimiento Indígena que comenzó la década de los noventa con diálogos frontales con el Estado en términos de autonomía, diálogos que le garantizaron participar en el devenir

⁴⁹ El rechazo desde las diferentes legislaturas locales de las entidades de mayor presencia indígena ante el incumplimiento de los Acuerdos de San Andrés (rechazo materializado en movilizaciones indígenas y la postura tajante del EZLN y del Congreso Nacional Indígena en denuncia); la consolidación de los Municipios Autónomos Rebeldes Zapatistas; la ofensiva militar de parte del EZLN frente a los ataques contrainsurgentes (militares y paramilitares) de parte del Estado; las Juntas de Buen Gobierno en territorios zapatistas; la rearticulación del EZLN con el Congreso Nacional Indígena; la Escuelita Zapatista; los encuentros a nivel nacional por la rearticulación del movimiento indígena; la solidaridad nacional e internacional como sinónimo de legitimación; entre muchos otros fenómenos posteriores a la suspensión de los diálogos entre EZLN y Estado, dan cuenta de cómo dicha ruptura prefiguró un sinnúmero de posibilidades que bien ha sabido aprovechar el EZLN desde entonces para su consolidación y, en consecuencia, dan cuenta de cómo dicha ruptura no representó una derrota notable para la organización social indígena en Chiapas (Gómez, 2016).

político nacional en instancias como la DINEIB, no era el mismo que iniciaba el siglo XXI que, con deseos de lograr mayor participación en el devenir político nacional, estableció alianzas y fue cooptado.

Consecuencias de esta desacreditación se sintieron a partir del 2006, tras el derrocamiento de Lucio Gutiérrez y ante una inestabilidad institucional que parecía reclamar como solución la llegada de un régimen presidencial fuerte que se encarnaría en la figura de Rafael Correa.

Como se precisó, el ascenso de Correa en 2007 y la elaboración de la nueva Constitución en 2008 fueron apoyados por amplios sectores de la población, entre ellos, sectores del Movimiento Indígena (fragmentado, desacreditado, sin una agenda común clara). Estos sectores, a pesar de su debilidad coyuntural, capitalizaron todo su arsenal simbólico-político anclado en su capital étnico-cultural, logrando así el reconocimiento del carácter intercultural y plurinacional de la República y, en coherencia, el establecimiento del Buen Vivir (*sumak kawsay*) como horizonte de desarrollo.

No obstante, la nueva coalición coyuntural “facciones del Movimiento Indígena”-Estado fracasó pronto.

La referenciada pérdida de la DINEIB y el cierre consecuente de las escuelas comunitarias fueron algunas de las muchas medidas que fundaron la división radical entre la dirigencia de la CONAIE y el gobierno de Correa; no obstante, algunas otras facciones del Movimiento, algunas organizaciones locales y muchas individualidades cooptadas, se sumaron a la nueva agenda del Estado otorgando un halo de legitimidad al proyecto intercultural del gobierno.

Las palabras de A. K., indígena asignado por Correa a la Subsecretaría del Diálogo Intercultural, entidad a la que la DINEIB tuvo que rendir cuentas a partir de 2009, son claras al respecto:

Claro que es importante pensar en llegar al poder, pero para eso es necesario hacer un trabajo planificado, un trabajo muy pensado, es importante tener experiencia, tener cuadros, tener aliados, para pensar en aventurarse en una cosa como esta; si no, lo que pasa es que se pone en riesgo el mismo proyecto político de los pueblos indígenas [...] Ahora que estamos con una nueva Constitución y que esa Constitución fue precisamente fruto del proceso de lucha del Movimiento, estas conquistas constitucionales deberían hacerse realidad, pero están huérfanas del Movimiento, y estando huérfanas del Movimiento, eso da lugar para que, por ejemplo, [cuando se crean] instancias para ir institucionalizando las políticas públicas que

manda la Constitución, lamentablemente, no se responde a las expectativas o al proyecto político de los pueblos indígenas (A. K. Entrevista. Febrero de 2013).

Revisando atentamente las trayectorias hasta aquí presentadas, subrayando puntos de diferenciación y convergencias entre México y Ecuador, me interesa destacar dos aspectos generales:

- Si bien las historias que posibilitan la emergencia de organizaciones indígenas en ambos países son similares (defensa de la tierra paralela a la irrupción de una identidad étnico-cultural diferente al campesino); i) el lugar de la educación es diferente, ii) las formas de las relaciones entre organizaciones y Estado se configuran de manera diferente.

De un lado, la educación para poblaciones indígenas como asunto “resuelto” por el Estado mexicano desde finales del siglo XIX y principios del siglo XX, hará que la búsqueda de una educación propia sea un asunto tardío en el devenir de la lucha indígena. Realizo esta afirmación teniendo en cuenta que la educación propia se incluirá en el pliego de peticiones de la agenda indígena de manera explícita tan solo en la década de los setenta, a pesar de que décadas atrás ya existían organizaciones campesino-indígenas de carácter corporativo en negociaciones con el Estado.

En contraste, en Ecuador, al no ser la educación un asunto resuelto por el Estado de manera temprana, las demandas explícitas por educación y por una educación propia, fueron parte de las organizaciones indígenas desde sus comienzos en la década de los setenta. Movimientos anteriores, como el liderado en Cayambe por Dolores Cacuango y Tránsito Amaguaña en los cuarenta, subrayan la importancia radical de una educación propia para sus procesos organizativos.

De otro lado, producto de la experiencia posrevolucionaria corporativista mexicana, las relaciones entre organizaciones y Estado mantenían una fuerte tendencia a la coalición que deviene en cooptación desde sus principios. Esta tendencia da cuenta de una política pública construida “desde arriba”. Si bien la emergencia de la ANPIBAC representó un cambio efectivo en esta tendencia, este cambio tan solo fue coyuntural. De manera excepcional, la irrupción del EZLN, la firma de los Acuerdos de San Andrés y la no derrota de la organización zapatista tras el incumplimiento de los Acuerdos (no pérdida

de legitimidad, no desacreditación, y consecuente fortalecimiento interno), da cuenta de que la estrategia coalición para la cooptación no fue efectiva en aquella ocasión, como tampoco fue efectiva la coalición misma.

En contraste, en Ecuador las relaciones entre organizaciones y Estado mantuvieron una fuerte tendencia a la negociación desde marcos de autonomía que permitían la participación de la agenda indígena en el devenir político nacional. Esta tendencia da cuenta de una política pública construida “desde abajo”. Esto fue así, por lo menos, hasta 1995 tras la aparición del Pachakutik (situación que generó fragmentaciones internas importantes) pero, sobre todo, con la llegada de la crisis de representatividad estatal, crisis durante la cual el Movimiento Indígena organizado se quedaba sin interlocutor. A partir del año 2003, el tablero se transforma totalmente y la coalición para la cooptación se vuelve tendencia, situación que se evidencia tanto en 2003 (con Lucio Gutiérrez) como en el período 2007 - 2017 (con Rafael Correa). Esta nueva tendencia da cuenta de una política pública que si bien puede cooptar discursos de “los de abajo” se construye e implementa “desde arriba”

El análisis de las trayectorias de lucha en el ámbito educativo en Ecuador y México, me permite afirmar que mientras que la autonomía⁵⁰ sea un asunto negociable en los

⁵⁰ Como se había sugerido líneas atrás, entiendo por «autonomía» la capacidad de decidir sobre las formas de gobierno (toma de decisiones y administración -de recursos / de capitales-) que posee una clase o grupo social en su contexto específico (económico-político y territorial) y tras la búsqueda de su emancipación, esto es, la capacidad de establecer normas que autodeterminen el ser y el quehacer de una clase o grupo social en su contexto y tras la búsqueda de su emancipación. Como lo precisa M. Modonesi (2010) al rastrear las huellas del concepto «autonomía» en la tradición marxista, la mejor traducción teórico-práctica del concepto sería «autogestión» y se pueden encontrar componentes claves de su significado en dos propuestas conceptuales: de un lado, el autor subraya la acepción gramsciana del término la cual entiende autonomía como la independencia de clase a partir de su separación de la clase dominante, situación que implica una determinada forma de subjetivación política que se consolida a través de prácticas y experiencias de liberación, forjadas en el diálogo entre espontaneidad y conciencia de la clase o el grupo social subalterno; de otra, una acepción derivada de los primeros textos de C. Castoriadis en donde se propone la autonomía como la capacidad de darse así mismo normas propias (a nivel individual) y de participar de forma activa -y no solo nominal-, junto con todos los demás y en un plano de igualdad efectiva, en las decisiones sobre la ley y el gobierno de la colectividad (a nivel común). Para M. Modonesi la articulación de estas dos vertientes, permite situar la categoría «autonomía» como condición permanente y complementaria para la «emancipación» en una cuádruple dimensión: como *medio*, como *fin*, como *proceso* y como *prefiguración* (Modonesi, 2010).

La articulación propuesta por Modonesi recuerda el llamado de Gramsci a entender la autonomía de clase (o grupo social) como una de las necesidades constitutivas de la disputa por la hegemonía; esto es, entender la búsqueda y consolidación de la autonomía como antesalas de la disputa por la hegemonía, como reconocimiento de la capacidad de incidir en la construcción crítica de lo común y como ejercicio (praxis: conciencia-acción) hacia la construcción de una voluntad nacional popular más allá de la disputa por la institucionalidad estatal (aunque no excluya a esta).

diálogos entre organizaciones sociales indígenas y el Estado, es más probable que las coaliciones devengan en cooptación. Esto es así, sobre todo, cuando el Estado es institucionalmente fuerte y el movimiento es organizativamente débil. Por consiguiente, es posible afirmar que esto es menos probable cuando el Estado es institucionalmente débil y el movimiento es organizativamente fuerte. Un movimiento organizativamente fuerte no negocia su autonomía con el Estado, negocia *desde* su autonomía y su capacidad de autodeterminación. Un movimiento organizativamente débil vive procesos de fragmentación profunda y de pérdida de credibilidad y legitimidad popular (entre propios y ajenos) y tiende a negociar su capacidad de autodeterminación.

- La interculturalidad como horizonte de posibilidad educativo ha experimentado momentos similares (aunque no sincrónicos o con las mismas consecuencias en cada país); a saber: tanto en México como en Ecuador, la interculturalidad emerge “desde abajo” y de manera paralela al establecimiento de las reformas neoliberales para América Latina. Con el paso de los años, la propuesta logra institucionalidad “desde arriba” en México y “desde abajo” en Ecuador, frente a la consolidación de la modernización neoliberal en el ámbito educativo. En la actualidad, es implementado como política pública “desde arriba” en ambos países. En esta última etapa en desarrollo, en tanto que el “tira y afloje” está vivo, la correlación de fuerzas en disputa, complejizan la configuración del campo.

Puntualizando, a pesar de las diferencias iniciales, las realidades contemporáneas mantienen importantes similitudes. En términos de S. Hernández (2017):

[...] aunque hay una inicial divergencia en las experiencias históricas de los movimientos indígenas de ambos países y de las políticas estatales de educación, en la actualidad se observa una convergencia al introducir como política de Estado la interculturalidad para todos, en la que es el Estado mismo quien define el deber ser de la interculturalidad educativa (p.116).

Ante los impactos de la arremetida neoliberal, tanto a nivel político-económico como socio-cultural, las luchas por reconocimiento en clave étnica comenzaron a ser parte central de las demandas de las organizaciones indígenas; en este marco, la demanda, diseño y construcción de una educación propia emergería como vanguardia de estas luchas. A la par, la exacerbación de las contradicciones sociales en clave de raza/etnia que hacía del indígena y de lo indígena nuevas mercancías, nuevos consumidores y nueva mano de obra barata bajo

el diseño de un mercado global en crecimiento, requerirían de una nueva excusa para continuar en la disputa por la hegemonía nacional, requerirían de una nueva propuesta con nuevos sentidos.

Para la década de los noventa, estos nuevos sentidos serían nombrados «interculturalidad»: en Ecuador, ese fue el nombre que el Movimiento Indígena escogió y difundió para apellidar las nuevas estrategias de confrontación y construcción de una nueva educación y una nueva sociedad; en contraste, en México, ese fue el nombre que el Estado adoptó y difundió para apellidar las nuevas estrategias de inclusión y rediseño de una educación que solo sería nueva en apariencia pues poco se pensó la transformación real de la sociedad.

No obstante, avanzada la primera década del siglo XXI, las cosas se transforman. En Ecuador, los cambios en la correlación de fuerzas hicieron que el Estado (en el marco del gobierno de R. Correa) se apropiara de la bandera intercultural y transformara sus sentidos. Hasta el día de hoy, estos sentidos se encuentran en abierta disputa. Mientras tanto, en México, tras el incumplimiento de los Acuerdos de San Andrés que imposibilitó la participación de la agenda zapatista en la construcción de la hegemonía nacional (agenda que, en sus orígenes, no contemplaba la excusa de la interculturalidad como derrotero⁵¹), la bandera intercultural logró institucionalidad estatal y consolidación en la política pública educativa prontamente; no obstante, por ser mandatada desde el Estado, prontamente también contó con detractores organizados.

Este devenir fluctuante de luchas, sentidos y actores en relación configura el campo de la Educación Superior Intercultural en Ecuador y México.

Como veremos a continuación, la fundación de la Universidad Intercultural Amawtay Wasi en el año 2003 -con la apuesta intercultural como su eje político-educativo derivado de su vinculación con el Movimiento Indígena-, el cierre de esta en el año 2013, y la creación de la Universidad Nacional de Educación en este mismo año -ambas acciones en cumplimiento a las reformas educativas correístas-, darán cuenta de las transformaciones en las trayectorias de lucha, en los sentidos y las prácticas y en las relaciones interactorales dentro del campo de la Educación Superior Intercultural en Ecuador. De igual forma, la

⁵¹ Para ampliar: Baronnet, B. (2007) "De eso que los zapatistas no llaman educación intercultural". En: *Revista Decisio* Núm. 24 (CREFAL)

creación de la Universidad Intercultural de Puebla en 2005 -como parte de la implementación de la renovada política pública educativa para poblaciones indígenas-, y la creación de la Universidad Intercultural de los Pueblos del Sur en 2007 -por mandato de los pueblos indígenas guerrerenses en reacción a la política pública educativa en boga-, darán cuenta de las transformaciones en las trayectorias de lucha, en los sentidos y las prácticas y en las relaciones interactorales dentro del campo de la Educación Superior Intercultural en México.

CAPÍTULO IV
EXPERIENCIAS DE EDUCACIÓN SUPERIOR INTERCULTURAL EN
ECUADOR Y MÉXICO “DESDE ARRIBA” Y “DESDE ABAJO”.
UNIDADES DE ANÁLISIS

Dar contenido material a las promesas del proyecto intercultural ha sido el cometido de Estados y organizaciones y poblaciones indígenas durante las últimas décadas. Para el siglo XXI, esta empresa ha tenido amplio desarrollo en el campo de la Educación Superior. Parto de reconocer que la sola búsqueda de interculturalizar la universidad, sea “desde arriba” o sea “desde abajo” representa una ganancia: colocar en entredicho la universalidad pretendida de la universidad hegemónica tras el reconocimiento de sus insuficiencias.

No obstante, esta búsqueda ha recorrido caminos diferenciados, en algunas ocasiones con resultados diferentes, a veces incluso contradictorios, en otras, con resultados más similares de lo que se supondría.

Con el fin de presentar los *Proyectos* específicos que he escogido para dar cuenta de la configuración de la Educación Superior Intercultural en Ecuador y México, en el presente capítulo presento la caracterización general de mis cuatro unidades de análisis haciendo énfasis en dos de sus dimensiones y sus respectivos componentes; a saber: *Fundamentos* (Presupuestos teóricos, epistemológicos y políticos) y *Actores* (Internos, Externos e Intermediarios).

Retomando el esquema de operativización presentado en el apartado metodológico, en el presente capítulo se dará cuenta de la primera parte de la operativización (siempre acompañada por los cambios cronológicos y morfológicos de las Trayectorias); a saber:

Cuadro 5. Dimensiones a desarrollar en el Capítulo IV

DIMENSIONES	COMPONENTES	OBSERVABLES
Fundamentos	Presupuestos teóricos, epistemológicos y políticos	Objetivos, Misión, Visión
		Función social de la IESI
		Modelo educativo (Oferta, Metodologías de enseñanza aprendizaje, Estrategias de evaluación)
		Significados sobre interculturalidad
Actores	Actores internos: Fundadores, Autoridades, Docentes, Estudiantes, Egresados	Perfiles, roles y opiniones (sobre su rol, su perfil, el proyecto)
	¿Actores internos?: Comunidades indígenas, Organizaciones sociales indígenas	Perfiles, roles y opiniones (sobre su rol, su perfil, el proyecto)
	Actores externos: Entidades del Estado dedicadas a “asuntos indígenas” y educación, Gobiernos (nacionales, estatales/provinciales, locales)	Perfiles, roles y opiniones (sobre su rol, su perfil, el proyecto)
	Actores emergentes / Intermediarios: Intelectuales y Academia, Partidos políticos, Entidades de cooperación internacional, Iglesias, ¿Otros?	Perfiles, roles y opiniones (sobre su rol, su perfil, el proyecto)

Como es de suponerse, gran parte del trabajo de este capítulo es de orden descriptivo y se concentra en dar voz a los “discursos oficiales” de cada experiencia; es decir, da cuenta, mayoritariamente, de su “deber ser”. Detalles de tipo analítico, con énfasis en las opiniones sobre las relaciones entre actores, subrayando las relaciones con la comunidad, se desarrollarán en los Capítulos V y VI.

Para cumplir con los propósitos de este capítulo, el documento está dividido en tres apartados: el primer apartado presenta el campo en el que se suscriben las unidades de análisis, es decir, expone algunas generalidades sobre Educación Superior Intercultural en Ecuador y México. El segundo apartado está dedicado a dar cuenta de las principales características de las unidades de análisis en Ecuador: la Universidad Intercultural de los Pueblos y Nacionalidades Indígenas del Ecuador Amawtay Wasi o Universidad Intercultural Amawtay Wasi (UINPI-AW o UIAW) y la Universidad Nacional de Educación (UNAE). Además, se situarán algunas similitudes y diferencias cronológicas y morfológicas para ir tejiendo el análisis. Finalmente, el tercer apartado presentará la caracterización de las

experiencias mexicanas: la Universidad de los Pueblos del Sur (UNISUR, Guerrero) y la Universidad Intercultural de Puebla (UIEP). De igual forma, se irán precisando semejanzas y contrastes que nutrirán el análisis posterior.

4.1. Educación Superior Intercultural en Ecuador y México

4.1.1. Ecuador

En Ecuador, de los 1.118.176 habitantes autoidentificados como indígenas, pocos son los que han accedido al sistema de educación superior nacional, aun teniendo en cuenta que este número comenzó a crecer tras las reformas en materia educativa del gobierno del Rafael Correa (2007-2017).

En el 2012, 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, L. Cuji 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 afroecuatorianos, muestran que el acceso a ES en Ecuador tiene una distribución étnica, donde los indígenas ocupan el lugar más bajo (Cuji, 2012b: 41).

Para resolver la situación descrita, tanto organizaciones étnico-culturalmente diferenciadas como Estado, en una suerte de negociación entre lo contencioso y lo institucional, han promovido la construcción de una agenda 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, 2012a).

A la par, las negociaciones tanto del Estado como de las organizaciones indígenas con otros actores como la academia y la iglesia, trajeron 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.

A nivel profesional superior, son aproximadamente nueve las iniciativas adelantadas en el territorio ecuatoriano. 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 especialidad en Estudios Étnicos para profesionales indígenas de la Maestría en Ciencias Sociales de la FLACSO-Ecuador (vigente de 1999 a 2005) y la Universidad Intercultural de las Nacionalidades y Pueblos Indígenas Amawtay Wasi (UIAW). A nivel técnico y tecnológico superior, es preciso señalar el trabajo adelantado tanto por los Institutos Pedagógicos Interculturales Bilingües (IPIB) como por los Institutos Técnicos y Tecnológicos Agropecuarios autodenominados interculturales (Vargas, 2014; Hernández, 2017).

Además, en el marco de la autodenominada «Revolución Ciudadana» (2007-2017) uno de los principales escenarios de acción fue el frente educativo; muestra de ello fue el programa de gobierno «Revolución Educativa» diseñado en el marco del nuevo Plan de Desarrollo «Plan Nacional para el Buen Vivir. Construyendo un Estado Plurinacional e Intercultural».

Uno de los objetivos centrales del Programa fue ampliar el acceso en los diferentes niveles de educación. A nivel superior, tras el incremento de las asignaciones presupuestales para universidades y escuelas politécnicas -del 0,7 % del PIB en el año 2006 al 2,1% del PIB en el año 2014-, efectivamente, la cobertura logró un crecimiento del 28% al 39% (Restrepo y Stefos, 2017). Esta ampliación en la cobertura, junto con el establecimiento de una directriz intercultural como criterio transversal de la Ley Orgánica de Educación Superior (LOES, 2010) posibilitó una suerte de diversificación en la matrícula en clave étnica. En ese marco, para el año 2016 se contaba con 19.179 estudiantes autoidentificados como indígenas registrados en universidades y escuelas politécnicas. De este número, 8.134 (el 42,4%) se encontraba inscrito en la Universidad Central del Ecuador ubicada en la capital (SNIESE-SENESCYT, 2018). Aunque no se cuenta con información sobre los índices de término efectivo que permita situar el impacto de este incremento y diversificación en el acceso, se reconoce un avance importante en términos de inclusión.

Otro de los objetivos centrales del Programa fue el proceso de diseño y reconfiguración del ser y el deber ser de la Educación Superior e inició con la implementación del Mandato Constituyente N°14 que tuvo 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 mencionada LOES (2010). Este segundo objetivo también se cumplió a cabalidad con impactos diversos.

En la actualidad, con el ascenso de Lenin Moreno a la presidencia en 2017, cambios importantes en las relaciones entre organizaciones sociales y Estado darán un vuelco, por lo menos a nivel simbólico, a las configuraciones posibilitadas durante la Revolución Ciudadana.

Las experiencias de la UIAW y la UNAE darán amplia cuenta tanto de la reconfiguración prometida y movilizadora por Correa como del giro promovido por Moreno y su renovada política de negociación vigente hasta mediados de 2019.

4.1.2. México

En México tan solo “el 4.4% de la población indígena del país ha tenido acceso a este nivel educativo, mientras que en la población no indígena, el 17.9%” (Hernández, 2018: 228) y los datos al respecto son escasos y/o se encuentran desagregados por estados.

Como se indicó en capítulos anteriores, durante la última década del siglo XX, de a pocos se ha venido 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 características diversas arraigadas a las particularidades de cada grupo indígena con relación a los diferentes Estados y sus gobiernos.

En este marco, Hernández (2017) y Mira (2017) ubican y clasifican diversas opciones de formación superior para pueblos indígenas, aproximadamente, así:

i) programas de acción afirmativa en Instituciones de Educación Superior convencionales, en donde sitúan los trabajos adelantados por el Centro de Investigación y Estudios Superiores en Antropología Social (CIESAS), la Universidad Pedagógica Nacional (UPN), el Programa de Apoyo a Estudiantes Indígenas en Instituciones de Educación Superior (PAEIIES), el Programa Universitario de Estudios de la Diversidad Cultural y la

Interculturalidad (PUIC) de la UNAM, el Programa de Becas de Posgrado para Indígenas (PROBEPI), el Programa de Interculturalidad y Asuntos Indígenas (PIAI) de la Universidad Iberoamericana y el Programa de Liderazgo Jóvenes Indígenas de la Universidad de las Américas-Puebla (UDLAP);

ii) Universidades Interculturales e Instituciones de Educación Superior Intercultural creadas por otras Instituciones de Educación Superior, iniciativas privadas o por organizaciones sociales indígenas, entre las cuáles ubican el Centro de Estudios para el Desarrollo Rural - Universidad Campesina Indígena en Red (CESDER - UCIREN), la Universidad Comunal Intercultural Cempoaltépetl (UNICEM), el Instituto Superior Intercultural Ayuuk (ISIA), el Instituto Intercultural Ñõño (IIN) y la Universidad de los Pueblos del Sur (UNISUR); y,

iii) las Universidades Interculturales creadas por la Coordinación General de Educación Intercultural Bilingüe (CGEIB), sistema de Educación Superior Intercultural único en América Latina. La UIEP se encuentra en esta categoría.

En este mismo tenor, 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.

Además, 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.

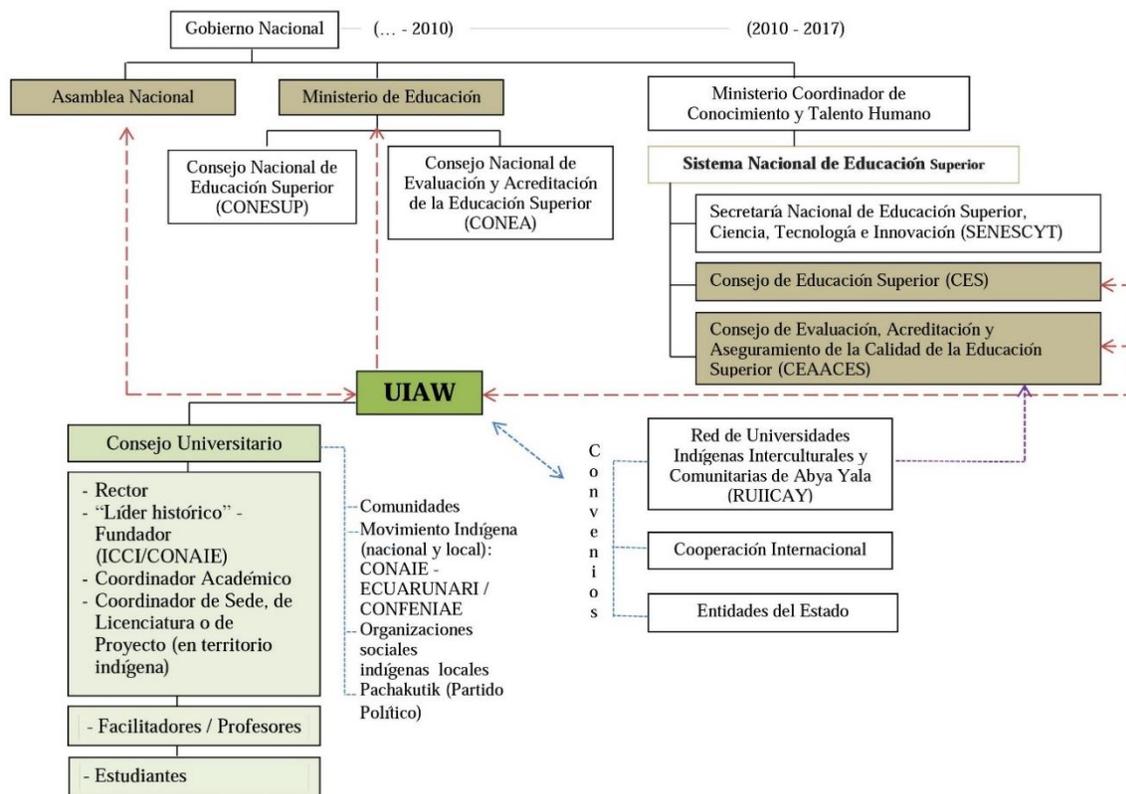
En términos de política pública federal, las palabras de Bertely, Dietz y Díaz (2013) bien sintetizan lo acontecido:

Desde la administración de Vicente Fox Quesada, cuando se crearon nuevas instituciones como la Coordinación General de Educación Intercultural y Bilingüe (CGEIB) y el Instituto Nacional de Lenguas Indígenas (INALI), las políticas educativas han adoptado el enfoque *intercultural y bilingüe* como elemento nominalmente central y transversal del sistema educativo mexicano [...] (p. 21).

4.2. Proyectos en Educación Superior Intercultural en Ecuador. Caracterización general de las unidades de análisis

4.2.1. Universidad Intercultural de las Nacionalidades y Pueblos Indígenas del Ecuador Amawtay Wasi. Fundamentos y Actores.

Figura 1. Mapeo de actores UIAW⁵²



Fuente: elaboración propia

⁵² Las cuatro figuras que llevan por título *Mapeo de actores*, dan cuenta de la composición diversa de los protagonistas de cada una de las experiencias analizadas; así, cada figura nombra los diferentes actores externos (a nivel estatal y en función de intermediación a través de convenios) e internos (tanto de la comunidad universitaria como de la comunidad entendida como las poblaciones y organizaciones indígenas parte de la experiencia) y va insinuando las formas y trayectorias de las relaciones entre actores que dan forma a cada Proyecto de Educación Superior Intercultural.

La UIAW es una institución de Educación Superior diseñada por la CONAIE ante la necesidad de i) dar continuidad a los procesos de formación básica y secundaria desde y para los pueblos indígenas del Ecuador y ii) 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 comunidades y organizaciones indígenas locales, directivos, docentes, investigadores y profesionales indígenas y no indígenas, nacionales y extranjeros.

Sus fundamentos epistemológicos dan cuenta de una mezcla entre referentes de la cosmología andina *kichwa* (principios vivencial simbólico, de relacionalidad, de dualidad complementaria, y de reciprocidad; comprensión del tiempo en espiral; organización a través de la *chakana*), el proceso educativo como un aprender para desaprender, la interculturalidad como diálogo de saberes necesarios para la transformación social, y la consolidación de una Educación Superior para el *sumak kawsay* (Buen Vivir). En coherencia con la propuesta, el perfil del estudiante egresado representaba un reto y una propuesta frente a las tendencias determinadas por el mercado laboral:

Nosotros tomamos en cuenta temas que no se toman en cuenta en la educación tradicional como es los temas relacionados a sostenibilidad, sustentabilidad, respeto a la naturaleza; no solamente hacemos una educación superior enfocada a formar intelectualidad o mano de obra para el desarrollo de la industria, para generar empresa o capital, sino una educación que tenga en cuenta los objetivos de Buen Vivir (G. S. Coordinador Académico UIAW. Entrevista. Junio de 2013).

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 Pachakutik. Para el momento de la oficialización, este partido político 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 encabezado por Lucio Gutiérrez, gobierno que, como se precisó, 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 la agudización de los impactos del paquete de reforma neoliberal que desataría el proceso de desestabilización estatal más grande de la historia ecuatoriana. A pesar del fracaso de la alianza Sociedad Patriótica – Pachakutik a nivel nacional, el capital político y social acumulado por la dirigencia de la CONAIE/Pachakutik aliada a la UIAW, permitió dar vida legal a la universidad intercultural (Vargas, 2014).

La tarea de institucionalización no fue fácil. Desde la redacción de la propuesta hasta las discusiones con los miembros del CONESUP, en donde se decidieron cosas no menores como el nombre de algunas trazas (carreras) y el carácter particular/privado de la universidad, supuso el empleo de una estrategia más allá de la acción contenciosa y el uso a conveniencia de las redes creadas entre dirigentes indígenas y entidades del Estado en el marco de la alianza.

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 al estatuto orgánico registraba, correspondía a un modelo de autofinanciación. En ese marco, 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, y/o ganó proyectos a ejecutar en el marco de la cooperación internacional (Sarango, 2008; Mato, 2008). Para 2015, recibía apoyos económicos del programa Universidad Indígena Intercultural (UII) del Fondo Indígena y Cooperación Alemana (GIZ).

Hasta el 2013, la UIAW contaba 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 las *chakras*⁵³ Conocoto (Quito), La Esperanza (Pedro Moncayo,) y Cayambe, estas tres en la Provincia de Pichincha. Sus estudiantes eran *kichwa-kayambi*, *kichwa-kitu-kara* y mestizos.

⁵³ Los términos *chakra* y *aja*, en *kichwa* y *shuar* respectivamente, son equivalentes a huerta, lugar de trabajo agrícola, tierra cultivable. La UIAW empleaba estos dos términos, dependiendo del territorio en donde se impartían las clases, como metáforas para representar estas “sedes” o “extensiones” como territorios de trabajo vinculados a las comunidades en donde se cultiva y se cosecha conocimiento.

- Arquitectura con mención en Arquitectura Andina en la *chakra* Conocoto, con participación de *kichwa-kitu-karas* y mestizos; y,
- Licenciatura en Ciencias de la Educación con mención en Pedagogía Intercultural en la *chakra* de 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*.

Originalmente, en discusión con las comunidades y con relación a las luchas de pueblos y nacionalidades por la defensa al territorio y el derecho a la salud con identidad, también se propusieron las trazas Derecho Indígena y Salud Intercultural; no obstante, el CONESUP no dio el aval requerido.

Los estudiantes iniciaban su proceso de formación en alguna de las tres carreras tras cursar un primer ciclo de aprendizaje común (tres semestres), denominado *Runa Yachaykuna-Kallari* o Camino Común, ciclo de formación con énfasis en las ciencias ancestrales. Esta propuesta, una etapa común y preliminar a la selección de carrera, es compartida con la UNISUR en Guerrero, México.

Durante el 2008, en colaboración con la Universidad Central de Ecuador, la UIAW desarrolló el Diplomado Superior en Investigación Intercultural donde se formaron quienes deberían ser los futuros docentes de la UIAW y se construyeron 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).

Además, desde su formación hasta el 2017 (con una breve interrupción en 2013), la universidad 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, ONGs nacionales e internacionales, y entidades del Estado 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. El curso de postgrado (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).

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). La esperanza reinaba en los territorios en donde la universidad hacía presencia y las relaciones de la institución con entidades del gobierno local eran fluidas y de cooperación.

Para el primer semestre del 2013, semestre anterior a la suspensión, eran 70 los estudiantes registrados. A continuación, una caracterización detallada de los estudiantes activos en 2013 para dar cuenta de la heterogeneidad constitutiva de grupo:

Tabla 1. Caracterización Estudiantes UIAW 2013 I

Traza	Agroecología	Arquitectura	Educación		Total desagregado **
Número de estudiantes	9	23	38		70 [100%]
Territorio en donde se imparten las clases y N° de estudiantes por territorio	Conocoto (Pichincha): 9 [Aunque también recibe clases ocasionalmente en La Esperanza]	Conocoto (Pichincha): 23	Chiguaza (Morona-Santiago): 9	San Pablo Tenta (Loja): 29	Conocoto: 32 [45,7 %] Tenta: 29 [41,4 %] Chiguaza: 9 [12,9 %]
Semestre - Periodo académico y N° de estudiantes por semestre	Tesis: 9	Tesis: 4 VIII: 14 V: 5	Tesis: 8 III: 1	Tesis: 12 III: 17	Tesis: 33 [47,1 %] VIII: 14 [20 %] IV: 17 [24,3 %] V: 5 [7,1 %] III: 1 [1,4 %]
Sexo y N° de estudiantes por sexo	Hombre: 6 Mujer: 3	Hombre: 20 Mujer: 3	Hombre: 4 Mujer: 5	Hombre: 9 Mujer: 20	Hombre: 39 [55,7 %] Mujer: 31 [44,3 %]
Auto identificación y N° de estudiantes por auto identificación	Indígena: 8 Mestizo: 1	Indígena: 3 Mestizo: 20	Indígena: 9 Mestizo: 0	Indígena: 27 Mestizo: 2	Indígena: 47 [67,15 %] Mestizo: 23 [32,85 %]
Edad y N° de estudiantes por edad	20 a 29 años: 0 30 a 39 años: 5 40 a 45 años: 3 Más de 45 años: 0 NR: 1	20 a 29 años: 4 30 a 39 años: 8 40 a 45 años: 3 Más de 45 años: 7 NR: 1	20 a 29 años: 3 30 a 39 años: 5 40 a 45 años: 1 Más de 45 años: 0 NR: 0	20 a 29 años: 3 30 a 39 años: 5 40 a 45 años: 1 Más de 45 años: 0 NR: 0	20 a 29 años: 21 [30 %] 30 a 39 años: 27 [38,6 %] 40 a 45 años: 7 [10 %] Más de 45 años: 0 [18,6 %] NR: 2 [2,8 %]

Traza	Agroecología	Arquitectura	Educación		Total desagregado **
Estado civil y N° de estudiantes por estado civil	Soltero: 5 Casado: 4	Soltero: 7 Casado: 14 Divorciado: 2	Soltero: 2 Casado: 6 Union Libre: 1	Soltero: 11 Casado: 17 Divorciado: 1	Soltero: 25 [35,7 %] Casado: 17 [58,6 %] Otros: 4 [5,7]
Lugar de origen y N° de estudiantes por lugar de origen	En la Parroquia: 0 En el Canton: 0 En la Provincia: 7 Fuera de la Provincia: 2	En la Parroquia: 0 En el Canton: 7 En la Provincia: 8 Fuera de la Provincia: 8	En la Parroquia: 0 En el Canton: 0 En la Provincia: 9 Fuera de la Provincia: 0	En la Parroquia: 6 En el Canton: 19 En la Provincia: 1 Fuera de la Provincia: 1 NR: 2	En la Parroquia: 6 [8,6 %] En el Canton: 26 [37,1 %] En la Provincia: 25 [35,8 %] Fuera de la Provincia: 11 [15,7 %] NR: 2 [2,8 %]
Lugar de residencia y N° de estudiantes por lugar de residencia	En la Parroquia: 0 En el Canton: 1 En la Provincia: 8 Fuera de la Provincia: 0	En la Parroquia: 0 En el Canton: 11 En la Provincia: 11 Fuera de la Provincia: 1	En la Parroquia: 0 En el Canton: 0 En la Provincia: 9 Fuera de la Provincia: 0	En la Parroquia: 8 En el Canton: 11 En la Provincia: 0 Fuera de la Provincia: 0 NR: 2	En la Parroquia: 8 [11,45 %] En el Canton: 23 [32,85 %] En la Provincia: 36 [51,45 %] Fuera de la Provincia: 1 [1,45 %] NR: 2 [2,8 %]
Manejo de otro idioma (no español), N° de estudiantes que manejan otro idioma e idiomas señalados	NO: 3 SI: 6 Kichwa y Shuar	NO: 12 SI: 11 Kichwa e Inglés	NO: 0 SI: 9 Shuar e Achuar	NO: 8 SI: 21 Kichwa	NO: 23 [32,85 %] SI: 47♦ [67,15 %]
Trabajo y N° de estudiantes trabajando	SI: 7 NO: 2	SI: 21 NO: 2	SI: 7 NO: 2	SI: 14 NO: 15	SI: 49♠ [70 %] NO: 15 [30 %]
Educación Pre-universitaria y N° de estudiantes por modalidad	EIB: 2 Tradicional: 7	EIB: 4 Tradicional: 19	EIB: 7 Tradicional: 1 A distancia: 1	EIB: 12 Tradicional: 17	EIB: 25 [37,7 %] Tradicional: 44 [62,9 %] A distancia: 1 [1,4 %]

**Los porcentajes registrados en esta columna se establecen sobre 70 estudiantes correspondientes al 100%

♦ Los otros idiomas manejados por los estudiantes, en orden dependiente a la cantidad de hablantes por cada uno de ellos, son: 1. *Kichwa*, 2. *Inglés*, 3. *Shuar*, y 4. *Achuar*.

♠ Entre los trabajos en donde están vinculados los estudiantes, en orden dependiente a la cantidad de estudiantes vinculado a cada uno de ellos, están: 1. Educación (docencia y gerencia educativa), 2. Empresa privada (trabajadores, operarios y técnicos), 3. Emprendimientos (empresas propias, agricultura en el hogar y trabajos en el hogar) y 4. Gobiernos locales (vinculación a gobiernos provinciales, municipales y parroquiales).

Fuente: Elaboración propia. En: Vargas, 2014: 115-116.

Si bien el registro presentado no cuenta con los estudiantes registrados en las Comunidades de Aprendizaje, en términos generales, es oportuno señalar que el 70% de los estudiantes en licenciaturas activos en 2013 estaban vinculados laboralmente, el 67,15% se auto identificaban como indígenas siendo este el mismo porcentaje para quienes manejaban otros idiomas diferentes al español, y el 62,9 % venían de procesos formativos de educación tradicional (no intercultural bilingüe, no comunitaria). Un poco más de la mitad estaban casados (58,6%) e, igualmente, un poco más de la mitad, eran hombres (55,7%). La edad promedio se encontraba entre los 30 y 39 años. Para destacar, casi la mitad de los estudiantes vinculados a la UIAW en 2013 (el 47,1%) se encontraba en proceso de diseño y elaboración de tesis que, sumados a quienes iban en VIII semestre (el 20%), es decir, finalizando materias y a puertas de iniciar su proceso de diseño y elaboración de tesis, daban cuenta de un 67,1% de los estudiantes activos a la fecha.

Este era el panorama estudiantil con el que se encontró la Revolución Ciudadana al tocar la puerta de la UIAW. Panorama que cambia radicalmente tras el Informe de Evaluación del CONEA (2010) a través del cual la Revolución Educativa se colocaba en marcha.

El 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 en el año 2012, la UIAW logró 12 meses más para trabajar en la construcción conjunta de Criterios de Evaluación Intercultural, criterios que tuvieran en cuenta las particularidades que constituían el proyecto de la UIAW, tanto con relación a la propuesta político-pedagógica de la universidad como a las realidades locales de las comunidades. 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 suspendida. Como universidad con reconocimiento ante el Estado, la UIAW estuvo suspendida entre octubre del 2013 y mayo de 2018.

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 de evaluación (Modelo de Evaluación. Criterios de Interculturalidad, 2013), era 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 evaluaba cómo se incluían o transversalizaban conocimientos o pedagogías indígenas o interculturales en las mallas curriculares, o qué se proponía 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, daban cuenta de las necesidades y posibilidades específicas y cotidianas de las comunidades donde trabajaba la institución y estas se distanciaban significativamente de los diseños propuestos por el Estado (Vargas, 2014).

L. C., miembro del equipo que construyó la propuesta de Criterios de Evaluación con Carácter Intercultural en aquel entonces, es claro al exponer su análisis en torno a lo que es y lo que implica hablar de criterios en el ámbito de la educación superior en el marco de la reforma:

Los criterios, en general, tienen que ver con estándares internacionales. En la práctica, un estándar internacional se refiere a los criterios hegemónicos, que generalmente son europeos o norteamericanos, de lo que significa una buena academia, una calidad, criterios que tienen que ver con la habilitación para el ingreso al mercado laboral, por ejemplo. La idea es que este país no puede quedarse “atrás” de otros países que tienen una educación que representa mayores logros en un cierto tipo de exámenes o que tiene cierto tipo de academia (L. C. CEAACES. Entrevista. Marzo de 2013).

Las palabras de uno de los estudiantes egresados de la traza de Ingeniería agroecológica dan cuenta de los diferentes niveles de evaluación que imposibilitaron la aprobación, sumando la retaliación política contra la CONAIE como otra de las causas:

¿Por qué no pasamos la evaluación? Primero porque el Estado no reconoce un derecho de los pueblos y nacionalidades, al no reconocer este derecho, pues obviamente todo lo que venga de un pueblo o nacionalidad, no está bien. O sea, por ejemplo, según ellos, la Amawtay Wasi no debería haber ido a la comunidad, sino la comunidad debería haber salido a la sede de Amawtay Wasi, a la ciudad. Según ellos la Amawtay Wasi debería tener diseño,

infraestructura, un edificio inteligente, una computadora que maneje el edificio, más o menos, y nosotros no necesitamos de edificio inteligente, la gente es la que quiere ser inteligente. Claramente no contábamos con aulas virtuales, no contábamos con parqueadero, con cubículo pa'l profesor, porque nuestro cubículo era el terreno donde estábamos trabajando, produciendo, haciendo los ensayos, reflexionando. Entonces, por ese lado tecnológico nosotros nos quedamos lejos ¿no?; la calificación no fue buena por ese lado. Luego, también, la pertinencia de la calificación, o sea, nos calificaron con parámetros, como si el Estado nos hubiera invertido cien millones de dólares y como si nosotros no hubiéramos hecho prácticamente nada con esa plata. Además, los evaluadores eran todos extranjeros, o sea, ni siquiera conocían cual es la realidad local, ni siquiera eran ecuatorianos los evaluadores, entonces ahí hay un sesgo. Finalmente, cuando el presidente Correa decide que la ruptura con la CONAIE era una cuestión así muy fuerte, digámosle así, muy fuerte, decide que tienen que cerrarse todos los estamentos que tienen que ver con la CONAIE, y uno de ellos era nuestra universidad ¿no? Cerró el CODENPE, cerró el Sistema de Educación Intercultural Bilingüe, Salud Intercultural, todo eso él fue cerrando, obviamente vulnerando todos los derechos que tenían los pueblos y nacionalidades (H.M. Egresado UIAW. Entrevista. Julio 2018).

A pesar de la suspensión, 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 civil para adelantar investigaciones y promover una educación propia y con enfoque intercultural, la UIAW se refundó bajo el nombre de Pluriversidad Amawtay Wasi mediante Acuerdo No. 2884 el 4 de diciembre del año 2013.

Retomando las entrevistas realizadas en 2018 a administrativos, antiguos docentes y egresados, en términos generales, la creación de la Pluriversidad posibilitó el desarrollo de acciones puntuales entre 2014 y 2018 tales como:

- i) Adelantar un proceso de documentación y sistematización sobre los procesos adelantados sobre y desde la UIAW;
- ii) Organizar una biblioteca con escritores vanguardistas, alternativos y ligados al Movimiento Indígena, además de los productos específicos sobre y desde la UIAW;
- iii) Continuar los procesos de capacitación a través de las Comunidades de Aprendizaje en Agroecología (con colaboración de ONGs españolas) y en Comunicación Comunitaria

Intercultural con indígenas *kichwa-saraguro* (en la Provincia de Loja) y *kichwa-panzaleo* (en la Provincia de Cotopaxi);

- iv) Desarrollar una Licenciatura en Comunicación a través de la Universidad de las Regiones Autónomas de la Costa Caribe (URACCAN - Nicaragua) en Modalidad Integral (semipresencial con encuentros en Latacunga, Pichincha, sumados a asesorías virtuales);
- v) Abrir la Maestría Internacional en Comunicación Intercultural con enfoque de género junto con la RUIICAY; y,
- vi) Reactivar las relaciones con la CONAIE e iniciar los diálogos con el gobierno de Lenin Moreno para la reapertura de la UIAW.

Esta última acción será clave. Con la llegada de Lenin Moreno al gobierno, una serie de acciones de carácter “anticorreista” se instituyeron como parte de la política pública en un afán de deslindarse de los juicios negativos al gobierno de Correa, entre ellos, su carácter autoritario, conflictivo y presidencialista. No obstante, esto ha tenido repercusiones encontradas que no han permitido que Moreno gane aprobación en las mayorías. En este marco, ante una abierta necesidad de legitimidad, Moreno abrió diálogos con diferentes sectores sociales, entre ellos, la CONAIE (también necesitada de recuperar legitimidad entre sus bases para rearticular el Movimiento bajo su dirección).

Como parte de los diálogos se estableció una Comisión de Educación. La UIAW, en la figura de su Rector, Luis Fernando Sarango, hizo parte de la Comisión. Entre otras demandas, se solicitó la restauración de la dirección de la Educación Intercultural Bilingüe y la reapertura de la UIAW. Acudiendo a un “error” u “afortunado olvido” procedimental⁵⁴, la LOES del 2010 fue modificada en mayo del 2018 y la UIAW fue abierta, ahora como universidad “pública, de carácter comunitario, autonomía académica, financiera, administrativa y orgánica” (LOES, 2018).

⁵⁴ La sentencia que se emitió en el 2013 correspondía a una “Suspensión Definitiva” no a una “Derogación de la Ley de Creación” por ende, la UIAW nunca fue clausurada; para tal fin, era necesario que se realizara un trámite legal que no se realizó. Como participante de los encuentros entre gobierno y UIAW, puedo afirmar que las versiones sobre el porqué de esta situación oscilan entre, de un lado, la ineficiencia y/o el desinterés del gobierno saliente (demoras para comenzar y excesivo tiempo invertido en el Plan de Contingencia después de la suspensión, Plan que se debía desarrollar antes de la Derogación) y, de otro, el interés comprometido del gobierno entrante que reconocía en la UIAW una carta importante en la arena del juego.

Humberto Cholango, Secretario del Agua del Ecuador en 2018, presidente de la ECUARUNARI en el período 2003-2009, y presidente de la CONAIE durante el período 2011-2014, celebraba alegremente en redes sociales:

Fruto de Diálogo Nacional entre Gobierno y CONAIE. Ayer en la noche la Asamblea Nacional, aprobó con 120 votos la transformación de la Universidad Amawtay Wasi a Universidad Pública y Comunitaria del Ecuador. Hacemos justicia histórica con los Pueblos y Nacionalidades Indígenas del Ecuador. La Ciencia y los conocimientos no deben ser privilegio de unos pocos, hay que democratizar hacia los pueblos. Desde este espacio construiremos, una nueva visión de Ciencias y Conceptos Académicos para Construir Estado Plurinacional. Un abrazo a los dirigentes, líderes y autoridades que construimos este gran sueño para Pueblos y Nacionalidades del Ecuador (Cholango, 2018. Publicación en Facebook)

Tras la reforma de la Ley y la reapertura de la universidad, se conformó una Comisión Gestora entre el gobierno y la CONAIE. Los delegados de la UIAW fueron sacados del proceso.

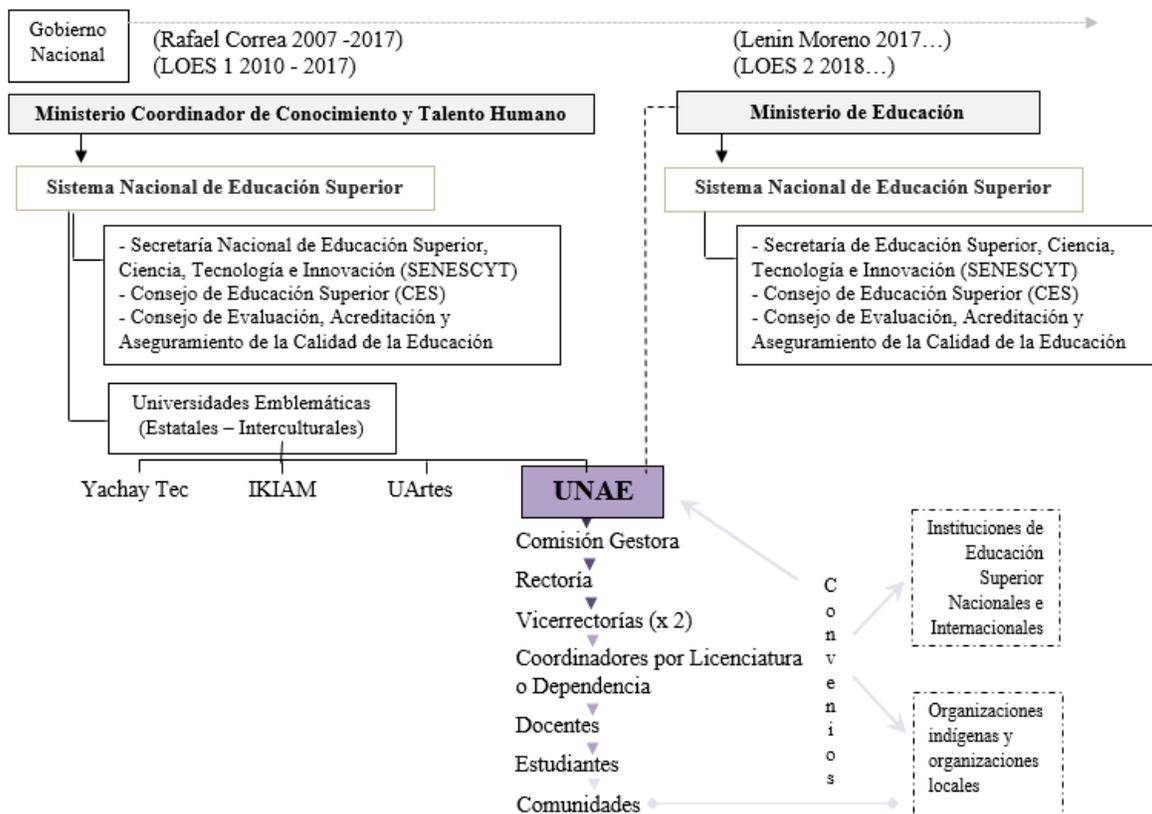
La UIAW, ahora pública, comunitaria y autónoma se reabrirá en 2020 sin la participación de los miembros que mantuvieron el proceso vivo durante 15 años.

Los miembros de la UIAW, aunque activos participantes del proceso de diálogo que posibilitó la reforma legislativa y estableció la hoja de ruta para dar inicio a las acciones de la renovada universidad intercultural, siempre estuvieron reacios a los resultados del diálogo. Así quedó registrado en la Editorial de su Revista Digital de enero de 2018:

Lo novedoso de esta reforma, radica en que tendremos una Universidad “pública de carácter comunitario”. Lo importante sería que esta característica de Universidad no quede solo en el nombre o con un nombre bonito y su realidad tergiversada como es común en estados uninacionales. El verdadero logro de este avance jurídico y político en materia de derechos de los pueblos indígenas sería, que por fin los pueblos originarios tengan en la práctica su Sistema de Educación Intercultural Bilingüe SEIB y su subsistema de educación superior, libre determinados (UIAW, 2018: 3).

4.2.2. Universidad Nacional del Ecuador. Fundamentos y Actores.

Figura 2. Mapeo de actores UNAE



Fuente: elaboración propia

Mientras que el Informe del CONEA daba los resultados de la evaluación que perjudicaron a la UIAW en el año 2009, en el año 2010 la LOES se aprobaba para definir los principios que garantizarían el derecho a la Educación Superior en Ecuador manteniendo como bases la calidad, la excelencia y el acceso universal sin discriminación alguna. Una de las tantas medidas que se tomaron en este marco fue la consignada en la Disposición Transitoria Décimo Quinta:

Décimo Quinta. - Durante los cinco años posteriores a la promulgación de esta Ley no se creará ninguna nueva institución de educación superior. Se exceptúan de esta moratoria la Universidad Nacional de Educación "UNAE", prevista en la Disposición Transitoria Vigésima de la Constitución, cuya matriz estará en la ciudad de Azogues, Provincia del Cañar; la Universidad Regional Amazónica, cuya matriz estará en la ciudad de Tena, Provincia del Napo; la Universidad de las Artes con sede en la ciudad de Guayaquil y una universidad de investigación de tecnología experimental.

La Función Ejecutiva realizará en el plazo máximo de dos años, los trámites constitucionales y legales correspondientes para su creación y funcionamiento y, serán partícipes de la parte proporcional de las rentas que asigna el Estado a las universidades y escuelas politécnicas públicas (LOES, 2010. Disposiciones Transitorias).

En cumplimiento de la Ley, entre los años 2010 y 2013 se adelantaron los correspondientes procesos para la creación de las propuestas, la fundación y la institucionalización de las cuatro nuevas universidades del Estado, las desde entonces llamadas “emblemáticas” o “de excelencia” por ser las encargadas de construir los puentes entre conocimiento y Buen Vivir para establecer las bases que posibilitarían el cambio de la matriz productiva, objetivo del Plan de Desarrollo 2009-2013.

La Universidad de Investigación de Tecnología Experimental, Ciudad del Conocimiento YACHAY-Tech (en San Miguel de Urucuquí, Imbabura), la Universidad Regional Amazónica IKIAM (en Tena, Napo), la Universidad de las Artes (UArtes) (en Guayaquil, Guayas), y la Universidad Nacional de Educación (UNAE) (en Azogues, Cañar) fueron la respuesta del Estado a la necesidad de transformar la educación en las distintas áreas estratégicas que posibilitarían la transformación misma del país.

Todas, en el tenor de la reforma y de la Constitución misma, tienen como parte de sus fines: “g) Constituir espacios para el fortalecimiento del Estado constitucional, soberano, independiente, unitario, intercultural, plurinacional y laico” (LOES, 2010. Art. 8. Serán fines de la educación superior), y nacen reconociendo como punto de partida la educación superior como “condición indispensable para la construcción del derecho del buen vivir, en el marco de la interculturalidad, del respeto a la diversidad y la convivencia armónica con la naturaleza” (LOES, 2010. Art. 9. La educación superior y el buen vivir).

En este contexto, la Ley de Creación de la UNAE fue aprobada por el pleno de la Asamblea el 26 de noviembre de 2013 y esta fue publicada en el Registro Oficial el 19 de septiembre del mismo año. La inauguración oficial fue en abril del 2014.

La UNAE se encuentra en Chuquipata, cabecera de la parroquia rural de Javier Loyola, en el Cantón Azogues, capital de la Provincia de Cañar. Según el último censo de población (INEC, 2011) Cañar cuenta con 225.184 habitantes de los cuales el 15,2 % se autoidentifican como indígenas, mayoritariamente, *kichwa-kañari*. La economía de la provincia gira entorno a la agricultura, el comercio y las remesas, siendo características las altas tasas de migración a Estados Unidos (predominantemente de varones) en un contexto

en donde el trabajo en el campo no es bien remunerado y cada vez son más escasas otras fuentes de empleo.

Además, la provincia cuenta con una historia significativa en el campo de la educación intercultural bilingüe; comunidades y organizaciones indígenas de la región han sido pioneras en la búsqueda, diseño e implementación de proyectos educativos propios desde la década de los setenta.

En 1970 la Unión Provincial de Comunas y Cooperativas del Cañar (UPCCC), tras conseguir importantes avances con relación a la propiedad y gestión de la tierra, inician una fuerte campaña por una educación desde y para los pueblos indígenas con una formación adecuada a sus demandas y necesidades (cultura propia, lengua propia). Esta lucha irá arrojando logros como la creación de Colegios Normales (1980), entre ellos el Instituto Normal Bilingüe *Quilloac*. Para 1986 este pasa a ser Instituto Pedagógico Intercultural Bilingüe y, con la creación de la DINEIB en 1989, pasa a integrar el sistema nacional de educación intercultural bilingüe coordinado por la CONAIE. Para el 2002 logra su calidad de Instituto Superior. Las luchas por una educación propia en Cañar tendrán como antecedente la presencia del proyecto de Escuelas Radiofónicas Populares del Ecuador (1959-1962), el proyecto Misión Andina y la implementación del Subprograma de Alfabetización en Quichua (1978-1984), programa resultado de la alianza entre el Ministerio de Educación y Cultura y la Pontificia Universidad Católica del Ecuador, en territorios *kichwa-kañaris* (González, 2015).

A la primera convocatoria realizada oficialmente por la UNAE acudieron 19 estudiantes y 10 profesores de diferentes regiones del país que iniciaron clases de nivelación el 31 de marzo de 2014; no obstante, al ser un grupo bastante pequeño y no contar aún con las instalaciones adecuadas pues estas “recién estaban en construcción” (A.F. Estudiante primera convocatoria. Estudiante de EIB), sus clases de nivelación tomaron más tiempo del presupuestado y se desarrollaron tanto en las edificaciones en construcción en Azogues como en la Universidad Estatal de Kansas, Estados Unidos, entre noviembre de 2014 y marzo de 2015, gracias a una beca otorgada por la UNAE en alianza con la Secretaría Nacional de Educación Superior, Ciencia y Tecnología (SENESCYT).

Para la segunda convocatoria, una vez aprobados los correspondientes exámenes de ingreso para la educación superior (Ser Bachiller y ENES)⁵⁵, acudieron 175 nuevos estudiantes que se sumaron al proceso de nivelación. Finalizados los mencionados procesos, las clases de las carreras ofertadas (Educación Inicial y Educación Básica) dieron inicio en mayo del 2015.

Desde entonces, el crecimiento de la UNAE ha sido vertiginoso. Al iniciar trabajos ocupaban un espacio aproximado de 3,2 hectáreas⁵⁶ en donde se hallaban 16 aulas, tres laboratorios, un auditorio, una biblioteca y espacios verdes y de recreación (cancha), espacio actualmente reconocido como Módulo de Nivelación (UNAE, 2016; Observación y Registro de Campo. Mayo de 2018). Para comienzos del 2019 contaban con el Proyecto de Construcción de Campus en donde se presenta el diseño para ocupar 22 hectáreas (de 47 hectáreas con las que cuenta la universidad⁵⁷) ubicadas a las faldas de la Sierra de Santa Marta y atravesadas por el cauce del río Burgay.

En tres años de desarrollo del Proyecto, además del Módulo de Nivelación, se contaban con dos edificios destinados, principalmente, para aulas y oficinas administrativas (que también albergaban una nueva biblioteca, salas de cómputo y un pequeño consultorio médico), dos parqueaderos y los cimientos de una Escuela de Innovación⁵⁸ (UNAE, 2017. Observación y Registro de Campo. Mayo 2018).

Conjuntamente, desde el 2016 cuentan con un Centro de Apoyo en la región Amazonía (Lago Agrio, provincia de Sucumbíos) y desde el 2017, con un Centro de Apoyo en la región Costa (San Vicente, provincia de Manabí). Para el año 2017, el mantenimiento de los viejos espacios, la construcción y adecuación de los nuevos, y los arrendamientos propios de los tiempos de transición, implicaron un gasto de 2,6 millones de dólares (UNAE, 2017).

⁵⁵ Examen de admisión para las universidades en Ecuador ENES (Examen Nacional para la Educación Superior)

⁵⁶ Para ampliar: <https://www.eltelegrafo.com.ec/noticias/regional/1/la-una-e-inicia-nivelacion-este-lunes>

⁵⁷ Terrenos expropiados (como sucede con las cuatro emblemáticas) que se obtuvieron no sin líos. Para ampliar: <https://www.eltelegrafo.com.ec/noticias/regional/1/los-duenos-de-predios-donde-se-edificara-la-una-e-piden-pago-justo>

⁵⁸ Proyecto de escuela alternativa pensado con un enfoque pedagógico – filosófico Reggio Emilia, “Escuela de Innovación que funcionará en los predios de la UNAE, lugar donde se gestará la nueva educación en el país, por lo que se diseñaron todas las instalaciones necesarias para dar a esta escuela, las facilidades en cuanto a espacios, conectividad y entorno para que esta semilla en la educación pueda florecer y dar frutos que sean replicables en todos los rincones del Ecuador” (UNAE, 2017: 168-169).

Con la misma rauda velocidad, a la oferta académica inaugural en Educación Inicial y Educación Básica (esta última con menciones en Educación General Básica, Matemáticas y Lengua y Literatura), se fueron sumando las carreras en Educación Intercultural Bilingüe, Educación Especial y en el 2018 Educación en Artes, Pedagogía de los idiomas y Educación en Ciencias Experimentales.

Cumpliendo con uno de los principales retos de la educación para docentes en el Ecuador⁵⁹, la UNAE cuenta con Carreras de Profesionalización Docente con modalidad a distancia para Educación Básica y Educación Intercultural Bilingüe. Además, ha implementado diversos cursos de actualización y cualificación para docentes en el marco de los Programas de Educación Continua. A esta amplia oferta en el nivel de pregrado, en 2017 han iniciado la Maestría en Educación (con menciones en Enseñanza de la lengua y literatura, Enseñanza de la matemática, Enseñanza de geografía e historia y Orientación educativa) producto del Convenio entre el Ministerio de Educación, la UNAE y la Universidad de Barcelona. En 2018 se aprobaron la Maestría en Evaluación e Investigación Educativa y dos Especializaciones: Especialización para auditores, asesores y directores y Especialización en pedagogía para docentes de bachillerato técnico prontas a iniciar labores académicas.

De este modo, de 19 estudiantes y 10 profesores, la UNAE pasó a 726 estudiantes y 75 profesores en un año⁶⁰. A febrero de 2018, mes en el que finalicé mi trabajo de campo en la universidad, la institución contaba con 1.285 estudiantes matriculados en pregrado (63% mujeres - 37% hombres). De estos, solo 29 estudiantes se autoidentificaban como pertenecientes a Pueblos, Comunidades y Nacionalidades Indígenas representando el 2,2% del total de la comunidad estudiantil (17 indígenas⁶¹, 7 afrodescendientes, 5 montubios). La mayoría de los estudiantes proviene de sectores urbanos de las provincias del Azuay, Cañar y Pichincha (73%) aunque la universidad cuenta con estudiantes de 22 de las 24 provincias

⁵⁹ El sistema nacional de educación cuenta actualmente con 159.833 docentes, de los cuales el 15% cuentan con título de cuarto nivel (especialización, maestría y PHD), 66% poseen título de tercer nivel, el 13% título de nivel técnico, tecnológico o pedagógico y el 6% son bachilleres (Datos del Ministerio de Educación). La población beneficiada está compuesta por docentes de sostenimiento fiscal y menores de 55 años, lo que da como resultado una totalidad de 21.191 docentes, distribuidos en las nueve zonas de planificación del país. (UNAE. Portal Web Oficial. Carrera de Profesionalización).

⁶⁰ Detalles en: <https://www.elcomercio.com/actualidad/unae-ecuador-educacion-universidad-profesores.html>

⁶¹ “De los y las 17 estudiantes que se auto identifican como indígenas, 13 son mujeres (2 de ellas son madres solteras) y 4 son hombres. En su mayoría son provenientes del Cañar y cursan Educación Intercultural Bilingüe” (UNAE. Bienestar Universitario, 2018. Documento interno).

del país. La mayoría de los estudiantes (48%) provienen de familias del quintil más bajo de la población (UNAE. Bienestar Universitario, 2018. Documento interno).

Para la misma fecha, la institución contaba con 126 docentes-investigadores (66 mujeres - 61 hombres). De estos 61 son ecuatorianos (48%), 26 españoles (12,6%), 15 cubanos (11,8%) y el 27,6% restante proviene de Venezuela, Colombia, Estados Unidos, México, Argentina, Bolivia, China, Filipinas, Francia, Grecia, Israel, Italia, Jamaica, Perú, Uruguay y Hungría. El 74% de los docentes-investigadores se autoidentifican como mestizos y solo el 1,6% (2 docentes-investigadores) como indígenas (UNAE. Bienestar Universitario, 2018. Documento interno). La mayoría de los docentes cuentan con PhD o están cursándolo.

Finalmente, de las 109 personas que laboraban en el Área Administrativa el 91,6 % son ecuatorianos (47,7% del Azuay) y tan solo el 8,4% son extranjeros (UNAE. Bienestar Universitario, 2018. Documento sin publicar), entre ellos el Rector quién es colombiano.

La UNAE tiene como visión:

Contribuir a la formación de educadores y pedagogos que con sus modos de hacer, de pensar y de investigar transformen el Sistema Educativo a fin de construir una sociedad justa, equitativa, libre y democrática, generando modelos educativos de excelencia, caracterizados por rigor científico, enfoque de derechos y de interculturalidad (Estatuto UNAE, 2015. Art. 2.- Misión).

Al igual que en su Misión, entre sus Fines y Objetivos institucionales se evidencia el aire académico y político de la época abstraído de los preceptos constitucionales y el deber ser de la economía y la sociedad programado en el Plan de Desarrollo Nacional:

- a) Contribuir a la formación de talento humano del sistema educativo para la construcción de una sociedad justa, equitativa, libre y democrática, generando modelos educativos de excelencia, caracterizados por rigor científico, enfoque de derechos y de interculturalidad [...]
- c) Desarrollar investigaciones educativas, pedagógicas y didácticas que producen conocimientos pertinentes, interculturales, complejos para transformar sistemáticamente el sistema de Educación Ecuatoriano [...]
- e) Elaborar propuestas para la formulación de políticas educativas en relación estrecha con los actores involucrados con la educación ecuatoriana y especial con la función ejecutiva. De igual manera, estar abiertos a la implementación de programas, proyectos y planes que vengan de las políticas de la educación [...]
- g) Promover la educación despatriarcalizada, intercultural y descolonizada orientada al respeto de la diversidad cultural para lograr formar personas no sexistas, con una interculturalidad educativa y epistémica que relacione las culturas entre sí [...]

- i) Generar un nuevo paradigma educativo articulado al Buen Vivir que vaya de la mano con un contrato con la sociedad ecuatoriana en vías a su transformación [...]
- o) Contribuir a la creación de redes de docencia e investigación pedagógica de alto nivel, con carácter nacional e internacional
(Estatuto UNAE, 2015. Capítulo IV De los Fines y Objetivos Institucionales).

El Modelo Pedagógico, reconocido internamente como uno de los principales logros de la institución por su “originalidad”, su “carácter innovador”, “lo que nos diferencia de otras universidades”, se fundamenta epistemológicamente partiendo de reconocer el conocimiento como proceso y relación que implica la transformación orgánica de los modelos de enseñanza-aprendizaje (desde los contenidos, hasta las metodologías, pasando por las relaciones entre los actores de la relación pedagógica): constructivismo, conectivismo, el aprendizaje como una construcción/reconstrucción permanente de significados en donde todos son sujetos activos del proceso, la importancia de los procesos y los contextos, de las relaciones y las redes, de la subjetividad (las emociones, el inconsciente) y las prácticas cotidianas, la pedagogía activa como proceso de facilitación y acompañamiento, entre otras, son directrices permanentes tanto en los discursos de autoridades, funcionarios, docentes y estudiantes como en los materiales (informes, libros, revistas, blogs, páginas webs, redes sociales) producidos por la institución (Registro de Campo. Mayo - junio de 2018. Revisión documental).

Los principios pedagógicos del Modelo son:

- Aprender haciendo. Aprendizaje basado en problemas, casos y proyectos [...]
 - Esencializar el currículum. Menos, es más, es decir, mejor; menos extensión y mayor profundidad [...]
 - Currículum basado en casos, problemas y proyectos [...]
 - Promover la didáctica invertida (Flipped Classroom), las redes sociales virtuales y las plataformas digitales [...]
 - Primar la cooperación y fomentar el clima de confianza [...]
 - Fomentar la metacognición [...]
 - Apostar decididamente por la evaluación formativa [...]
 - Estimular la función tutorial del docente [...]
 - Potenciar de forma decidida la interculturalidad [...]
- (UNAE. Modelo Pedagógico, s.f.:19-20)

En palabras de la Vicerrectora de Investigación y Posgrados: “La UNAE tiene un modelo pedagógico definido [...] un modelo coherente con la misma misión y objetivos

institucionales. Entonces la UNAE es clara: está formando para el buen vivir, está formando para otro tipo de maestros” (M. N. R. Entrevista. Junio 2018). Parte importante de la propuesta educativa, radica en el poner en práctica de manera permanente los aprendizajes socializados en aula.

Cuadro 6. Unidades de Análisis Ecuador

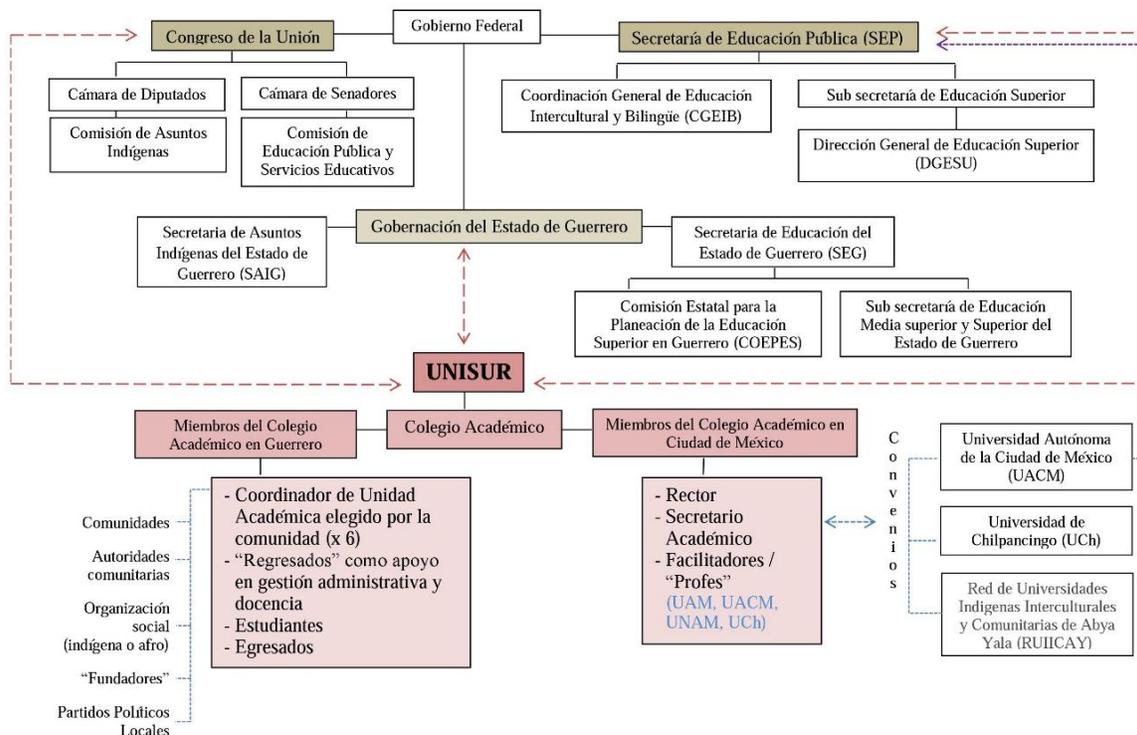
	UIAW	UNAE
Contexto de emergencia - Antecedentes	CONAIE – Luis Macas en el gobierno (1996) / Alianza Pachachutik – Sociedad Patriótica (2003)	Revolución Educativa / Mandato Constituyente N°14 - Evaluación de Desempeño Institucional de las Universidades y Escuelas Politécnicas Del Ecuador / Fundación de Universidad Emblemáticas
Equipo Fundador	Profesionales indígenas (<i>Kichwa Saraguro</i>), intelectuales mestizos (nacionales y extranjeros), comunidades, organización social	Profesionales blanco-mestizos / Académicos
Fundación	Tras 7 años de trabajo (aprox.) Aprobada en 2003 por el CES, Oficializada en 2004, Funcionamiento legal en 2007	Disposición Legislativa en el marco de la LOES (2010). Aprobada por el pleno de la Asamblea Nacional Constituyente el 26 de noviembre de 2013
Fundamentos Epistemológicos	Diálogo de saberes (cosmología andina <i>kichwa</i> - conocimientos occidentales) para el Buen vivir – <i>Sumak Kawsay</i>	El conocimiento como proceso y relación que implica la transformación orgánica de los modelos enseñanza-aprendizaje (constructivismo)
Oferta	<ul style="list-style-type: none"> - Ingeniería agroecológica - Arquitectura con mención en arquitectura andina - Licenciatura en ciencias de la educación con mención en pedagogía intercultural - Comunidades de Aprendizaje - Diplomados - Maestrías 	<ul style="list-style-type: none"> - Educación Inicial - Educación Básica (con menciones en Educación General Básica, Matemáticas, y Lengua y Literatura) - Educación Intercultural Bilingüe - Educación Especial - Educación en Artes - Pedagogía de los idiomas - Educación en Ciencias Experimentales. - Maestrías - Profesionalización Docente
Sedes	<ul style="list-style-type: none"> - Conocoto (Quito D.M.), La Esperanza (Pedro Moncayo) y Cayambe, en la Provincia de Pichincha - San Pablo de Tenta, Saraguro, Provincia de Loja - Provincia Morona Santiago (inicialmente en Macas, capital de la Provincia y, posteriormente, en Chiguaza, cantón Huamboya) - Provincia de Cotopaxi 	<ul style="list-style-type: none"> - Sede Principal en Chuquipata, Azogues (Provincia del Cañar) - Centro de Apoyo en la región Amazonía (Lago Agrio, provincia de Sucumbíos) - Centro de Apoyo en la región Costa (San Vicente, provincia de Manabí)

Población	<ul style="list-style-type: none"> - <i>Kichwa-Kayambi</i> - <i>Kichwa-Kitu-Kara</i> - <i>Kichwa-Saraguro</i> - <i>Kichwa-Panzaleo</i> - <i>Shuar</i> - Mestizos 	- Mestizos
Organizaciones sociales vinculadas	CONAIE (Movimiento Nacional)	- Organizaciones sociales civiles CONAIE (Movimiento Nacional) (...)
Relaciones que posibilitaron la infraestructura	Alianzas con gobiernos locales, con la comunidad, con organizaciones locales.	Financiamiento del Estado
Financiamiento	Hasta 2017: Privada auto-financiada: proyectos con entidades del Estado, Cooperación Internacional y ONGs, alianzas con la organización social local, matrículas, apoyos de la comunidad.	Financiamiento del Estado y con entidades de cooperación internacional para actividades de investigación e intercambio académico
Relaciones con Intermediarios	<ul style="list-style-type: none"> - Vínculos por financiamiento e infraestructura - Actividades académicas: U.Central, UAIIN, URACCAN, RUIICAY, Otras redes. - Actividades por reconocimiento y/o legalización: Movimiento Indígena (CONAIE), <i>Packakutik</i> (Partido político de la CONAIE) 	<ul style="list-style-type: none"> - Vínculos por financiamiento - Actividades académicas
Trayectoria (relaciones Estado-IESI)	<p>2003-2008: Institucionalización de la UIAW. Nuevos retos políticos, nuevas formas de movilización.</p> <p>2007-2008: Ascenso de la Revolución Ciudadana. <i>Ecuador Plurinacional e Intercultural</i></p> <p>2009-2013: Configuración de un nuevo campo de batalla. Transformaciones en las condiciones de la negociación: <i>La Revolución Educativa</i></p> <ul style="list-style-type: none"> ▶ Plan de Desarrollo Plan Nacional para el Buen Vivir. Construyendo un Estado Plurinacional e Intercultural ▶ Evaluación CONEA 2009 / LOES 2010 ▶ Evaluación CEAACES 2010 - 2013 ▶ Clausura. Octubre 2013 <p>2013-2016: Reinención Pluriversidad Amawtay Wasi. Diciembre 2013</p> <p>2018: UIAW Pública y Comunitaria</p>	<p>2013: Aprobación</p> <p>2014 – 2018: Crecimiento vertiginoso y consolidación. Ampliación presupuestal en el marco del cambio de gobierno</p>

4.3. Educación Superior Intercultural en México. Caracterización general de las unidades de análisis.

4.3.1. Universidad Intercultural de los Pueblos del Sur / Universidad de los Pueblos del Sur (UNISUR). Fundamentos y Actores.

Figura 3. Mapeo de Actores UNISUR



Fuente: elaboración propia

El Estado de Guerrero cuenta con 3.533.251 habitantes, de los cuales 456.774 (5 años y más), hablan lenguas indígenas, lo que representa un poco menos del 15% de la población total. No obstante, al sumar los datos de la población indígena por autoadscripción, la cuenta arroja un total de 635.620 indígenas, lo que equivale al 18.75% de la población del Estado (INEGI, 2010).

El Estado está configurado por siete diversas regiones socioculturales determinadas por los asentamientos ocupados históricamente por comunidades y pueblos indígenas (*mephaa* o tlapanecos, *ñu savi* o mixtecos, *ñoom daà* o amuzgos y *naua* o Nahuatl de Guerrero), afromexicanos y mestizos. En este marco, 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, con menor promedio de escolaridad y mayor promedio de analfabetismo en todo el país (INEGI, 2010).

La historia de Guerrero ha estado marcada por el despojo, la pobreza, la violencia y la represión estatal. Así, como necesaria reacción y contrapunto, esta historia también se caracteriza por una importante organización social y lucha de carácter campesino e indígena por la tierra, la educación, la autonomía, la justicia y la dignidad.

La lucha gestada en Guerrero ha adquirido formas diversas desde sus orígenes hasta hoy. Ante las evidencias que permitían develar que los impactos de La Revolución no habían transformando realmente las estructuras de acumulación de capital y el ejercicio del poder en Guerrero, ya desde los comienzos de la segunda mitad del siglo XX, profesionales, estudiantes y campesinos guerrerenses conformaron sindicatos rojos y ligas agraristas que, ante los oídos sordos y la mano dura del Estado, radicalizaron sus acciones y transformaron sus estrategias de lucha, unos con la firme intención de tomar el poder a través de las armas mediante la conformación de guerrillas como la Asociación Cívica Nacional Revolucionaria (ACNR - 1963), otros a través de la configuración de agrupaciones más amplias, como el Consejo de Pueblos de Montaña (1979) en alianza con el Partido Comunista y el Movimiento Magisterial, quienes mantenían el eje de sus luchas en los ámbitos sindical-agrario y sindical-educativo (Bartra, 1996; Domínguez, 2015).

Estas experiencias acumuladas posibilitaron la conformación del Consejo Guerrerense y su participación en el Consejo 500 Años de Resistencia India, Negra y Popular en 1991.

A las denuncias por tierra (propiedad colectiva, usos, acceso, producción, distribución) y educación (educación propia, educación bilingüe, lengua, cultura), se fueron sumando reclamos por el reconocimiento de formas de gobierno y justicia propia. Estas nuevas demandas emergían no solo ante la violencia padecida por las comunidades de parte del Estado (violencia estructural por el control de los procesos productivos que los condenaba a la pobreza y les imposibilitaba el ejercicio de derechos, sumada a la represión y violencia física parte de las políticas de contrainsurgencia implementadas para atacar las fuerzas organizadas); sino, también, ante la creciente oleada de delincuencia que azotaba la región y la emergencia y consolidación del narcotráfico, fenómenos derivados de décadas de violencia estructural y una evidente crisis institucional y del sistema de justicia estatal (López, 2015).

El proceso nacional en torno a los 500 años y la participación del Consejo Guerrerense en las mesas de trabajo, catapultaron la creación del Consejo de Autoridades Indígenas (CAIN) en 1994, espacio que dio forma a la Coordinadora Regional de Autoridades Comunitarias - Policía Comunitaria (CRAC - PC), también conocida como Sistema Comunitario de Seguridad, Justicia y Reeducción de la Costa Chica y Montaña de Guerrero (SCSJR).

En un inicio, ante la ausencia del Estado y el recrudecimiento de la inseguridad en la zona (robos, abigeatos, asaltos y violaciones sexuales), las comunidades decidieron organizarse y tomar acciones para colocar freno a la situación: comenzaron a sumar voluntarios y rotar su sistema tradicional de cargos para cumplir funciones de impartición de justicia y reeducación, fungir como policías en defensa de su comunidad. Sin embargo, con el paso de los años, los problemas ya no serían los mismos: de un lado, la presencia del narcotráfico incrementó de manera súbita⁶², al igual que las concesiones para minería⁶³, y la agenda se ampliaría para hacer frente a los impactos de estos problemas en agudización, impactos auspiciados por las alianzas cada vez más indudables entre narcotraficantes, empresas transnacionales mineras y Estado federal (Tlachinollan, 2004, 2016; López, 2015; Domínguez, 2015; Conversaciones informales y Observación. Registro de campo, 2016).

Como se hace evidente, la violencia en Guerrero se ha vivido de formas múltiples y con múltiples implicaciones. Hasta el día de hoy, persiste la violencia de Estado ahora aderezada por las renovadas relaciones del Gobierno del Estado (tanto a nivel estructural como a nivel contrainsurgente); paralelamente, persiste la delincuencia y se ha robustecido el crimen organizado en contra de la organización social; además, el narcotráfico va en crecimiento y parece no tener freno, tanto por sus renovados vínculos con el Estado y el fortalecimiento y expansión de su ejército, como por consolidarse como una posibilidad real

⁶² Según datos de la Secretaría de Defensa Nacional (SEDENA), Guerrero era el primer productor de amapola en el país para el año 2004 (En: Tlachinollan, 2004). Hasta el día de hoy, sigue encabezando los listados. Además, muchas de las rutas de paso para el traslado de insumos y mercancías desde/hacia los puertos del pacífico, se encuentran en este Estado.

⁶³ Guerrero es uno de los Estados con mayor concentración de oro, plata y plomo del país. La arremetida neoliberal instituida con los candidatos del Partido Acción Nacional (PAN) en el poder (Vicente Fox 2000-2006 y Felipe Calderón 2006-2012) ampliaron de manera abrupta el número de concesiones mineras a empresas extranjeras y/o transnacionales en el país. En Guerrero, como en otros Estados, muchas de estas concesiones se han otorgado violentando el derecho de las comunidades al consentimiento libre e informado o haciendo de la minera el prestador de servicios ideal ante la ausencia de un Estado garante de derechos y proveedor de servicios básicos (Domínguez, 2015; Tlachinollan, 2016).

de producción y reproducción de la vida material de las poblaciones ante la pobreza y el desempleo.

De manera paralela, la educación superior para poblaciones indígenas en Guerrero ha ido adquiriendo formas diversas al intentar dar respuesta a i) las luchas por una transformación social que implique el mejoramiento y dignificación de las condiciones de vida las poblaciones indígenas locales, ii) las expectativas de movilidad social ascendente de jóvenes, familias y comunidades, y iii) las necesidades de formación profesional para los jóvenes que logran llegar a esta instancia de formación. En esta instancia es preciso subrayar que muchos jóvenes no lo logran, ya sea por las trabas para terminar la secundaria y el bachillerato o por la decisión temprana de integrarse al mundo laboral -legal o ilegal- para garantizar la subsistencia personal y familiar⁶⁴.

En este contexto, la UNISUR nace como una institución de educación superior creada para atender las necesidades educativas y socioeconómicas 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. Sus fundamentos epistemológicos se sustentan en el reconocimiento de la matriz cultural de los pueblos indígenas y afromestizos, en un diálogo constante con el pensamiento universal. Se propone la recuperación del pensamiento indígena y la construcción de una sociedad intercultural a partir de la consolidación y desarrollo de un nuevo tipo de educación que parta del interior de las mismas comunidades y su tarea prioritaria esté orientada hacia la formación de intelectuales que sean capaces, desde su propio universo y sustento cultural, de dar respuesta a los problemas locales y potenciar un desarrollo autogestivo, un desarrollo alternativo.

El objetivo es lograr una ruptura paradigmática hacia la construcción y sistematización de pensamiento propio que haga frente a la colonización territorial, espiritual

⁶⁴ Así, además de las combativas y perseguidas normales rurales creadas desde mediados de la década de los veinte (Tlachinollan, 2015), instituciones que atienden en el nivel de media y media superior; las poblaciones indígenas de la zona cuentan con escasas opciones para realizar sus estudios universitarios: algunas a grandes distancias de sus lugares de origen y residencia, algunas con costos que no se pueden asumir, las más con opciones a nivel técnico y tecnológico, no profesionalizante. Como promesa de educación intercultural (pertinente y cercana a las comunidades) surge la Universidad Intercultural del Estado de Guerrero (2006) a contrapelo de la lucha de las poblaciones organizadas alrededor de la UNISUR y la CRAC-PC como se especifica a continuación.

y epistémica a la que han sido sometidos comunidades y pueblos (UNISUR, 2006; Conversaciones informales y Observación. Registro de campo 2016).

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, tuvo como resultado un Estudio de Factibilidad (UNISUR, 2006) que trazaba el camino que daría vía institucional a la universidad. El proceso se adelantó tanto por el interés de pueblos y comunidades, enmarcado en la lucha por una educación superior propia, como por los aires de oportunidad de la época pues la CGEIB comenzaba su funcionamiento y con ella la institucionalización de Universidades Interculturales con presupuestos del Estado.

Una Comisión Académica, parte del equipo que venía trabajando, se dio a la tarea de compilar y sistematizar la información necesaria para la apertura de la institución en Santa Cruz del Rincón, municipio de Malinaltepec. El Estudio tuvo eco en los oídos del gobierno nacional, encabezado en aquel entonces por Vicente Fox, en las oficinas de la CGEIB, con Lourdes Casillas y Sylvia Schmelkes a la cabeza, y en los pasillos del gobierno estatal, con Zeferino Torreblanca del Partido de la Revolución Democrática (PRD) recién llegado al poder. Las expectativas eran altas y no tardaron en presentarse desacuerdos, rupturas y traiciones tanto dentro de la Comisión como entre esta y las entidades del Estado y la Federación con las que se venían estableciendo negociaciones. En palabras de F. González, miembro de la Comisión Académica en aquel entonces, no tardó en levantarse “la jauría política detrás del proyecto [...] El pastel estaba a la vista y se abalanzaron sobre él” (González, 2017:215).

Así, tras Congresos y Foros locales para difundir y lograr acuerdos sobre la propuesta de una universidad desde y para los pueblos de Guerrero, en el momento de la decisión final, los dineros presupuestados por el heraldo nacional fueron invertidos en la creación de la Universidad Intercultural del Estado de Guerrero (UIEG) en el 2006, institución parte del sistema nacional de Universidades Interculturales de la CGEIB, ubicada en La Ciénaga (también en el municipio de Malinaltepec).

Desde ese entonces los miembros fundadores de la UNISUR denuncian que, de una u otra forma, la UIEG usurpó gran parte del trabajo de difusión y legitimación adelantado por años por la Comisión y su equipo; adicionalmente, afirman que la propuesta consolidada no respondía a cabalidad con el planteamiento original, en tanto que no respetaba los fundamentos, objetivos y propuestas curriculares y pedagógicas del proyecto diseñado colectivamente, no integraba a las comunidades, académicos y organizaciones vinculadas en el proceso inaugural y se erigía como bastión del Estado para pausar la apuesta transformadora que sostenía la UNISUR (Flores, 2016; González, 2017).

Ante esta situación, señalada como alta traición por quienes venían adelantando el proceso (Flores, 2016; González, 2017), 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, se creó la Universidad Intercultural de los Pueblos del Sur (UNISUR) por mandato de las autoridades civiles y comunitarias de los pueblos indígenas y afroestizos del Estado (Acta de Congreso. 26 de mayo 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.

La propuesta curricular de la UNISUR se estructura a través de un sistema modular (doce módulos para concluir la licenciatura) de los cuales los primeros cuatro (al igual que en la UIAW) son un caminar conjunto que antecede la elección de cursar alguno de los programas de formación; este caminar conjunto es denominado Tronco Común.

Hasta el 2018, las licenciaturas ofrecidas por la UNISUR eran: Cultura, lengua y memoria; Gestión ambiental comunitaria; Gobierno de municipios y territorios; y, Justicia y Derechos Humanos. Originalmente, en discusión con las comunidades y con relación a las luchas de pueblos y nacionalidades, algunas otras licenciaturas pensadas, aunque no consolidadas, fueron: Tecnologías para el autodesarrollo sustentable; Comunicación; Medicina y salud comunitaria; y, Pedagogía Intercultural (UNISUR, 2006).

Las diferentes licenciaturas se han impartido en diferentes Unidades Académicas o Sedes. 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 pueblos indígenas y afromexicanos (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 en Xalitla (municipio de Tepecuacuilco) para el pueblo *náhua* -ambas cerradas por decisión del Consejo Universitario, por problemas relacionados con ruptura internas y vinculaciones con partidos políticos-; en Cacahuatpec (municipio de Acapulco) para la población afromestiza -cerrada en 2017 por problemas de gestión interna y violencia local-; y, en funcionamiento hasta mediados de 2018, en Santa Cruz El Rincón (municipio de Malinaltepec) para los pueblos *mephaa* y *ñu savi*, Cuajinicuilapa (municipio de Cuajinicuilapa) para la población afromestiza, Hueycantenango (municipio de José Joaquín de Herrera) para el pueblo *náhua*, en Metlatonoc (municipio de Metlatonoc) y El Mesón (municipio de Ayutla de los Libres) para poblaciones *ñu savi* y *náhua*.

Para dar cuenta de la heterogeneidad constitutiva de la experiencia, el siguiente cuadro presenta un ejercicio de síntesis a propósito del trabajo de rastreo y caracterización de actores -internos, externos, intermediarios- y sus posibles relaciones. El cuadro contempla las Sedes sobre las cuáles se obtuvo información con apoyo en trabajo de campo (observación etnográfica participante) para el primer semestre del 2017.

Tabla 2. Caracterización de Actores por Sede (UNISUR)

	Santa Cruz El Rincón	El Mezón	Hueycantenango	Cuajinicuilapa	Metlatonoc	Acapulco
Infraestructura	Escuela prestada por la comunidad. Terrenos donados por la comunidad. Parte de la infraestructura nueva realizada por estudiantes con fondos bajados del Estado; infraestructura hoy en desuso.	Escuela y terrenos prestados por la comunidad. Parte de la nueva infraestructura realizada con trabajo de los estudiantes y apoyos económicos de docentes y miembros de la comunidad.	Escuela prestada por el Estado (CDI). Terrenos donados por la comunidad. Parte de la nueva infraestructura realizada con trabajo de los estudiantes y apoyos económicos de docentes y miembros de la comunidad.	Terrenos e Infraestructura conseguida en negociaciones con el Estado de Guerrero por el Coordinador. Parte de la nueva infraestructura realizada con trabajo y apoyos económicos de los estudiantes.	Primera locación prestada por el Estado (DIF), segunda locación prestada por el PRD, tercera locación: radio local, cuarta y locación actual: terrenos negociados y, finalmente, donados por el municipio; infraestructura realizada con trabajo de los estudiantes y apoyos económicos de docentes, estudiantes y “ <i>gente del pueblo</i> ”.	Antigua infraestructura conseguida en negociaciones con el Estado de Guerrero por el Coordinador.
Comunidad en vinculación	Indígena <i>Me'phaa</i>	Indígena <i>Na 'Savi</i>	Indígena <i>Nahua</i>	Pueblo afromexicanos (no organizados como comunidad)	Indígenas <i>Na 'Savi</i> , Mestizos rurales (no organizados como comunidad)	Afromexicanos, Mestizos costeños (no organizados como comunidad)
Estudiantes vinculados	Indígenas <i>Me'phaa</i> , <i>Na 'Savi</i> , Nahua, Mestizos	Indígenas <i>Me'phaa</i> , <i>Na 'Savi</i> , Nahua, Mestizos	Indígena <i>Nahua</i> – Mestizos rurales	Afromexicanos, Mestizos costeños	Indígenas <i>Na 'Savi</i> , Mestizos rurales	Afromexicanos, Mestizos costeños
Autoridades comunitarias en vinculación	Sí. Comisarías Agraria y Municipal	Sí. Comisarías Municipales	Sí. Comisarías Municipales	No hay una única autoridad en vinculación. Vínculos más amplios centralizados por la Coordinación de la Sede.	Fue la Presidencia Municipal quien llevó el proyecto al territorio, pero tras su instalación, se perdió el vínculo. Muchas de las negociaciones se han adelantado con el Comité de Asociación de Padres de Familia del municipio	Fue la Presidencia Municipal quien llevó el proyecto al territorio, pero tras su instalación, se perdió el vínculo.

Organización social en vinculación	CRAC-PC Santa Cruz, Pueblos Fundadores (...)	CRAC-PC San Luis / UPOEG (...)	CRAC-PC Santa Cruz, Pueblos Fundadores (...)	Movimiento afroamericano (...)	No	No
Coordinación en relación a la comunidad	Sí. La comunidad en Asamblea elige el Coordinador por sistema de cargos	En un principio las autoridades comunitarias elegían el Coordinador. Tras problemas internos, estudiantes y docentes eligen coordinador.	Sí. Las autoridades comunitarias eligen el Coordinador	No. Coordina un miembro fundador que si bien es de la comunidad no está allí por procesos de elección	No hay coordinación. Estudiantes y docentes a cargo.	No. En un principio la Coordinación la ocupó un miembro fundador de la sede. Tras problemas internos, los estudiantes y docentes se hacen cargo.
Egresados vinculados como parte de la comunidad	Sí. El Secretario de Coordinación en ejercicio es egresado, la propuesta de futura Coordinación es egresada. Algunos egresados han impartido clases y apoyan actividades. Egresados hacen seguimiento y denuncia al proceso.	En diciembre de 2016 egresa su primera promoción. Situación ambigua ante las posibilidades de incorporación de los egresados. Egresados hacen seguimiento y denuncia al proceso.	Sí. La asistente de Coordinación es egresada. Algunos egresados imparten clases y apoyan actividades. Egresados hacen seguimiento y denuncia al proceso.	Sí. La asistente de Coordinación es egresada. Algunos egresados imparten clases y apoyan actividades. Egresados hacen seguimiento y denuncia al proceso.	Aún no hay egresados de esta sede.	Aún no hay egresados de esta sede.
Partidos Políticos al acecho	(...)	Morena	(...)	Morena	PRD	PRD

Fuente: elaboración propia

Según datos de Comisión de Registro Escolar de la UNISUR, para septiembre de 2015 eran 376 los estudiantes registrados (entre egresados y activos) con 88 bajas verificadas. No obstante, la deserción escolar era un problema en crecimiento en aquella época. Para diciembre de 2016, durante la planificación de la alineación de profesores por Sede para el 2017, se contaban con un total de 88 estudiantes (Relatoría Cierre de Módulo. Diciembre de 2016).

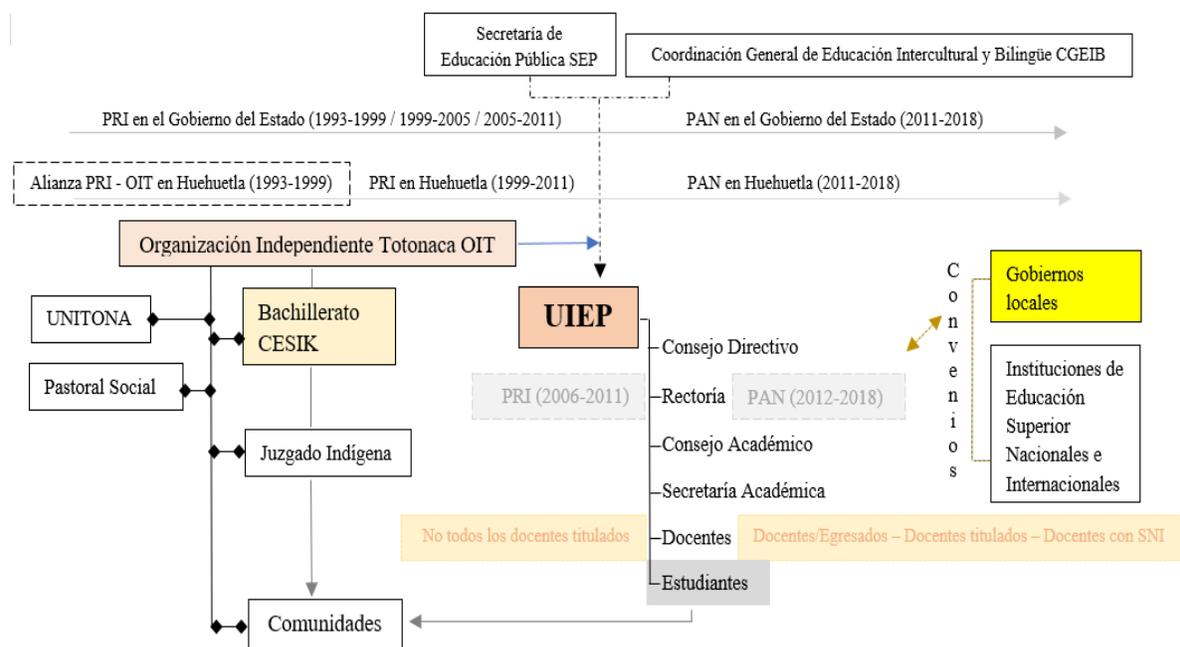
En términos generales el Modelo Pedagógico de la universidad, que mantiene como frentes de acción la Docencia, la Investigación, el Servicio y la Difusión, se centra en dos principios: la acción como eje rector y el reconocimiento de la realidad como una construcción histórica, cambiante y en disputa. En este marco, la denuncia a la ciencia y a la educación que han configurado el abismo de desigualdad contemporáneo, la búsqueda de una equidad epistémica en diálogo con realidades histórica invisibilizadas (lo indígena y lo afro) y el compromiso de acción y pensamiento crítico de cada miembro de la UNISUR con base en la triada Sujeto-Contexto-Proyecto, se constituyen en los motores de acción de una interculturalidad posible (Taller de inducción para profesores. Observación y Registro de campo 2016).

Al hablar de los objetivos de la UNISUR, el Facilitador y Coordinador de la Licenciatura en Gobierno y Territorio, H.V. afirma:

Por tratarse de una universidad en origen intercultural (bueno, los apellidos que se le quieran poner, alternativo, bla bla bla, desde la academia, subalterno, lo que sea...), por tratarse de un proyecto político y educativo distinto [...] tiene que ver con una acción de organización ¿no?, una acción de transformación de los modos de vida, de los proyectos de vida de los jóvenes guerrerenses, tiene que ver con una educación para la creación de una opción de vida para las y los guerrerenses que terminan su educación media-superior y que no tienen una opción real para que ellos puedan terminar sus estudios a nivel superior (H. V. Entrevista. Octubre 2018).

4.3.2. Universidad Intercultural del Estado de Puebla. Fundamentos y Actores.

Figura 4. Mapeo de actores UIEP



Fuente: elaboración propia

El 11% de los habitantes del Estado de Puebla (601.680 personas mayores de 5 años) hablan una lengua indígena; de cada 100 personas que declararon hablar alguna lengua indígena, 14 no hablan español. En este marco, la entidad es considerada como uno de los Estados de México con mayor presencia indígena (INEGI, 2010). La mayoría de la población que habla una lengua indígena se concentra en la Sierra Norte y la Sierra Negra, subregiones geográficas en donde se ubican los municipios más pobres y con menores índices de escolaridad y desarrollo humano del Estado y del país (PNUD, 2014).

Puebla cuenta con la presencia de los pueblos nahua (*náhuatl*), totonaco (*tutunakú*), popoloca (*nguiwa*), mazateco (*ha shuta enima*), mixteco (*ñuu savi*), tepehua (*hamaispin*) y otomí (*ñ'yühü*), siendo los nahuas la población indígena predominante (447.797 personas mayores de 5 años para el 2010) (INEGI, 2010).

La Sierra Norte de Puebla se caracteriza por ser cuna y escenario de importantes movilizaciones a favor de los derechos de los pueblos indígenas. A partir de la segunda mitad del siglo XX, con el apoyo de la iglesia local y en el marco de la teología de la liberación, se registraron procesos organizativos relacionados a la lucha por la tierra; así, con el apoyo de

las Misioneras Carmelitas, los catequistas y la formación de Comunidades Eclesiales de Base, desde 1954 se fueron organizando nahuas y totonacos para hacer frente a los cacicazgos locales y luchar por el acceso, el trabajo, la propiedad y la redistribución de la tierra. Para la década de los setenta, la violencia de parte del Estado se hizo presente y, sin estimarlo, le dio mayor visibilidad a las luchas que se adelantaban hasta entonces (Hernández, 2017).

Frente a la represión, las organizaciones indígenas se fueron reorganizando en asociaciones (principalmente de productores o sindicalizadas en torno a la educación bilingüe) y, desde este nuevo derrotero, estuvieron en permanente diálogo y negociación con el Estado y los partidos políticos locales: el Partido Revolucionario Institucional (PRI) y el Partido de la Revolución Democrática (PRD). En este marco, una de las principales organizaciones indígenas del Estado es la Organización Independiente Totonaca (OIT) creada en 1989 para hacer frente a la dominación que afectaba a las poblaciones indígenas de la zona. La OIT, en alianza con el PRD, mantuvo durante tres períodos (1990 a 1999) el gobierno en Huehuetla, municipio que la vio nacer. Su paso por el gobierno enfrentó a la organización a necesidades antes no pensadas, entre ellas, el imperativo de contar con miembros capacitados para desarrollar las funciones requeridas en sus nuevos roles; como lo precisa P. R. P., tesorero de la organización en 2017:

En ese trance de tomar el gobierno del 90 al 99, que es el período donde están los tres ayuntamientos indígenas, los compañeros en la OIT empiezan a reflexionar en el hecho de que ya llegamos a un espacio de poder que es del pueblo, que nos pertenece, pero hay herramientas que no tenemos. Es que hay cosas muy sencillas que decían, por ejemplo: «es que no sabemos agarrar una máquina de escribir, es que no sabemos lo que es un oficio, o esta misma cuestión de que no sabemos cómo se administra un ayuntamiento». Claro, había gente que nos apoyaba, compañeros que lo hacían solidarios, sacerdotes, algunas religiosas que eran totonacas y venían a apoyar, algunos otros que eran asesores del Partido, algunos académicos comprometidos que se acercaron. Pero entonces la gente comenzó a ver eso y dijeron: «bueno, pues si a nosotros nos pasa esto, que no les pase a nuestros hijos lo mismo». De algún modo la reflexión era esa: «ya vimos que se puede llegar, pero sí hay cosas que es importante que aprendan los chiquitos que vienen detrás». En ese contexto de los ayuntamientos, empiezan a ponerse esas cuestiones de manifiesto: «¿cómo llegar a una educación que no solamente nos de las herramientas para entender el mundo de afuera sino también para fortalecer la dinámica comunitaria local?» (P. R. P. OIT. Entrevista. Septiembre de 2017).

En 1994, como parte de este proceso de reflexión, la OIT funda un bachillerato indígena: el Centro de Estudios Superiores Indígenas Kgoiyom (CESIK), a partir del cual se pensaba

diseñar e implementar un sistema educativo propio que incluiría el nivel de formación superior universitaria (Hernández y Gibson, 2015; Hernández, 2017). Será la organización totonaca la primera en ir dando forma al sueño de una educación superior para y desde pueblos indígenas.

En el año 2000, se constituyó la Unidad Indígena Totonaca Náhuatl (UNITONA) conformada por la OIT, la Organización Indígena Independiente Ahuacateca Náhuatl-Totonaca (OIIA-NT) del municipio de Ahuacatlan; Xanat Tiyat (XT) del municipio de Hueytlalpan; Xtakhalkhalhin Lakglimaxkan (XL) del municipio de Ixtepec, y la Organización Xaxanat Lakgchajan (OXL) del municipio de Tepango. La UNITONA adelantó múltiples encuentros y actividades para definir un camino común entre las diversas comunidades que habitan la región; estos esfuerzos se materializaron en el diseño de un Plan de Desarrollo Integral (2000), Congresos Estatales Indígenas (2001 y 2002) y el Encuentro de Naciones Indígenas de México (2003) que tuvo como resultado una Propuesta de Ley en donde la educación era uno de los temas centrales (Hernández, 2017).

En el año 2003, de manera paralela, surge el Movimiento Indígena Popular (MIP) el cual también comienza a alzar la voz por una educación superior para poblaciones indígenas; la demanda será por una educación superior indígena intercultural aprovechando los aires de la época, esto es, la creación de la CGEIB en 2001 y la promesa de la SEP de abrir universidades interculturales en territorios indígenas. Según V. Luna, primer rector de la UIEP: “Es hasta el 12 de octubre del año 2003, en el que el Movimiento Indígena Popular (MIP), en la población de Zoquitlán, Pue., en su convención estatal, en que públicamente hace el planteamiento referente a la necesidad de atender a la juventud indígena en educación superior” (Luna, 2017: 132).

Para Hernández (2017) la creación del MIP da amplia cuenta de una estrategia del PRI poblano para formar cuadros políticos aliados; en palabras del autor: “Esta es una organización corporativista del PRI, pensada para aglutinar lealtades de profesionistas indígenas” (Hernández, 2017: 227) que i) catapultaría la candidatura del priista Mario Marín Torres, “el candidato del pueblo”, ii) haría frente a la hegemonía local del PRD en Huehuetla y, en consecuencia, iii) sacaría del juego la propuesta sobre educación superior desde y para indígenas que venía consolidando la OIT a través del CESIK.

La creciente fuerza que tomó la organización indígena local en Huehuetla, sumada a la aparición de nuevas organizaciones dispuestas a realizar nuevas negociaciones con otros partidos políticos y otros sectores del gobierno, trajo consigo tanto problemas de articulación interna como acciones de gobierno en contra de la UNITONA y la OIT durante los períodos de gobierno de Manuel Bartlett Díaz (1993-1999) y Melquiades Morales Flores (1999-2005); durante este último período,

[...] el 6 de agosto de 2003, Griselda Tirado -abogada originaria de Huehuetla, fundadora de la OIT, profesora del CESIK y quien se perfilaba como candidata para la presidencia municipal de Huehuetla por parte de la OIT en las elecciones del mismo año-, fue asesinada, según la investigación oficial por asuntos pasionales, aunque en el ámbito de lo local circula la versión de que se trató de un crimen político (Hernández, 2017: 232).

Hasta el día de hoy, miembros de la OIT dan cuenta de cómo los cambios de mando, tanto en el gobierno del Estado como en el gobierno del municipio, colocan en jaque los procesos y acciones de la organización pues la someten al establecimiento de alianzas (no siempre para el beneficio de la organización y la comunidad) o emprenden campañas de desprestigio, negación de la organización como sujeto político y persecución (Conversaciones informales. Registro de campo. Septiembre 2017).

En este contexto, con el MIP como protagonista coyuntural que eleva como demanda una universidad intercultural para el Estado de Puebla, el 12 de octubre del 2004 “[...] se formaliza el planteamiento y la propuesta al entonces candidato a la gubernatura de la entidad Mario Marín Torres. Éste anuncia que de llegar a gobernar el estado abrirá una universidad para atender la demanda de los pueblos originarios” (Luna, 2017: 132).

Marín Torres (del PRI) gana las elecciones y se erige como gobernador del Estado de Puebla para el período 2005-2011. La Universidad Intercultural del Estado de Puebla (UIEP) es fundada por Decreto de Creación el 6 de marzo de 2006, justamente en la localidad de Lipuntahuaca, municipio de Huehuetla.

En este tenor, una situación clave para comprender el contexto en el que se consolidan las características y las transformaciones que dan cuenta tanto de los fundamentos del proyecto como de la trayectoria institucional de la UIEP, será la alternancia en el gobierno del Estado: si bien para el período 2005-2011 el PRI, con Marín Torres a la cabeza, comprometió y asumió la agenda para fundar y dar forma a la UIEP y, como parte de su

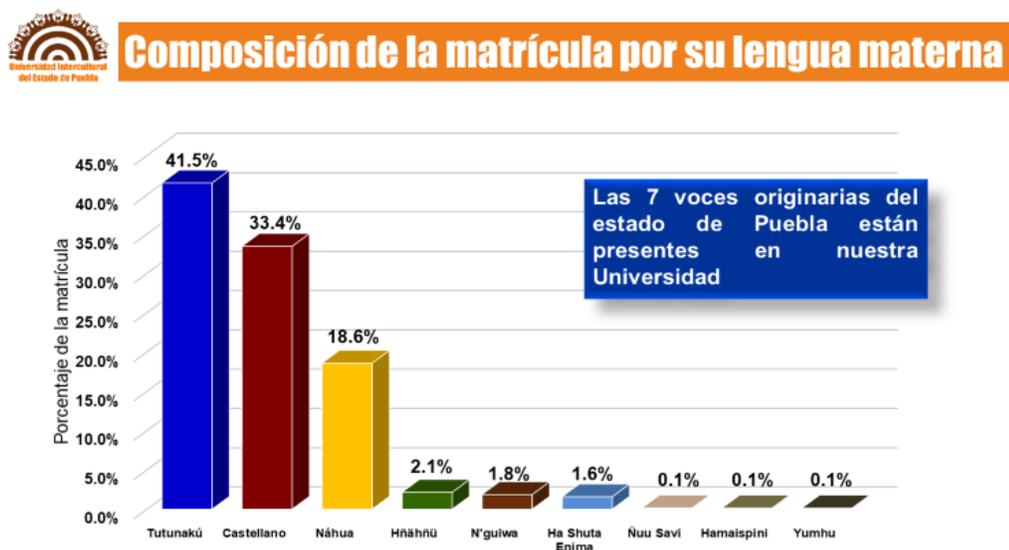
estrategia, colocó gente del partido para que asumiera cargos centrales en el Consejo Directivo (máximo órgano de decisión en la institución); con la salida de Marín Torres y la llegada de Rafael Moreno Valle Rosas (PAN) para el período 2012-2018, con estrategias clientelares similares, la UIEP vivió un cambio significativo que transformó de manera radical ejes articuladores del proyecto como los objetivos y estrategias a propósito de la vinculación comunitaria, los requerimientos de contratación del personal docente, los fundamentos y estrategias para medir la calidad y solicitar el presupuesto ante el Gobierno del Estado y la SEP -como parte del Gobierno Federal- e, incluso, los discursos sobre la función social de la UIEP para la comunidad universitaria. Detalles que amplían estas afirmaciones se darán en los Capítulos VI y VII.

En este contexto, se construye la UIEP como una de las 12 universidades interculturales creadas por la CGEIB para atender el problema de la educación superior para poblaciones indígenas en sus territorios. La firma del Convenio entre la SEP, la CGEIB y el Gobierno del Estado de Puebla para la creación de una universidad intercultural data del 23 de septiembre de 2005 y el Decreto de creación oficial se registra con fecha 06 de marzo de 2006. Para agosto del mismo año, 211 estudiantes iniciaron sus clases en las Licenciaturas de Lengua y Cultura y Desarrollo Sustentable.

El “Campus Central” de la UIEP está ubicado en la localidad de Lipuntahuaca, municipio de Huehuetla, en la Sierra Norte de Puebla, región predominantemente totonaca. En el año 2019, tiempo después de culminado mi trabajo de campo, la universidad abrió una Unidad Académica en Unidad Académica en el municipio de Tlacotepec de Benito Juárez, Sierra Negra de Puebla.

La UIEP, atiende a estudiantes de origen mestizo, totonaco (*tutunakú*), nahua (*náhuatl*), otomí (*ñ'yühü*) y popoloca (*nguiwa*), aunque durante los últimos años ha emprendido como campaña una política de cuota de ingreso para poblaciones originarias con el fin de lograr un mínimo del 6% de la inscripción estudiantil para cada uno de los pueblos originarios de Puebla (UIEP. Informe Anual 2015-2016).

Figura 5. Composición de la matrícula de la UIEP por Lengua Materna



Fuente: UIEP Informe Anual 2015-2016

La universidad cuenta con 33 hectáreas en donde, además de una cancha multifuncional, amplios estacionamientos, zonas verdes, un invernadero, un muro de escalada y las Villas Universitarias (dos edificios -uno para hombres, otro para mujeres- con cuartos compartidos equipados para la residencia de estudiantes -no habitantes- del municipio de Huehuetla en donde, para el 2017, viven entre 150 y 200 estudiantes de 1° y 3° semestre), se encuentran 10 edificios totalmente equipados para el desarrollo de las diferentes licenciaturas que se imparten en la sede (aulas de clase, laboratorios de idiomas, laboratorios de enfermería -de microbiología, de parasitología-, laboratorios virtuales, salas de computo, salas de traducción, etc.) y para el funcionamiento logístico y administrativo de rigor (auditorios, salas de reuniones, oficinas administrativas, cafetería, enfermería, biblioteca, baños, etc.) (Informe Anual UIEP 2015-2016. Observación y Registro de campo. Septiembre 2017).

Las instalaciones cuentan con todos los servicios básicos (agua potable, electricidad, telefonía e internet), situación que no es compartida con la totalidad de los habitantes de la comunidad de Lipuntahuaca (la mayoría cuentan con electricidad, pero pocos con telefonía y agua potable) e incluso con los habitantes de Huehuetla -cabecera municipal- en donde el servicio de internet es restringido e intermitente (Conversaciones informales. Observación y Registro de campo. Septiembre 2017).

Desde su creación, la UIEP ofrece las licenciaturas de Lengua y cultura y Desarrollo sustentable. Durante el período de gobierno de Luna Patricio se crearon las licenciaturas en Turismo Alternativo (2010) e Ingeniería Forestal Comunitaria (2011) y, gracias a la suma del *lobby* previo realizado por Luna Patricio y la estocada final de Alibert Sánchez Jiménez (Rector 2013-2019), se consolidaron los proyectos para la creación de las carreras de Derecho enfoque intercultural y Enfermería (2015). Para el 2019 se adelantaban procesos para la aprobación de una nueva carrera en Ingeniería en Agronomía y Zootecnia (2019) y para las Maestrías en Ciencias en Manejo Sustentable de Recursos Naturales y en Ambientes Interculturales de Aprendizaje.

Para el período 2015-2016 se contaba con un total de 706 estudiantes inscritos (número más alto de inscritos en toda la historia de la UIEP), aunque la cantidad total real se reducía a 601 teniendo en cuenta los porcentajes de deserción registrados para este mismo período (Informe Anual UIEP 2015-2016).

En términos generales, la institución mantiene como misión:

formar profesionales, intelectuales e investigadores por medio de un modelo de educación superior -basado en principios de interculturalidad y sustentabilidad-, que contribuya a promover el desarrollo humano, económico, social, cultural y territorial de los diversos sectores sociales en combinación con los pueblos y culturas indígenas, y en un marco de equidad, respeto y cooperación (UIEP, 2006: 39).

En teoría y en consonancia con el modelo propuesto por la CGEIB, la fundamentación pedagógica y la propuesta de enseñanza-aprendizaje dan cuenta de una mezcla entre un enfoque constructivista con un enfoque intercultural que a través del desarrollo de sus funciones de docencia, investigación, innovación, intervención, difusión y preservación de la cultura, extensión y vinculación con la comunidad busca "un diálogo permanente entre los saberes de los pueblos originarios y la ciencia occidental" (Luna, 2013: 530), "un *diálogo* permanente de las comunidades con el desarrollo científico y cultural" (Torres, 2013: 597. Cursiva de la autora), un estar "entre la teoría y lo empírico, en diálogo con los habitantes locales y los estudiantes-profesores" (Luna, 2013: 53) hacia la construcción de saberes y prácticas alternativas.

En el caso específico de Puebla, la universidad intercultural, desde sus inicios se planteó como un modelo de educación pertinente, atendiendo las diversidades; fortaleciendo las identidades de estudiantes, hombres y mujeres; estableciendo equidad de condiciones entre la sabiduría de nuestros pueblos originarios y el conocimiento de las otras culturas, en un diálogo permanente que permite el surgimiento de un conocimiento enriquecido. La apuesta es que los estudiantes lleven a cabo una vinculación con la comunidad, que conozcan la problemática, detecten las necesidades y junto con los habitantes surjan propuestas y alternativas desde dentro. El reto es que los estudiantes a lo largo de su proceso de formación adquieran las herramientas, se apropien de los conocimientos y desarrollen habilidades, capacidades y competencias que les permitan apoyar e intervenir adecuadamente en el desarrollo de sus comunidades, se reduzca la migración y se genere el empleo, mediante proyectos comunitarios sustentables (Luna, 2017: 124).

El diálogo de saberes y la deconstrucción del conocimiento proponen la vinculación entre la comunidad universitaria y la comunidad; el trabajo de vinculación y el trabajo en el campo permiten construir puentes de cooperativismo y solidaridad para enriquecer el conocimiento de los estudiantes desde las comunidades quienes enseñan sus formas de organización propias y comunitarias, heredadas por los pueblos indígenas, mientras que el servicio social que brindan los estudiantes, suma competencias individuales a la comunidad haciendo del intercambio la columna vertebral del modelo intercultural. El diálogo posibilita revalorar, revitalizar y promover la lengua y los saberes de las comunidades para impulsar transformaciones socioculturales interculturales y sustentables (UIEP, 2006; Luna, 2013).

Al igual que en UNAE, una de los rasgos más destacadas con relación al modelo pedagógico implementado es la de aplicar en la práctica lo aprendido en el aula durante el proceso de formación. La caracterización de la UIEP que hace un estudiante de Lengua y Cultura, da cuenta de ello:

La universidad es un centro de estudio dirigido a las zonas rurales, a los pueblos indígenas, el foco de estudio es hacia los pueblos indígenas y la matrícula es hacia las comunidades originarias porque creo que todos los compañeros que estamos aquí, la gran mayoría, al menos, un 80%, provenimos de alguna comunidad originaria, y eso es la gran diferencia, la relación que se tiene con las comunidades, la vinculación con la comunidad, eso hace que vayamos a hacer prácticas a lo real, o sea, que no tengamos que esperar a que pase toda nuestra licenciatura para irnos a una comunidad a practicar todos nuestros conocimientos, sino que desde el primer semestre, se dedican dos semanas para ir a practicar nuestros conocimientos, para hacer el proyecto que diseñamos y, más que eso, a conocer otros lugares y aprender varias cosas (A. C. R. Estudiante. Entrevista. Septiembre 2017).

Cuadro 7. Unidades de Análisis México

	UNISUR	UIEP
Contexto - Antecedentes	Diagnóstico de factibilidad (2000-2006) / Fundación de la UIEG (2006)	Conflictos entre la OIT y el gobierno local / Búsquedas fallidas de la OIT en el ámbito educativo / Surgimiento de la CGEIB y el sistema de Universidades Interculturales
Equipo Fundador	Intelectuales indígenas (de Guerrero), intelectuales mestizos (de Guerrero y DF), comunidades, organización social	Intelectuales indígenas (de Puebla), intelectuales mestizos (de Puebla y CDMX), Académicos
Fundación	Tras 7 años de trabajo (aprox.) Creada por Mandato Indígena en 2007 en el marco del III Congreso Estatal de Educación Intercultural	Firma de Convenio entre la SEP, la CGEIB y el Gobierno del Estado de Puebla para la creación (23 de septiembre de 2005) / Decreto de creación oficial (06 de marzo de 2006).
Fundamentos Epistemológicos	Reconocimiento de la matriz cultural de los pueblos indígenas y afro-mestizos, en un diálogo constante con el pensamiento universal	Modelo Educativo Universidad Intercultural CGEIB (enfoque constructivista + un enfoque intercultural)
Oferta	<ul style="list-style-type: none"> - Cultura, Lengua y Memoria - Gestión Ambiental Comunitaria - Gobierno de Municipios y Territorios - Justicia y Derechos Humanos 	<ul style="list-style-type: none"> - Lengua y cultura - Desarrollo sustentable - Turismo Alternativo - Ingeniería Forestal Comunitaria - Derecho con enfoque intercultural - Enfermería con enfoque intercultural - Ingeniería en Agronomía y Zootecnia (2019) - Maestría (2019)
Sedes	<ul style="list-style-type: none"> - Xochistlahuaca (Xochistlahuaca) y Xalitla (Tepecuacuilco) -hoy cerradas- - Cacahuatpec (Acapulco) -en proceso de cierre- - Santa Cruz El Rincón (Malinaltepec), - Cuajinicuilapa (Cuajinicuilapa), - Hueycantenango (José Joaquín de Herrera), - Metlatonoc (Metlatonoc) - El Mesón (Ayutla de los Libres). 	<ul style="list-style-type: none"> - Lipuntahuaca, Huehuetla (Estado de Puebla) - San Marcos Tlacoyalco, Tlacotepec de Benito Juárez (Estado de Puebla) (2019)

Población	<ul style="list-style-type: none"> - <i>Mephaa</i> (tlapanecos) - <i>Ñu Savi</i> (mixtecos) - <i>Ñoom daà</i> (amuzgos) - <i>Naua</i> (Nahuatl de Guerrero) - Afromestizo-Afromexicanos - Mestizos 	<ul style="list-style-type: none"> - (<i>Tutunakú</i>) <i>Totonaco</i> - (<i>Náhuatl</i>), <i>Nahua</i> - (<i>Ñ'yühü</i>), <i>Otomí</i> - (<i>Nguiwa</i>), <i>Popoloca</i> - Mestizos
Organizaciones sociales vinculadas	<ul style="list-style-type: none"> - CRAC-PC - UPOEG 	<ul style="list-style-type: none"> - Organizaciones sociales civiles - OIT (...)
Relaciones que posibilitaron la infraestructura	Alianzas con gobiernos locales y estatales, con la comunidad, con organizaciones locales, con partidos políticos.	Financiamiento del Estado
Financiamiento	Auto-financiada: proyectos con entidades del Estado y de la Federación, alianzas con la organización social local, apoyo de la comunidad, apoyo de los estudiantes y padres de familia, apoyos de los profesores, apoyos de partidos políticos.	Financiamiento del Estado y establecimiento de convenios con gobiernos locales para actividades de vinculación comunitaria y con entidades de cooperación internacional para actividades de intercambio académico
Relaciones con Intermediarios	<ul style="list-style-type: none"> - Vínculos por financiamiento - Actividades académicas: UChapingo, RUIICAY. Otras redes. - Actividades por reconocimiento y/o legalización: UACM, partidos políticos 	<ul style="list-style-type: none"> - Vínculos por financiamiento - Actividades académicas
Trayectoria (relaciones Estado-IESI)	<p>2007-2011: Fundación tras la traición. Institucionalización de la mano de las comunidades</p> <p>2011-2017: Búsqueda de Reconocimiento</p> <ul style="list-style-type: none"> - Registro ante la Comisión Estatal para la Planeación de la Educación Superior (COEPES) 2011 - Universidad de los Pueblos del Sur (2012) - Convenio General con la UACM (2008) - Convenio de Incorporación y Reconocimiento de Validez de Estudios de la UNISUR con la UACM (2015) - Ante la Secretaría de Educación Pública y la Gobernación del Estado de Guerrero 	<p>2005-2008 “Tensiones iniciales” Firma del convenio y establecimiento de sede en el marco de disputas partidistas</p> <p>2009-2013 “Tiempos de cooptación: crisis recurrentes y control político”</p> <ul style="list-style-type: none"> - Manifestaciones y problemas internos - Constitución de Asamblea - Esfuerzos internos por la renuncia del rector - Disputas partidistas por la nueva rectoría <p>2013-2015 “Resurgimiento: la construcción de una universidad “competitiva” y “de calidad”</p>

CAPÍTULO V

RELACIONES ENTRE INSTITUCIONES DE EDUCACIÓN SUPERIOR INTECULTURAL Y ACTORES. EXPERIENCIAS “DESDE ABAJO”

Tras presentar la caracterización general de los *Proyectos* (en sus dimensiones *Fundamentos* y *Actores*) en el capítulo anterior (Cap. IV), el presente capítulo da cuenta de la dimensión faltante: *Relaciones entre Instituciones de Educación Superior Intercultural y Actores* para los casos de la Universidad Intercultural *Amawtay Wasi* (UIAW) y la Universidad de los Pueblos del Sur (UNISUR). El propósito del presente capítulo es poder desentrañar cómo se configura la Educación Superior Intercultural y, en correspondencia, la interculturalidad misma, desde las prácticas cotidianas de los actores en relación en el campo, siempre en contraste con sus discursos y los discursos oficiales de cada experiencia.

Retomando el esquema de operativización presentado en el apartado metodológico, en el presente apartado se dará cuenta de la segunda parte de la operativización (siempre acompañada por los cambios cronológicos y morfológicos de las *Trayectorias*). A saber:

Cuadro 8. Niveles de relación entre actores y Horizontes de discusión

NIVELES DE RELACIÓN (Componentes)	HORIZONTES DE DISCUSIÓN (Observables)	CUESTIONES PROBLÉMICAS
LO MICRO (Relaciones internas)	Propuestas y acciones que definen <i>Organización y gobierno interno</i> y <i>Procesos de enseñanza- aprendizaje (relaciones docentes – estudiantes)</i>	Horizontalidad
LO MESO (Relaciones con la comunidad y con la organización social)	Propuestas y acciones que definen Vinculación con la comunidad y pertinencia y Procesos de enseñanza- aprendizaje (lugar de los saberes propios)	Comunidad
LO MACRO (Relaciones con el Estado)	Propuestas y acciones que definen <i>Institucionalidad y Calidad</i>	Autonomía
LO EMERGENTE (Relaciones con intermediarios)	Propuestas y acciones que configuran el campo gracias a la relación de los actores (internos o externos) con otros actores	Más allá de la dicotomía “Estados-gobierno” vs. “Poblaciones / Organizaciones indígenas”

Como se ha venido precisando, si bien estas páginas no hablarán en profundidad de todos y cada uno de los actores encontrados, ni de todas y cada una de las relaciones posibles

identificadas, presentaré algunas generalidades que serán útiles para estudios posteriores y priorizaré la exposición de las relaciones tejidas entre las experiencias de Educación Superior Intercultural y “la comunidad” como actor “natural” en el campo.

Recordando: la vinculación con la comunidad (también llamada vinculación comunitaria) es un eje rector del modelo de universidad intercultural. Tanto “desde arriba” como “desde abajo” el vínculo entre la universidad intercultural y la comunidad es un vínculo presupuesto en tanto que se supone que la comunidad es quien demanda la presencia de la universidad en sus territorios y que la universidad llega a aquellos territorios para atender esta demanda; así, la comunidad puede entenderse como un actor “natural” / “propio” del campo. No obstante, como lo veremos en el desarrollo de los Capítulos V, VI y VII, las formas en las que se materializa este vínculo son dinámicas, cambian en dependencia de los actores que encarnan los vínculos y de la trayectoria de estos cambios en el tiempo; en parte, estas formas están definidas por diferentes concepciones y construcciones del sentido de «comunidad».

Para cumplir con el cometido propuesto, el capítulo está dividido en tres apartados: uno a propósito de la experiencia de la UIAW, otro con relación a la experiencia de la UNISUR, y un último en el que se presentan algunas similitudes, diferencias y conexiones que permitirán ir evidenciando tendencias tanto en los elementos que componen los proyectos como en los roles y relaciones asumidas por los actores en el campo.

Como se verá, las paradojas (conflictos, tensiones, contradicciones) van emergiendo entre el intentar ser coherentes con una propuesta de Educación Superior Intercultural para la transformación social en los marcos de un neoliberalismo hegemónico que mandata la modernización de la universidad, las necesidades económicas y materiales para la implementación de los proyectos concretos, las vicisitudes que se dan entre la legalidad y la legitimidad y una serie de inercias que parecieran estar enquistadas tanto en el imaginario como en la estructura burocrática y procedimental de lo que implica ser una institución de educación superior, inercias que cobran matices múltiples en su encuentro con las realidades locales.

5.1. “Como pedir permiso para entrar en nuestra propia casa”

Relaciones entre la UIAW y la comunidad en marcos de interculturalidad

Esta inclusión en la Constitución del reconocimiento del Estado como intercultural y plurinacional, fue más una medida política del gobierno de ese tiempo ¿no?, eso más que una preocupación, así como puntual, para generar un nuevo proceso social y político a nivel nacional. En ese sentido, los resultados del gobierno han sido mínimos, más bien nulos, casi en todas las áreas, en todos los ámbitos: en el ámbito educativo, en el ámbito de salud, no se diga mucho más del ámbito de la economía, o sea, es totalmente nulo [...] A través del Ministerio de Cultura, se han generado políticas públicas para apoyar emprendimientos, relacionados al arte y a la cultura, pero de una manera general, aparentemente con el componente intercultural; pero ese, ese que juega a la interculturalidad no es un sujeto vivo, un sujeto concreto ¿no?, es así como un objeto indefinido, que no es nada así socialmente.

Puede que se hayan hecho muchas cosas, pero el relacionamiento intercultural que buscamos es desde nosotros como sujetos comunitarios, como sujetos organizativos

G. S. Coordinador Académico UIAW. Entrevista. Julio de 2018

Colocar el discurso sobre la interculturalidad en la arena de lo público, trabajo que realizó de manera efectiva el Movimiento Indígena ecuatoriano desde la década de los ochenta “desde abajo”, trajo consigo una disputa abierta aún no resuelta. Con marcado acento desde el ascenso de Rafael Correa, se experimenta una pugna por una suerte de “derecho de propiedad” de la categoría interculturalidad, un ir y venir entre lo que es y lo que no es, entre quién está y quién no está autorizado para dar contenido y hablar públicamente de una u otra categoría. Desde entonces, la tensión se escenifica entre un Estado que señala como problema el “monopolio” de lo intercultural por parte de las organizaciones indígenas y unas organizaciones indígenas que demandan una pérdida del contenido real de las propuestas indígenas cuando se las “roba” el gobierno usándolas en sus discursos.

La UIAW ha sido uno de los sectores de la población indígena organizada que más ha dado la pelea en el campo para definir el concepto adecuado de interculturalidad y el proyecto correspondiente de Educación Superior Intercultural.

Como vimos, uno de los puntos de partida de la propuesta es su relación orgánica con las comunidades indígenas y, en consecuencia, con sus prácticas culturales y sus demandas y necesidades territorializadas. En tanto que orgánica, en el modelo educativo original la UIAW no propuso un protocolo, una instancia o un concepto explícito de “vinculación comunitaria”; no obstante, siempre fue clara la relevancia de la relación comunidad - UIAW

como parte del proceso de enseñanza aprendizaje. Por ejemplo, al hablar de los diferentes niveles de aprendizaje propuesto, el modelo UIAW precisa:

El primer momento hace referencia a la necesidad de desarrollar una adecuada forma de observación, mediante la vivencia y experiencia de las comunidades en las cuales esté previsto realizar una determinada cuestión problemática simbólica [...] El primer nivel de aprendizaje, lo caracterizamos como Aprender a Pensar Haciendo Comunitariamente, en este nivel el estudiante construye, plantea y resuelve problemas de baja complejidad en el-los campos de interés de las comunidades, de la universidad y de los suyos [...] (UIAW, 2004: 212).

En este contexto, con base en la información recolectada y analizada, es posible afirmar que sus vínculos con la comunidad se vivencian en tres niveles:

- De un lado, están algunas condiciones mínimas que definen el carácter de la institución como la adscripción territorial de las diversas sedes y la composición étnica de sus actores internos; esto es, la presencia de la universidad en territorios y comunidades indígenas y la presencia mayoritariamente indígena de estudiantes, facilitadores y autoridades.
- De otro, se ubican las formas en las que la comunidad participa en la toma de decisiones de la comunidad; ya sea en cuestiones procedimentales y/u operativas en el ámbito de lo cotidiano o en cuestiones políticas en el ámbito de lo estructural.
- Finalmente, derivado de estos dos, se subraya la existencia de un vínculo con la comunidad como equivalencia de la existencia de un vínculo con organizaciones sociales políticas indígenas; es decir, con el Movimiento Indígena -principalmente, en la figura de la CONAIE- ya sea a nivel macro (con la dirigencia y/o en programas nacionales) o con las autoridades locales vinculadas al Movimiento.

Un ejemplo claro sobre las formas a través de las cuales la comunidad participaba cuando la universidad daba sus primeros pasos sobre territorios indígenas, por ejemplo, eran las «Fiestas de la Cosecha». En este espacio, se presentaban los resultados de los «Emprendimientos» desarrollados por los estudiantes a lo largo del año. Los Emprendimientos eran procesos investigativos que articulaban los conocimientos teóricos con los conocimientos de la comunidad sobre un tema específico. En tanto que era la comunidad la experta en el tema, esta era la encargada de evaluar los Emprendimientos en el marco de las Fiestas de la Cosecha.

En el año 2008, tuve la oportunidad de participar en una Fiesta de la Cosecha. En correspondencia con los fundamentos epistémicos de la propuesta, esta se realizó el 21 de marzo (en *Pawkar Raymi*⁶⁵) en la *chakra* de Arquitectura de Conocoto, Pichincha. Los Emprendimientos eran sobre elaboración de fogones tradicionales y otros utensilios domésticos. En correspondencia con el modelo pedagógico, los estudiantes de Arquitectura presentaron sus emprendimientos al público invitado. Entre el público invitado estaba la comunidad universitaria (docentes y estudiantes de todas las trazas), curiosos e invitados - nacionales e internacionales- atentos a la nueva experiencia en Educación Superior, los representantes de la comunidad que fungían de co-evaluadores, y la comunidad en general (los vecinos de la sede). Efectivamente, los co-evaluadores impartían una calificación cualitativa frente al trabajo presentado, calificación que se sumaba a la valoración de los docentes. La comunidad participaba. Comunidades y saberes locales hacían parte integral del proceso. Eso sí, el uso de la lengua local brillaba por su ausencia (Registro en Diario de Campo. Marzo de 2008).

Esta era la propuesta inicial. Estudiantes y docentes se esforzaron por implementarla a cabalidad a pesar de los obstáculos que interponía la legislación estatal⁶⁶.

En ese mismo marco, al no siempre contar con edificaciones propias, las relaciones locales con la comunidad eran claves para conseguir espacios en donde se desarrollaban las clases. Frente a cómo se hizo posible la fundación y la apertura de aulas en Chiguaza, el Coordinador del *aja*, indígena *shuar* miembro de la comunidad recordaba:

Aquí existimos gracias a los convenios, gracias a la comprensión de la comunidad educativa y de la comunidad como centro. Mejor dicho, aquí firmamos un convenio tripartito entre la Junta Parroquial, la escuela donde damos clase y la Universidad, incluso tenemos donaciones, pero no tenemos el gobierno que nos financie porque la Universidad es universidad privada. [...] Aquí el gobierno local, la Junta Parroquial, nos ha dado, nos ha aportado con una donación de dos hectáreas de terreno, avalado por la comunidad, porque la comunidad es dueña de todos

⁶⁵ *Pawkar Raymi* (Cambio de Semillas o Fiesta de la Cosecha): Fin del tercer ciclo del año en el calendario luni-solar andino. Se celebra el 21 de marzo en el equinoccio de otoño. Marca el inicio de la cosecha para las comunidades *kichwas*.

⁶⁶ En esta instancia cabe recordar, a manera de ejemplo, que la UIAW pretendía iniciar sus actividades en los territorios indígenas de Morona-Santiago, Loja y Cañar tras la aprobación legal de la Universidad en 2003. No obstante, al ser Quito la sede principal, el CONESUP no permitió la apertura de nuevas “sedes” o “extensiones” hasta cinco años después, en cumplimiento de la Ley. Esta situación implicó postergar hasta el 2009 el comienzo de las clases con comunidades en donde ya existían lazos y compromisos, tanto académicos como políticos, para iniciar los procesos. En aquel entonces era una idea generalizada entre los miembros de la UIAW hablar de este condicionamiento de la Ley como un “*pedir permiso para entrar en la propia casa*” (Vargas, 2014).

sus bienes; nos han apoyado con el único afán de que nuestros jóvenes estudien y claman para que el Estado también apoye porque no aguantamos siendo privados (M. S. Coordinador UIAW-Chiguaza. Entrevista. Julio de 2013).

Por supuesto, estas situaciones se presentaban de maneras diferentes para cada sede y para cada traza, pero estos ejemplos dan luz a las formas de vinculación inicial.

No obstante, con el paso del tiempo, ante el recambio docente permanente y el cambio itinerante de sedes (situaciones inevitables ante el escaso financiamiento institucional), las dinámicas fueron cambiando y comenzaron a depender más de las voluntades individuales de algunos docentes que de la propuesta metodológica medular.

Además, a estas situaciones se sumaría el proceso de evaluación por parte del gobierno en 2013, proceso que implicó un duro golpe tanto para los estudiantes como para las comunidades. Primero, las labores comenzaron a transformarse a los ritmos y bajo las demandas de la evaluación. Luego, ante la posibilidad de la suspensión, las actividades comenzaron a concentrarse en torno a la defensa política del proceso; de repente se hicieron prioritarias -y casi exclusivas- acciones como la organización de asambleas, la toma de entidades públicas, las largas jornadas de trabajo con el Comité Evaluador, entre otras. Estas tareas fueron dejando de lado el quehacer enfocado en los procesos de enseñanza-aprendizaje vinculados a la comunidad (y sus ritmos, y sus necesidades).

Las pocas clases y actividades de formación a las que pude asistir durante el período 2011-2013, se caracterizarían por reproducir la vieja estructura de enseñanza-aprendizaje de la universidad convencional. Docentes que saben y evalúan, estudiantes que repiten conocimientos y aprueban o desaprueban (Registro en Diario de Campo. Conversaciones informales. 2011-2013). La evaluación y la calidad parecían no ser definidos ya por procesos mancomunados entre comunidades y docentes; la evaluación y la calidad comenzaron a ser signadas por la política de gobierno y, en cumplimiento de la norma, tuvieron que ser implementadas y medidas por los facilitadores y autoridades al interior de sus aulas.

Así, en un contexto de desacreditación del Movimiento Indígena nacional, la suma de las dificultades internas y las presiones externas hicieron que la UIAW perdiera credibilidad en sus territorios. En consecuencia, la vinculación orgánica inicial iba quedando tan solo en el papel. F. Q. (indígena *kichwa saraguro*), facilitador de la UIAW en Tenta, Saraguro, da cuenta de este proceso a propósito de la deserción escolar en su *chakra*:

Al comienzo eran como 72 personas y se dividió en dos promociones, los que venían de la normal y los que no, de las cuales quedaron como 16 y 18, algo así, y estos no es que hayan egresado igual. Y claro, eso pasa por la parte económica, esa es una de las razones, pero también, otra de las razones, es que solo hay una especialidad, una carrera, no hay todo lo que se desea, y tampoco se puede abrir una carrera con dos o tres estudiantes. Igual, también porque hay mucho desprestigio. Aquí la Universidad tiene muy poca acogida, como que la gente no le ve bien, además hay un desprestigio, dicen que esa Universidad no sirve, no vale, que no tiene sentido, que los títulos que va a dar tampoco sirven, que los profesores no sirven, que todo lo que hace la Universidad no sirve (F.Q. Entrevista. Marzo de 2013).

Valoraciones similares se presentaron 5 años después. En 2018, en el marco de los diálogos entre el gobierno de Lenin Moreno y la Comisión de Educación de la CONAIE, las preguntas por las formas y los niveles de vinculación entre la propuesta de la UIAW y las comunidades, y entre esta misma y el Movimiento Indígena, eran uno de los flancos débiles de los proponentes defensores de la UIAW. La disociación entre la propuesta (discurso promesa) y las prácticas de los últimos años se hacía evidente y los argumentos se caían por su propio peso.

El egresado H.M. reparte las responsabilidades de esta situación entre los actores internos (estudiantes, facilitadores, autoridades), comunidades y organizaciones:

Algunos de nosotros nos metimos directamente con la organización y estuvimos y estamos haciendo que desde allá estén pendientes de las cosas y todo ¿no?, de que se den cuenta que somos parte de. Pero, por otro lado, las organizaciones no han asumido el rol de que teníamos una universidad, que teníamos una institución que podía generar otro tipo de propuesta, que podía haber sido el cambio para que los hijos de ellos mismos asuman el reto de empoderarse desde una educación propia, de recuperar la cultura, y de generar un tipo de economía local. [...] Entonces yo digo que sí, que nosotros como universidad hemos intentado meternos en la comunidad, meternos en las organizaciones, pero, por otro lado, las organizaciones y la comunidad en vez de acogernos, en algunos casos, no nos han acogido y no han asumido ese rol de que hay una institución que pueda cambiar el esquema de vida de las familias (H.M. Egresado UIAW. Entrevista. Julio 2018).

El Coordinador Académico de la UIAW, reconoce las limitaciones de la experiencia a nivel comunitario y ve potencial mejoría en uno de los pilares de la propuesta que llevan para compartir en los diálogos con el Estado: la territorialización de la UIAW; es decir, la presencia participativa y colaborativa de la UIAW con los territorios en donde esta sea demandada e institucionalizada.

Se piensa en una idea como de territorializar la educación de tal manera que la presencia de la Amawtay Wasi, de las *chakras*, sea en todos los pueblos y nacionalidades. Pero entonces, lo que siempre se buscará es que la gestión, la administración y la evaluación también tenga este componente comunitario. Si bien esto no se hizo, no se concretó cuando era la anterior Amawtay Wasi, en esta ocasión se buscará esto, bueno, también porque así se establece en la nueva LOES. Más bien dicho, a este tema de la vincularidad con la comunidad, pensamos darle más bien un carácter como más comunitario, ahora sí, de verdad comunitario (G. S. Coordinador Académico UIAW. Entrevista. Julio 2018)

En el marco de los diálogos entre el gobierno de Lenin Moreno y la Comisión de Educación de la CONAIE en 2018, dos asuntos más para resaltar que nos permiten colocar el foco en las relaciones entre UIAW y comunidad.

Primero. En un intento por seguir rastreando el argumento inicial de la UIAW: comunidad igual a organización social / comunidad = organización social. La emergente revitalización del tema “Educación Superior Intercultural” en la agenda del Movimiento Indígena.

Hay que ser honestos. Sea por desinterés, miedo a la represión, no conveniencia coyuntural o debilidad organizativa, cuando la UIAW fue suspendida en 2013, las organizaciones indígenas no hicieron mayor cosa. El respaldo que requería la UIAW en ese momento llegó de afuera, gracias a las redes internacionales que la UIAW ha consolidado desde antes de su institucionalización oficial. Adentro del país, cuando la universidad entró en proceso de evaluación y suspensión, eran pocos los aliados que se podían encontrar entre las filas del Movimiento.

Para el 2018, ante la posibilidad de la reapertura de la universidad, ahora con financiamiento público y administración “comunitaria” y “autónoma”, los interesados en establecer alianzas comenzaron a pulular dentro y fuera del Movimiento.

La alerta ante la posibilidad del uso político de la universidad a conveniencia de una u otra facción del Movimiento, se presentó cuando en la Asamblea Nacional, en el marco del 2do Debate de la Reforma a la LOES, el Asambleísta por el Chimborazo Pedro Curichumbi (indígena *kichwa* del Movimiento CREO⁶⁷) estaba cabildeando para que se aprobara la Reforma a favor de la UIAW, pero con una Transitoria que mandatara la reapertura en el Cantón Colta, Chimborazo, lugar en donde se concentra el brazo político indígena del CREO

⁶⁷ Movimiento CREO, Creando Oportunidades. Partido político de carácter evangélico conservador con amplia presencia en el Chimborazo, una de las provincias con mayor concentración indígena en el Ecuador.

y en donde la UIAW no tiene un proceso político y/o académico previo (Registro en Diario de Campo. Mayo de 2018).

Muchas situaciones de este talante se presentaron entre 2018 y 2019 generando la sensación de que la organización se hace presente y participa de manera visible y aparentemente comprometida, tan solo cuando hay posibilidad de sacar partida. La salida de los miembros de la antigua UIAW de la Comisión de Educación, la no incorporación de alguno de ellos en la Comisión Gestora que le dará vida a la nueva UIAW, y la continuación de los diálogos gobierno de Lenin Moreno - Comisión de Educación CONAIE, pueden dar cuenta de ello.

Si esto es así, cosa que solo puede confirmar el paso del tiempo, estamos ante la consolidación un Movimiento Indígena que, ante la pérdida de su capital simbólico-político, definitivamente ha decidido actuar corporativamente estableciendo coaliciones coyunturales que devienen en cooptación en detrimento de su autonomía.

Segundo. Volviendo a la idea de comunidad en clave étnico-territorial. Los problemas de inconmensurabilidad de paradigmas (occidente vs. indígenas, modernidad vs. ancestralidad) que justifica los problemas de evaluación y calidad.

Continuando con la honestidad, aunque no es un secreto que gran parte de los discursos oficiales de la UIAW se arraigan en una suerte de “esencialismo estratégico” que dificulta trascender la idea de la inconmensurabilidad de paradigmas, es innegable que el “determinismo procesual” de parte de las entidades del Estado también impide el establecimiento de diálogos que terminen en beneficios para las dos partes; de hecho, además de generar impedimentos, pareciera que comprobara el discurso de inconmensurabilidad adjudicado a los actores de la UIAW.

Los criterios de evaluación que promovieron la suspensión de la UIAW en 2013 dan cuenta de cómo se privilegian los estándares internacionales sobre formas propias de evaluación (autónomas, comunitarias, alternativas). Esto se materializa en situación específicas. Por ejemplo, la LOES 2010 determinaba que, para garantizar la calidad del sistema de Educación Superior nacional, todas las universidades debían contar con una planta docente totalmente conformada por docentes-investigadores con PhD. Aunque en la LOES 2018 este criterio se flexibilizó, aún es una condicionante contar con docentes-investigadores con PhD para que una universidad funcione. ¿Cómo incluir saberes y actores

de la comunidad como parte constitutiva de las universidades? ¿Cómo garantizar pagos y tratos justos a estos saberes y actores en sus procesos de incorporación? ¿Cómo articular procesos comunitarios de manera orgánica a los procesos de enseñanza-aprendizaje? ¿Cómo construir calidad con pertenencia y organicidad más allá de los estándares internacionales? Tareas pendientes.

Pensando en posibles respuestas a las preguntas enlistadas, finalizo este apartado con las palabras de uno de los estudiantes de la UIAW (indígena *kichwa-amazónico*) que no logró terminar su proceso de formación tras la suspensión de la universidad, pero que participó interesadamente en los diálogos gobierno de Lenin Moreno - Comisión de Educación CONAE - UIAW:

Nosotros hemos tenido que vivir, de a malas o de a buenas, en dos sistemas. Nosotros hemos vivido desde siempre con ustedes. Desde nuestros pueblos, nacionalidades y comunidades tenemos nuestras propias formas de vivir, tenemos un sistema comunitario, una propia cultura, hablamos en nuestras lenguas mismo. Y no es que no sepamos de Derecho, por ejemplo; nosotros tenemos nuestras propias formas de hacer la parte jurídica también, no están escritas o no son en español, pero también sabemos. El problema es solo que siempre nos han calificado desde allá, desde un sistema que no le interesa saber cómo lo hacemos nosotros, que no se interesa por entendernos, desde un sistema que no nos hace valer. Entonces siempre nos van a poner cero. Claro, si nosotros quisiéramos calificarlos desde nuestro propio sistema, desde nuestro propio modelo, ustedes también van a tener cero pues. Pero el punto es que, desde allá, del otro lado, lo que quieren es que algún rato lleguemos a pensar un solo pensamiento, lleguemos a hablar una lengua; el sistema de ustedes quiere que seamos iguales y solo sabe una forma de evaluarnos. Pasa en la universidad, y lo digo como estudiante de la Amawtay Wasi, pero pasa desde todo el sistema mismo, y eso no me parece. [...] Yo no sabía español, yo no sabía hablar en esta lengua, pero yo ya aprendí. Yo no conocía una universidad, no sabía que era eso, y ya vine, y aprendí. Yo he hecho mi parte, nosotros sí hemos tratado, pero ustedes ¿qué han hecho?, ¿ustedes qué han aprendido de nosotros? [...] Yo creo que debemos de ir avanzando pues también queremos una educación con calidad y calidez, pero eso no es llegar a pensar todos un solo pensamiento, hablar un solo idioma, sino tratar de aceptar, valorar y recuperar eso de que somos diversos (A.Y. Registro en Diario de Campo. Julio 2018).

5.2. Caminar las montañas de Guerrero

Relaciones entre la UNISUR y la comunidad en marcos de interculturalidad

Nosotros siempre hemos estado como inconformes con esa palabrita. Así lo ven... ¿Cómo le digo?... Así lo ven la cultura esta que ahora se dicen que son los mestizos, esos son los que más la manejan, esos son los que hablan de interculturalidad, porque para nosotros no es. Para nosotros no podría haber una interculturalidad si es que ellos no están muy de acuerdo con nosotros, sobre como vemos lo nuestro, nuestras formas de organizarnos, nuestra forma de convivir, nuestras culturas, como somos. Nuestras etnias son diferentes, pero ellos a fuerzita quieren como encajar o ser parte o hacernos parte. Pero eso es de dientes para fuera porque entre que nos aceptan y no nos aceptan, pues entonces no

R. M. Estudiante. Entrevista. Marzo 2019

5.2.1. Interculturalidad “desde abajo” y vinculación con la comunidad entre la formalidad y las prácticas cotidianas posibles

Deslindarse de un modelo de interculturalidad “desde arriba” y, en respuesta, proponer e implementar un modelo educativo alternativo y “desde abajo”, ha sido una de las tareas de la UNISUR desde el 26 de mayo de 2007 ante el establecimiento de la UIEG en Malinaltepec.

Si bien en el momento de su fundación el nombre completo de la universidad era Universidad Intercultural de los Pueblos del Sur, en 2012, con el fin de marcar distancia explícita respecto al proyecto oficial de interculturalidad para Guerrero, la UNISUR 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 fue: Universidad de los Pueblos del Sur (Acta de Sesión Extraordinaria COEPES. 2 de julio de 2012).

No obstante, aunque la palabra «intercultural» haya sido eliminada del nombre oficial, los discursos sobre la interculturalidad como proyecto educativo son compartidos por las mayorías (tanto por fundadores y autoridades, como por docentes, egresados y estudiantes). En líneas gruesas: existen dos tipos de interculturalidad, una hecha desde el Estado que no corresponde a las realidades de pueblos y comunidades, por ende, es insuficiente ante sus demandas y necesidades; y, otra, desafío en construcción, propuesta desde la experiencia de pueblos y comunidades, por un diálogo epistémico -no necesariamente armónico- para la transformación de la sociedad hacia la equidad, la justicia y la dignidad.

Como sucede con la UIAW, la interculturalidad como horizonte de posibilidad para la UNISUR es un proceso en construcción y se reclama diferente a la propuesta del Estado:

Hablamos desde la interculturalidad, pero no la interculturalidad idílica de la que habla el Estado. El modelo de interculturalidad del Estado es un rotundo fracaso. No pensamos en la interculturalidad como la buena onda, pensamos en la interculturalidad atravesada por relaciones de poder [...] No partimos de fundamentos indigenistas, vamos hacia una interculturalidad que promueva una equidad epistémica, que respete, recupere y promueva conocimientos propios, que posicione a los indígenas como sujetos políticos, que reconozca otro tipo de ciudadano. La UNISUR está en contra del modelo intercultural hegemónico (Benítez, D. Secretario Académico. Ponencia. Octubre 2015).

En ese marco, como sucede con la UIAW, la interculturalidad como horizonte de posibilidad parte de la relación orgánica con las comunidades locales indígenas, comunidades definidas por su pertenencia étnico-cultural anclada a un territorio.

Al igual que con la UIAW, para el caso de la UNISUR, no se cuenta con un modelo o protocolo único de lo que se supone es la vinculación o de cómo se debe implementar y operativizar esta, no por lo menos de manera formal (registrada, aprobada y reconocida como requisito por todos los miembros de la universidad), general (estándar para todas las licenciaturas y todas las sedes, tanto en las propuestas teórico-discursivas como en las prácticas constatadas), y desde el principio (desde la elaboración de la propuesta y/o el inicio de clases en el período 2006-2007).

Dicha ausencia parece justificarse en la idea tácitamente compartida de que el Estudio de Factibilidad (2006), así como el desarrollo posterior del Proyecto (por lo menos durante el período 2007-2011), se hicieron con la participación directa de intelectuales y pueblos indígenas y afroamericanos de Guerrero: fundadores, autoridades locales, algunos facilitadores, estudiantes y padres de familias son miembros de grupos poblacionales autodenominados “comunidades”; muchos de estos actores, además de ser miembros de las comunidades, han hecho parte de organizaciones sociales de carácter étnico a nivel local, lo que subraya la idea de pertenencia identitaria.

En otras palabras, la historia oficial de la UNISUR habla de una universidad hecha desde y para poblaciones indígenas y afrodescendientes, por ende, de un vínculo de origen entre universidad y comunidad: la universidad se ha hecho *con* la comunidad - la comunidad ha hecho la universidad. Esta idea hace que preguntar por la “vinculación con la comunidad” en la UNISUR suene a tautología.

En este marco, dos son las aristas desde las que analizo el tema: a nivel formal, en el plano de la propuesta teórica-discursiva, y a nivel práctico, en el plano de lo que es posible y va siendo.

A nivel formal, el vínculo más destacado de la UNISUR es el que ha tejido con la Coordinadora Regional de Autoridades Comunitarias - Policía Comunitaria (CRAC - PC), organización local indígena que, en sus orígenes, proponía la «reeducación» como eje articulador de un sistema de justicia comunitario a contracorriente⁶⁸. Esta propuesta, fundada en el reconocimiento de la educación como fórmula para la transformación social, se hermanaba a la apuesta naciente de la UNISUR e hizo que la CRAC-PC se sumara comprometidamente al proceso de creación de la universidad. La organización fue protagonista en las discusiones para la elaboración del Estudio de Factibilidad y acompañó el proceso de fundación de la UNISUR tras la negativa del Estado. Posteriormente, autoridades y miembros de la CRAC-PC participaron de forma constante durante los primeros años de la UNISUR en calidad de estudiantes, facilitadores y compañeros/apoyos en jornadas de tequio, sobre todo en la Unidad Académica de Santa Cruz El Rincón, sede en donde se ubicaba la rectoría.

Además de la cercanía lograda con la CRAC-PC (y en algunas ocasiones, gracias a esta), la UNISUR estuvo vinculada a una serie de organizaciones y movimientos locales que representaban y/o se sumaban a la lucha de las comunidades indígenas y afrodescendientes de Guerrero: organizaciones en contra del monopolio hotelero en la Costa, contra la minería en toda la Montaña, contra los agroquímicos, contra de los cacicazgos locales, contra el narcotráfico, en vínculo con las normalistas y el Magisterio, en la lucha por el reconocimiento, por la identidad y por la autonomía (Domínguez, 2015; Registro de campo 2016 - 2017).

De manera paralela al vínculo formal original con la CRAC-PC, la UNISUR tuvo ir formalizando su propuesta operativa pedagógica, y el tema de la vinculación comunitaria emergió como necesidad.

⁶⁸ De cara al sistema judicial estatal, la reeducación supone la ausencia de penalidades a través de castigos y la presencia de procesos de enseñanza para la reinserción social a través del servicio a la comunidad; así, las sanciones conllevaban detenciones temporales, pagos de multas, reparaciones, decomisos y, en mayor medida, servicio a los afectados y/o a la comunidad (Domínguez, 2015; López, 2015). El sistema de justicia comunitario es el brazo judicial del Sistema de Cargos que funciona como instancia de administración y gobierno comunitario en gran parte de los territorios indígenas de Guerrero.

Para lograr el registro legal ante la COEPES de la Secretaría de Educación en Guerrero, la UNISUR tuvo que elaborar y presentar los Planes y Programas Académicos de cada una de sus licenciaturas en diciembre de 2011. Si bien el documento rector (Estudio de Factibilidad de 2006) no contaba con una propuesta explícita sobre vinculación con la comunidad, los Planes y Programas aprobados presentaban como parte transversal de su contenido propuestas conceptuales y operativas con relación a la vinculación comunitaria; no obstante, este contenido medular no era el mismo para todos los documentos.

Teniendo en cuenta los Planes de Estudio (2011)⁶⁹ podemos situar que “el eje formativo de vinculación comunitaria tiene la mayor relevancia en el proyecto educativo dirigido a los estudiantes”. No obstante, solo será a la luz de la información recolectada y analizada en campo, que es posible establecer las formas a través de las cuales se materializa esta relación; a saber:

- Actividades de investigación de estudiantes y profesores en y junto con la comunidad, procesos colectivos promovidos a través de los Seminarios de Investigación Comunitaria, el Trabajo de Campo y los Círculos de Reflexión, componentes del Modelo Pedagógico.
- Elección y desarrollo de los proyectos de investigación de los estudiantes con la participación y el aval de la comunidad, así como su inclusión y registro en la UNISUR con carta aval firmada por las autoridades comunitarias u otras instancias organizativas locales (una organización o movimiento, una cooperativa, la iglesia, etc.)
- Selección de un miembro de la comunidad como Coordinador de la Unidad Académica, por lo general, en Asamblea.
- Apoyos específicos entre estudiantes y docentes y las organizaciones sociales y movimientos locales parte de la comunidad.
- Trabajo cotidiano entre estudiantes (miembros de la comunidad) y profesores (en su gran mayoría, no de la comunidad). Esto es, la presencia de la universidad en territorios y comunidades indígenas y la presencia mayoritariamente indígena de estudiantes.
- Trabajo de servicio a la comunidad prestado en forma de tequio⁷⁰.

⁶⁹ Esta referencia textual aparece en los Planes de Estudio de las Licenciaturas en Cultura, lengua y memoria; Gobierno de municipios y territorios; y, Justicia y Derechos Humanos; no así en el de Gestión ambiental comunitaria. Este último es el documento que presenta más diferencias con respecto a temas varios, entre ellos la vinculación comunitaria y las estrategias y porcentajes de evaluación de esta. Esta escisión da cuenta de diferencias y rupturas internas que golpearon permanentemente a la UNISUR desde adentro.

⁷⁰ En la Montaña de Guerrero el tequio es el trabajo colectivo realizado por los miembros de la comunidad, en beneficio de esta y sin remuneración económica. En las entrañas de la UNISUR, el tequio se organizaba cada presencial, entre estudiantes y facilitadores, para apoyar a la comunidad en dependencia de sus necesidades inmediatas. En un principio, la organización (la CRAC-PC) o las autoridades (los Comisarios) asignaban las faenas en diálogo con los miembros de la Sede: limpiar las calles, apoyar en los registros de alguna actividad, acompañar logísticamente alguna movilización, etc.; con el tiempo, de formas disímiles para cada Sede, el tequio se fue convirtiendo en el tiempo para adecuar las instalaciones de la universidad (limpiar y organizar aulas y materiales, chaponar y sembrar terrenos, reparar tejas e inundaciones, construir baños secos, viveros y

Teniendo en cuenta este contexto, es posible afirmar que las relaciones entre organizaciones sociales y comunidades son relaciones presuntamente orgánicas en tanto que muchas de las primeras son las encargadas de asuntos centrales de las segundas como lo son el gobierno y administración de las instituciones políticas y de justicia; asimismo, la mayoría de las organizaciones están conformadas por habitantes locales, miembros de la comunidad, que participan por voluntad, por elección comunitaria y/o por que les corresponde como deber a su comunidad. De manera consecuente, el vínculo entre las comunidades y la UNISUR podría pensarse como un vínculo integral, atravesado por el reconocimiento del quehacer educativo como quehacer político, en donde los intereses y necesidades de la comunidad logran eco y resolución.

Sin embargo, si bien es innegable la relación organización social/comunidad y UNISUR, esta relación se materializa de formas heterogéneas y dinámicas:

Vinculación con la comunidad si hubo, más bien siempre la ha habido, pero con diferentes niveles y matices, en unos casos ha sido mayor, en otros con acciones particulares, dependiendo de intereses específicos... creo que cada Sede lo vivió diferente, y al comienzo fue mucho más cercana con las autoridades locales y las familias, ahora... ahora está rota, desde hace año y medio o más, estamos tratando de retomar (H. V. Facilitador. Entrevista. Octubre de 2018).

A nivel práctico, durante el período 2007-2011, las prácticas de vinculación, totalmente cercanas y tomadas como punto de partida para las directrices que se consolidarían en los Planes y Programas del 2011-2012, no fueron evaluadas o valoradas de forma oficial; ni con pretensiones de ponderación académica a nivel interno, ni con pretensiones de sopesar las labores de servicio y compromiso de la UNISUR de parte de la comunidad.

Este primer período de la experiencia, cargado de esperanza ante la posibilidad de construir una Educación Superior diferente y el compromiso cotidiano de ser parte de ello, se caracterizó por una suerte de confianza interna (entre miembros de la universidad y miembros de la comunidad y la organización social, pero también entre autoridades,

filtros de agua, etc.). El tequio era un espacio provechoso tanto para la comunidad (que, por lo general, se veía directamente beneficiada) como para el proceso de enseñanza-aprendizaje pues cada jornada de tequio se constituía en una actividad, integrada al plan de trabajo y evaluación, que implicaba el trabajo y la toma de decisiones en equipo, el reconocimiento de necesidades y problemáticas locales y líneas de acción, y la puesta en práctica de los conocimientos aprendidos en aula (Aguilera, 2014; Observación y Registro de campo 2016 - 2017).

facilitadores y estudiantes de las diferentes sedes), relación que permitía, de un lado, superar la falta de dinero, la falta de institucionalidad y las contradicciones internas, y de otro, creer que se iba madurando por buen camino (Registros de campo 2016 – 2017; Entrevista a H. V. Facilitador. Octubre 2018; Entrevista a M. C. Egresado. Marzo 2019).

A pesar de ello, a partir del 2012, las relaciones se fueron modificando: la elaboración y aprobación de Planes y Programas, avance significativo en el proceso de institucionalización, hizo que el equipo docente y de autoridades radicadas en Ciudad de México y Chilpancingo cobraran centralidad, mientras que la participación local en el proceso, sobre todo con relación a la toma de decisiones, comenzó a ser percibida como escasa y secundaria.

Esta situación no fue bien recibida por algunos de los Coordinadores de sede y algunas autoridades comunitarias pues representó una diferenciación sobre roles y lugares de poder y decisión.

En este mismo tenor, la oficialización de los programas inauguró una forma de evaluación atada a discursos de certificación cuantitativa por módulo, una medida de calidad y/o cumplimiento antes no contemplada en la UNISUR que implicó cambios en el quehacer docente y en el proceso de enseñanza-aprendizaje⁷¹.

Además, para el 2012, con una amplia cantidad de estudiantes activos, la gran mayoría de docentes no eran de la comunidad (eran mexicanos y extranjeros radicados en Ciudad de México y Chilpancingo) lo que abrió la pregunta sobre el lugar real de los saberes y sabedores locales en el Proyecto.

Finalmente, en algunas sedes se comenzaron a vivir conflictos significativos que ya no se pudieron resolver en nombre de la esperanza compartida, situación que llevó a la

⁷¹ El sistema de aprobación antes del 2012 era prioritariamente cualitativo (aprobado o no aprobado), la aprobación se establecía en diálogo con el grupo de trabajo y el estudiante; además, no se contaba con un registro clasificado de calificaciones por estudiante en donde se pudiera ver sus avances, en cambio, había un seguimiento personalizado para dar acompañamiento al proceso. Cuando la UNISUR inicia los procesos de diálogo con la SEP seccional Guerrero, la universidad se ve obligada a transformar sus metodologías de evaluación y calificación y así incorporar notas aprobatorias de carácter cuantitativo por módulos, kárdex de registro, división de actividades con relación a porcentajes, reordenación de asignaturas, etc. La dinámica cambia y por más que se intenta mantener el carácter dialógico de la evaluación y el acompañamiento permanente al estudiante, la calificación y el registro se van constituyendo en un problema entre los profesores que no quieren dar notas (no les parece coherente con la propuesta inicial), los estudiantes que ven en la nota una representación de poder simbólico, la necesidad de la institucionalización en parámetros de calidad y pertinencia y el calificar en un contexto de rezago escolar significativo (Notas: Taller de inducción para profesores. Enero 2016; Registro de campo 2016-2017).

exacerbación de las contradicciones internas y al “atrincheramiento” (concentración de las actividades en dependencia de los intereses de cada sede) (Aguilera, 2014; Domínguez 2015; Flores, 2016; Entrevista a H. V. Facilitador. Octubre 2018; Entrevista a M. C. Egresado. Marzo 2019; Registro de campo 2016 – 2017).

Los vínculos de origen con las comunidades y organizaciones sociales locales se comenzaron a reconfigurar. En algunas sedes cambiaron las formas y los tiempos de apoyo. Por ejemplo, desde el 2011, la Unión de Pueblos y Organizaciones del Estado de Guerrero (UPOEG) ha establecido vínculos con la UNISUR a través de trabajos de colaboración concretos que han facilitado: intercambios de experiencias entre miembros de la organización y estudiantes de las Licenciaturas en Gobierno de municipios y territorios y Justicia y Derechos Humanos; seminarios y eventos de difusión de las experiencias en Ciudad de México y Guerrero; y, como gran logro, la instauración del gobierno local del municipio Ayutla de los Libres (Costa Chica, Guerrero) a través del sistema comunitario de usos y costumbres⁷². Este trabajo se adelantó con las sedes de El Mezón y Hueycantengo. Situación similar se vive en la sede de Cuajinicuilapa con el Movimiento Afro en el marco de la lucha por el reconocimiento constitucional de la Tercera Raíz⁷³. En contraste, en otras sedes, como en Santa Cruz El Rincón, la vinculación con la comunidad se rompió.

Otro escenario que podría dar cuenta sobre el vínculo con la comunidad, ya no con relación exclusiva a sus actores, si no con sus saberes y lenguas, se asemeja a la situación descrita: los documentos oficiales subrayan la centralidad de los saberes “propios” “locales” o “de los pueblos originarios” para la elaboración de un diálogo epistémico intercultural y la construcción de formas alternativas de desarrollo local; mientras que las prácticas cobran matices variados dependiendo del momento y de la sede.

⁷² Desde el 2018, como producto de la lucha de los pueblos por la salida de los partidos políticos tradicionales y la democratización del gobierno local, el municipio de Ayutla de los Libres (Costa Chica, Guerrero) se rige mediante su propio sistema de usos y costumbres. La máxima autoridad municipal es una Asamblea de Representantes conformada por tres coordinadores de los pueblos *mephaa*, *ñu Savi* y mestizo. No hay Presidencia Municipal. La UPOEG, con ayuda de diferentes organizaciones, entre ella la UNISUR, fueron protagonistas de este proceso. De esta primera terna de coordinadores, dos son estudiantes egresados de la UNISUR.

⁷³ Situación similar, aunque no exacta pues en Cuajinicuilapa la presencia e intervención de partidos políticos (tradicionales y nacientes) en los asuntos de la sede le dan otro matiz al análisis. La triada organización social - partido político - UNISUR es constatable en la Costa Chica con las implicaciones del caso.

En algunas oportunidades el trabajo mancomunado con la comunidad y la organización social, así como la voluntad y la estrategia pedagógica de profesores y estudiantes, facilitaban interesantes procesos de diálogo entre saber locales y otros saberes.

Producto de ello estarían los ya mencionados intercambios de los estudiantes de Gobierno y Justicia con la CRAC-PC, la UPOEG y otras organizaciones locales; además:

- i) La realización de milpas y huertos orgánicos con plantas medicinales con técnicas locales en la Licenciatura de Gestión ambiental;
- ii) La revitalización de la memoria local adelantada por facilitadores y estudiantes de la Licenciatura en Cultura a través de: reconstrucción de historias de vida con los mayores; sistematización de cuentos, mitos, danzas y otros saberes locales especializados (partería, medicina tradicional); organización de productos de difusión con la información generada en estos procesos (videos, spots radiales, exposiciones fotográficas y seminarios académicos); entre otros.
- iii) El empleo del tequio como estrategia de enseñanza-aprendizaje, que facilita el intercambio de saberes

(Registro de campo 2016 – 2017).

Sin embargo, no siempre fue igual. Hay sedes, comunidades, docentes y/o estudiantes en donde las experiencias personales previas, la ausencia de una directriz única y clara, el lastre y la expectativa de lo que se supone es una universidad, y las voluntades dirigidas por caminos más clásicos (educación tradicional), no posibilitaron que los saberes locales entraran a dialogar de manera protagónica en el proceso de enseñanza-aprendizaje.

A esta afirmación se le debe sumar que la percepción de los alcances de estas acciones no siempre apunta a reconocer los ejemplos dados como experiencias de vinculación e intercambio. Las percepciones y valoraciones de los sucesos nunca son homogéneos o estáticos. Por ejemplo, al hablar de las relaciones entre interculturalidad y saberes propios, A. Aguilera, quien, al igual que yo, cumplió funciones como docente en la Sede de Santa Cruz El Rincón en Tronco Común, pero durante el período 2011-2013, afirma:

Aunque el término de educación intercultural se observa en el proyecto Unisur, en donde pretende incluir los conocimientos y saberes de los pueblos, en la práctica escolar y en las cartas descriptivas del tronco común de las licenciaturas, se inclinaban más por discutir conceptos y propuestas teóricas que están gestadas desde sujetos que son externos a la región, y los saberes de los pueblos estaban presentes en menor porcentaje. Un motivo se debe a que

los profesores no generaban discusiones colectivas de cómo llevar a la práctica en el currículum escolar la interculturalidad. En el caso de las licenciaturas de Gestión Ambiental Comunitaria y Salud Comunitaria, era más visible la incorporación de los saberes de los pueblos, pero más que denominarlo intercultural se hablaba de lo comunitario (Aguilera, 2014: 47).

Para cerrar este escenario posible, es preciso indicar que las lenguas propias están ausentes en la propuesta de la UNISUR. En los Planes y Programa no están contempladas, por ende, no hay procesos de enseñanza-aprendizaje sobre estas o con estas. Es indiscutible que el *mephaa*, el *ñu savi* y el *náhuatl* y sus diferentes dialectos se viven colando en la cotidianidad de las aulas de clase y las jornadas de trabajo; en las sedes de la Montaña (no precisamente en la Costa), estas son las lenguas en las que los estudiantes intercambian dudas, chismes y burlas entre ellos, estos son los sonidos en la cocina a la hora de la comida, en el salón mientras llega el facilitador o en el tequio cuando se trabaja con la comunidad. De igual forma, en eventos públicos formales de la UNISUR -con la comunidad o en Ciudad de México-, algún discurso o arenga era hecha en lengua originaria o traducida a esta, de manera protocolaria. Sin embargo, son contadas las ocasiones en que estos sonidos entran como protagonistas al aula y, por lo general, este trabajo es exclusivo de la Licenciatura en Lengua y cultura o de sus docentes cuando implementan actividades transversales a las diferentes licenciaturas (talleres, seminarios).

5.2.2. *El problema del reconocimiento legal. Institucionalidad a contracorriente*

Un último ámbito en el que también se pueden rastrear las relaciones entre UNISUR y comunidad y, a la par, visibilizar la importancia de otros actores en el campo, es en el ámbito de la lucha de la UNISUR por institucionalización y reconocimiento legal ante el Estado.

Con el fin de lograr legalidad ante el Estado como respuesta a la demanda de los pueblos, la UNISUR ha promovido encuentros con 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), pero los resultados no han sido los deseados. En el marco de estas negociaciones se han concretados tres exhortos generados por el Poder Legislativo dirigidos 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 se ha negado en reiteradas ocasiones. El 23 de mayo del 2012, la Subsecretaría de Educación Superior de la SEP emitió un oficio en donde niega la solicitud de financiamiento y reconocimiento oficial por incumplimiento de requisitos sugiriendo que se busque el reconocimiento de sus programas y títulos a través del RVOE⁷⁴ y con el visto bueno del Estado de Guerrero (Oficio Subsecretaria SEP 23-05-2012).

Sin embargo, es interesante ver cómo, a nivel local, cada sede adelanta vínculos particulares con los gobiernos locales, así como con los partidos políticos de turno y las comunidades. Para ejemplificar, al hablar de cómo se hizo posible la apertura y construcción de aulas en las diferentes sedes, las situaciones son diversas:

- En Santa Cruz del Rincón las aulas hacían parte de una escuela prestada por la comunidad. A la par, contaba con amplios terrenos donados por esta misma en donde se supone se construiría una infraestructura propia; no obstante, tras diez años de la donación oficial, no se hizo mucho con el terreno y la comunidad emprendió acciones para recuperarlo.
- En El Mezón la situación es similar, aunque allí los estudiantes, con el apoyo de los docentes y la comunidad, adelantaron procesos de autoconstrucción de aulas, baños y cocina.
- En Hueycantenango las aulas estaban ubicadas en un albergue de la CDI-Guerrero y la comunidad donó unos terrenos en donde los estudiantes, con apoyo de la comunidad, construyeron dos aulas; no obstante, ante el paro en las actividades académicas en 2017 y 2018, la comunidad abrió procesos legales para recuperar sus terrenos.

⁷⁴ El Reconocimiento de Validez Oficial de Estudios (RVOE) es el procedimiento que la SEP, las autoridades educativas estatales y las universidades e instituciones de educación superior públicas facultadas pueden adelantar para incorporar planes y programas de estudio que un particular imparte, o pretende impartir, al sistema educativo nacional. Por mucho tiempo el RVOE no fue del interés de la UNISUR en tanto que implicaba dejar de luchar por el reconocimiento ante el Estado y asumir sus funciones en calidad de universidad privada; es decir, ir en contra del compromiso primigenio adquirido con los pueblos de Guerrero. A pesar de ello, y tras el estancamiento y cierre del proceso con la UACM en 2017-2018, la búsqueda del RVOE se colocó en la agenda como una alternativa en 2019.

- En Cuajinicuilapa, los terrenos y la infraestructura se consiguieron gracias a negociaciones hechas por el Coordinador de la sede con el Estado de Guerrero, relaciones atravesadas por su pertenencia al PRD. Al igual que en otras sedes, parte de la nueva infraestructura (cercas vivas, comedor) fue realizada con trabajo y apoyos económicos de los estudiantes.
- En Metlatonoc una primera locación fue prestada por el DIF-Guerrero, una segunda fue prestada por el PRD, una tercera fue una radio local lograda gracias a las negociaciones de los estudiantes, y la cuarta y última locación eran terrenos negociados y, finalmente, donados por el municipio. La infraestructura se construyó con trabajo de los estudiantes y apoyos económicos de docentes, estudiantes y “gente del pueblo” (Registro de campo 2016 - 2017; Informes por sede intercambiados en Colegios Académicos, 2016).

Para lograr el registro de las carreras ante la SEP y la legalización de los títulos, la UNISUR estableció 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 en 2009.

La UNISUR ingresó a la RUIICAY con la intención de sumarse a las actividades académicas de intercambio, sistematización de conocimientos propios, convalidación de títulos, elaboración de programas de maestría internacionales para poblaciones indígenas y la creación de criterios de evaluación intercultural.

Esta última necesidad surgió ante la apertura del proceso de evaluación que colocó en jaque a la UIAW en Ecuador, universidad fundadora de la Red.

La relación entre la UNISUR y la RUIICAY fue cercana durante el período 2008-2013. Los problemas internos de la UNISUR fueron reduciendo tanto el número de estudiantes como el número de profesores y colocaron el trabajo con la RUIICAY en un segundo plano.

Otra de las alianzas interinstitucionales de la UNISUR pensada para lograr el reconocimiento oficial, fue la establecida con la Universidad Autónoma de la Ciudad de México (UACM) en el 2008, año en el que se logró un Convenio General entre las partes, 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. No obstante, la implementación del Convenio se dilató lo suficiente para que el proceso fracasara.

Hasta el 2018, las distancias entre discursos y prácticas implicaron procesos diferenciados para cada una de las sedes. En el momento de finalizar mi trabajo de campo y seguimiento a la UNISUR, en algunas sedes (las menos) se mantenía un proceso consolidado con horizontes amplios anclados en los altos grados de legitimidad y articulación que habían logrado con las comunidades, las organizaciones sociales y/o los partidos políticos locales; en otras (las más) se pararon las clases y se organizó un trabajo interno para recuperar los lazos comunitarios y fortalecer los procesos locales o decidir si el proyecto termina; en todas se aportaba para luchar en el campo burocrático-administrativo de cara al reconocimiento legal de la institución, reconocimiento que implicaría la adquisición de títulos para los egresados.

A la par, y tras la evidente crisis de acción en lo local (con las comunidades, en Guerrero), algunos de los protagonistas residentes en Ciudad de México comenzaron a construir alternativas que mantienen como foco ya no la docencia en territorio, si no la investigación sobre y para los Pueblos del Sur.

5.3. De la comunidad como sinónimo de organización social y actor orgánico. Contrapunteos “desde abajo”

Cuadro 9. Contrapunteos “desde abajo”

	UIAW	UNISUR
Contexto - Antecedentes	CONAIE – Luis Macas en el gobierno (1996) / Alianza Pachachutik – Sociedad Patriótica (2003)	Diagnóstico de factibilidad (2000-2006) / Fundación de la UIEG (2006)
Equipo Fundador	Profesionales indígenas (Kichwa Saraguro), intelectuales mestizos (nacionales y extranjeros), comunidades, organización social	Intelectuales indígenas (de Guerrero), intelectuales mestizos (de Guerrero y DF), comunidades, organización social
Fundación	Tras 7 años de trabajo (aprox.) Aprobada en 2003 por el CES, Oficializada en 2004, Funcionamiento legal en 2007	Tras 7 años de trabajo (aprox.) Creada por Mandato Indígena en 2007 en el marco del III Congreso Estatal de Educación Intercultural
Fundamentos Epistemológicos	Diálogo de saberes (cosmología andina <i>kichwa</i> - conocimientos occidentales) para el Buen vivir – <i>Sumak Kawsay</i>	Reconocimiento de la matriz cultural de los pueblos indígenas y afroestizos, en un diálogo constante con el pensamiento universal
Oferta	<ul style="list-style-type: none"> - Ingeniería agroecológica - Arquitectura con mención en arquitectura andina - Licenciatura en ciencias de la educación con mención en pedagogía intercultural - Comunidades de Aprendizaje - Diplomados - Maestrías 	<ul style="list-style-type: none"> - Cultura, Lengua y Memoria - Gestión Ambiental Comunitaria - Gobierno de Municipios y Territorios - Justicia y Derechos Humanos
Sedes	<ul style="list-style-type: none"> - Conocoto (Quito D.M.), La Esperanza (Pedro Moncayo) y Cayambe, en la Provincia de Pichincha - San Pablo de Tenta, Saraguro, Provincia de Loja - Provincia Morona Santiago (inicialmente en Macas, capital de la Provincia y, posteriormente, en Chiguaza, cantón Huamboya) - Provincia de Cotopaxi 	<ul style="list-style-type: none"> - Xochistlahuaca (Xochistlahuaca) y Xalitla (Tepecuacuilco) -hoy cerradas- - Cacahuatpec (Acapulco) -en proceso de cierre- - Santa Cruz El Rincón (Malinaltepec), - Cuajinicuilapa (Cuajinicuilapa), - Hueycantenango (José Joaquín de Herrera), - Metlatonoc (Metlatonoc) - El Mesón (Ayutla de los Libres).
Población	<ul style="list-style-type: none"> - <i>Kichwa-Kayambi</i> - <i>Kichwa-Kitu-Kara</i> - <i>Kichwa-Saraguro</i> - <i>Kichwa-Panzaleo</i> - <i>Shuar</i> - Mestizos 	<ul style="list-style-type: none"> - <i>Mephaa</i> (tlapanecos) - <i>Ñu Savi</i> (mixtecos) - <i>Ñoom daà</i> (amuzgos) - <i>Naua</i> (Nahuatl de Guerrero) - Afroestizo-Afromexicanos - Mestizos

Organizaciones sociales vinculadas	CONAIE (Movimiento Nacional)	- CRAC-PC - UPOEG
Relaciones que posibilitaron la infraestructura	Alianzas con gobiernos locales, con la comunidad, con organizaciones locales.	Alianzas con gobiernos locales y estatales, con la comunidad, con organizaciones locales, con partidos políticos.
Financiamiento	Hasta 2017: Privada auto-financiada: proyectos con entidades del Estado, Cooperación Internacional y ONGs, alianzas con la organización social local, matrículas, apoyos de la comunidad.	Auto-financiada: proyectos con entidades del Estado y de la Federación, alianzas con la organización social local, apoyo de la comunidad, apoyo de los estudiantes y padres de familia, apoyos de los profesores, apoyos de partidos políticos.
Relaciones con Intermediarios	- Vínculos por financiamiento e infraestructura - Actividades académicas: U.Central, UAIIN, URACCAN, RUIICAY, Otras redes. - Actividades por reconocimiento y/o legalización: Movimiento Indígena (CONAIE), <i>Packakutik</i> (Partido político de la CONAIE)	- Vínculos por financiamiento - Actividades académicas: UChapingo, RUIICAY. Otras redes. - Actividades por reconocimiento y/o legalización: UACM, partidos políticos
Trayectoria (relaciones Estado-IESI)	2003-2008: Institucionalización de la UIAW. Nuevos retos políticos, nuevas formas de movilización. 2007-2008: Ascenso de la Revolución Ciudadana. <i>Ecuador Plurinacional e Intercultural</i> 2009-2013: Configuración de un nuevo campo de batalla. Transformaciones en las condiciones de la negociación: <i>La Revolución Educativa</i> ▶ Plan de Desarrollo Plan Nacional para el Buen Vivir. Construyendo un Estado Plurinacional e Intercultural ▶ Evaluación CONEA 2009 / LOES 2010 ▶ Evaluación CEAACES 2010 -2013 ▶ Clausura. Octubre 2013 2013-2016: Reinención Pluriversidad Amawtay Wasi. Diciembre 2013 2018: UIAW Pública y Comunitaria	2007-2011: Fundación tras la traición. Institucionalización de la mano de las comunidades 2011-2017: Búsqueda de Reconocimiento - Registro ante la Comisión Estatal para la Planeación de la Educación Superior (COEPES) 2011 - Universidad de los Pueblos del Sur (2012) - Convenio General con la UACM (2008) - Convenio de Incorporación y Reconocimiento de Validez de Estudios de la UNISUR con la UACM (2015) - Ante la Secretaría de Educación Pública y la Gobernación del Estado de Guerrero

Parto de reconocer que cuando una experiencia en Educación Superior Intercultural hace explícito su lugar de enunciación político, es decir, cuando esta busca y logra ser reconocida como un proyecto no solo educativo, sino también político, es fácil encontrar un discurso

más o menos compacto (aunque nunca homogéneo) sobre el deber ser de lo intercultural y de la universidad como proyecto.

Como lo pudimos ver con la UIAW y la UNISUR, la dicotomía “desde arriba” vs. “desde abajo” (y con ella otras dicotomías que se camuflan detrás como “occidente” vs. “lo indígena”, “modernidad” vs. “ancestralidad”, “lo ajeno” vs. “lo propio”, “los otros” vs. “nosotros”) son el lugar común que justifica los discursos y enmarca los propósitos de las acciones; es decir, hacer interculturalidad “desde abajo” como apuesta en contra del modelo hegemónico impuesto “desde arriba” es el lugar de enunciación de estos dos proyectos.

Empero, estas claridades discursivas cobran matices múltiples en las prácticas y, por lo general, no logran la materialización propuesta. Como lo precisa H. V., Facilitador y Coordinador de la Licenciatura en Gobierno y Territorio de la UNISUR al hablar de la presencia del legado indígena (conocimientos locales, propios y/o comunitarios) en el desarrollo de la propuesta educativa:

[...] Claro que hay una carga fuerte indígena, incluso en El Mezón, en donde algunos se autodenominan mestizos [...] En el modelo están estos saberes, cuando se plantearon los primeros esbozos, incluso en las cartas descriptivas que empiezan a aparecer en cada una de las licenciaturas, es algo transversal todo el tiempo ¿no? [...] Creo que el diseño en sí, nunca fue el problema tal cual, para mí el problema viene a la hora de aterrizar y poner en práctica todo eso [...] Ahí sí creo que nosotros no logramos como entrar en verdadero diálogo, no logramos entrar en la verdadera construcción de un conocimiento desde abajo, con las y los estudiantes, con las comunidades (H.V. Entrevista. 2018).

Las propuestas curriculares y los diseños metodológicos que se implementan con los estudiantes no son las que proponen y se acuerdan con las comunidades y/u organizaciones originalmente. Aunque esta situación no es exclusiva de las universidades interculturales, su carácter alternativo y su promesa de transformación en territorios caracterizados por una alta desigualdad social y por encontrar en la lucha por la educación un derrotero por el reconocimiento de sus derechos, enfrenta las realidades posibilitadas a las altas expectativas de las comunidades.

Si bien muchas de las modificaciones que se van presentando en el desarrollo de las experiencias son propias de los procesos de origen y consolidación de toda institución educativa y, para el caso de las universidades “desde abajo”, estas modificaciones se van produciendo en el mismo encuentro con las comunidades y organizaciones sociales; la

percepción de incongruencia entre prácticas y discursos y la incertidumbre ante las posibilidades futuras van estableciendo distancias importantes entre universidad y poblaciones indígenas con el paso del tiempo. Las comunidades se van haciendo implacables a la hora de levantar juicios, dando como resultado inevitable el descrédito y deslegitimación de las experiencias. Para los casos aquí revisados, una década fue suficiente para que este proceso se evidenciara y se reconociera como problema real dentro de las instituciones.

Por supuesto, parte de esta alta expectativa se guarda en un hecho constatado: efectivamente, en los procesos de origen de ambas instituciones hay una amplia participación de parte de las comunidades y las organizaciones sociales vinculadas. La emergencia de la UIAW y la UNISUR se produce “desde abajo” y “desde adentro”; ejemplo de ello es el importante número de estudiantes vinculados durante los primeros semestres de las primeras generaciones; no obstante, con el paso del tiempo esto cambió dramáticamente.

Aquí sería preciso anotar que, si bien la emergencia de la UIAW y la UNISUR es “desde abajo” y “desde adentro”, esta no es exclusivamente indígena. Esta composición diversa en el equipo que funda y pone en marcha los proyectos, llegará a ser un problema significativo para la UNISUR, más no para la UIAW.

Bajo los marcos de desacreditación mencionados, parte de este cambio, coincide con que a las dificultades operativas internas (intermitencia y/o escasez en los recursos económicos y humanos disponibles) se les suma como prioridad el quehacer político militante. Esta situación es clara durante el proceso de evaluación y suspensión de la UIAW (2010-2013), y ante la búsqueda de reconocimiento de la UNISUR desde sus inicios. En ese contexto, son pocas las manos que deben trabajar resolviendo problemas coyunturales en diferentes frentes y, de manera consecuente, problemas estructurales como la búsqueda de estrategias para la transformación de las realidades sociales locales a través de una apuesta educativa alternativa, va ocupando lugares secundarios.

En términos generales, y atendiendo a las realidades analizadas, pareciera que a mayor búsqueda de institucionalidad (legalidad), menor legitimidad (relación de confianza con las bases). Priorizar los procesos de institucionalización ha implicado desatender la vinculación orgánica con la comunidad y, en consecuencia, no establecer estrategias conjuntas para apoyar en la resolución de sus necesidades locales.

Por supuesto, frecuentemente es la misma comunidad la que reclama institucionalidad (en la figura de validación y titulación para sus jóvenes estudiantes y futuros egresados), pero son contados los espacios que se construyen para diagnosticar de manera mancomunada otras necesidades o pensar otras vías de institucionalización.

Aquí un asunto no menor: recurrir al Estado para el reconocimiento oficial y la adjudicación de financiamiento es parte constitutiva del quehacer de las universidades. Paradójicamente, aunque sus proyectos se diseñan en marcos autogestivos y mantienen como horizonte la autonomía, ninguna de las dos instituciones ha dejado de mantener el reconocimiento del Estado como parte de su agenda.

Es interesante ver cómo, en un principio, parecía que tanto reconocimiento como financiamiento se iban a dar como resultado de las negociaciones iniciales entre las universidades y los gobiernos de turno. También es interesante ver cómo esta posibilidad inicial no se consolida: la UIAW logra su registro, pero como universidad privada; la futura UNISUR no logra ni siquiera su registro y ve cómo se funda la UIEG ante su desconcierto. Ambas experiencias denuncian una traición de parte del Estado, acción sujeta a problemas en la disputa por la administración local de la riqueza (financiamiento) y el poder (legalización de proyectos que podrían representar la pérdida del monopolio sobre los sentidos y quehaceres de la educación a nivel local). La correlación de fuerzas en el campo privilegia financiamiento y reconocimiento legal como capitales que colocan la balanza a favor del Estado y, en consecuencia, debilitan tanto a la organización social como a la experiencia de educación específica y el bloque histórico que supone su alianza.

De maneras semejantes para ambos casos, este “recurrir al Estado” muchas veces está mediado por un partido político: pasó con la alianza Sociedad Patriótica-Pachakutik en Ecuador al momento de fundación de la UIAW, pasó de manera coyuntural y contingente con las diferentes sedes de la UNISUR en México, pasó recientemente con el partido evangélico CREO en Ecuador ante la reapertura de la UIAW. Si bien cada partido político tiene sus particularidades (lejos estoy de afirmar que Pachakutik y CREO son la misma cosa) es preciso señalar que, en las lides de la política institucional oficial, cuando aparecen recursos del Estado, las universidades parecen consolidarse como botines políticos. Persiste la dialéctica dominadores-dominados.

No obstante, rascando un poco más allá de la dicotomía que se puede entrever al subrayar la dialéctica de la dominación como aparente condena, es importante subrayar que las relaciones institucionales que enmarcan las negociaciones y/o conflictos entre las universidades y el Estado no corresponden necesariamente a las relaciones no institucionales entre estos mismos actores; ejemplo de ello son las formas de lograr sedes e infraestructuras para el desarrollo de las clases.

Se precisa un análisis multiactor y multinivel/multiescala que dé cuenta de la complejidad de estas relaciones teniendo en cuenta la precariedad económica de las dos universidades, situación que las mantiene en la permanente encrucijada de reinventar contingentemente sus relaciones con entidades del gobierno local, partidos políticos, organizaciones y comunidades.

Finalmente, problemas relacionados con i) cómo se deben incluir los conocimientos y saberes propios a los currículos oficiales y a las prácticas en el aula, ii) hasta donde un intercambio de saberes implica (o no) vincularidad y/o interculturalidad, iii) cómo la participación de un miembro de la comunidad en el proceso de enseñanza-aprendizaje garantiza (o no) la vinculación o, en ese mismo tenor, iv) cuáles deberían ser las acciones y compromisos de este miembro (sujeto individual / sujeto colectivo) dentro y con la institución para poder hablar de una vinculación efectiva, entre muchos otros dilemas, son pan de cada día tanto a nivel formal (teórico-discursivo) como a nivel práctico (en la cotidianidad de la experiencia) de las dos unidades de análisis. En este marco, es posible afirmar que el carácter y/o compromiso político que caracteriza a las experiencias “desde abajo”, no garantiza la existencia de un vínculo efectivo con la comunidad y que la presuposición de origen es más nominal que empírico.

La búsqueda honesta y comprometida que desde las aulas (y fuera de ellas) adelantan facilitadores y estudiantes por construir relaciones más horizontales, más dialógicas, más pertinentes para el contexto, choca con inercias ancladas en lo que supone es una universidad: su jerarquización interna, sus prácticas burocráticas, las formas en las que se piensa y se ejerce el poder y se toman las decisiones, las metodologías de enseñanza-aprendizaje aprendidas e interiorizadas por facilitadores y estudiantes, entre otras, pueden ser condiciones vividas como lastres que son difíciles de ver y soltar. En otras palabras, a quienes hemos participado internamente en estos procesos, nos ha costado construir formas realmente

alternativas y transformadoras en contextos educativos y culturales en donde los roles de estudiantes, docentes y autoridades están marcados por el colonialismo interno y, a la par, en donde la expectativa de lo que es/debe ser la universidad se ha puesto en una vara muy alta: la transformación de la sociedad. Sin embargo, seguiremos trabajando.

CAPÍTULO VI

RELACIONES ENTRE INSTITUCIONES DE EDUCACIÓN SUPERIOR INTERCULTURAL Y ACTORES. EXPERIENCIAS “DESDE ARRIBA”

Tras presentar la caracterización general de los *Proyectos* (en sus dimensiones *Fundamentos* y *Actores*) en el Capítulo IV y dar cuenta de las relaciones entre experiencias “desde abajo” y “comunidades” en el capítulo anterior (Cap. V), el presente capítulo da cuenta de la dimensión faltante para las experiencias “desde arriba”: *Relaciones entre Instituciones de Educación Superior Intercultural y Actores* para los casos de la Universidad Nacional de Educación (UNAE) y la Universidad Intercultural del Estado de Puebla (UIEP).

En consonancia con el capítulo anterior, el propósito del presente acápite es poder desentrañar cómo se configura la Educación Superior Intercultural y, en correspondencia, la interculturalidad misma, desde las prácticas cotidianas de los actores en relación en el campo, siempre en contraste con sus discursos y los discursos oficiales de cada experiencia.

Retomando el esquema de operativización presentado en el apartado metodológico, en el presente capítulo se dará cuenta de la segunda parte de la operativización (siempre acompañada por los cambios cronológicos y morfológicos de las Trayectorias). A saber:

Cuadro 10. Niveles de relación entre actores y Horizontes de discusión

NIVELES DE RELACIÓN (Componentes)	HORIZONTES DE DISCUSIÓN (Observables)	CUESTIONES PROBLÉMICAS
LO MICRO (Relaciones internas)	Propuestas y acciones que definen <i>Organización y gobierno interno y Procesos de enseñanza- aprendizaje (relaciones docentes – estudiantes)</i>	Horizontalidad
LO MESO (Relaciones con la comunidad y con la organización social)	Propuestas y acciones que definen Vinculación con la comunidad y pertinencia y Procesos de enseñanza- aprendizaje (lugar de los saberes propios)	Comunidad
LO MACRO (Relaciones con el Estado)	Propuestas y acciones que definen <i>Institucionalidad y Calidad</i>	Autonomía
LO EMERGENTE (Relaciones con intermediarios)	Propuestas y acciones que configuran el campo gracias a la relación de los actores (internos o externos) con otros actores	Más allá de la dicotomía “Estados-gobierno” vs. “Poblaciones / Organizaciones indígenas”

Como se ha venido precisando, si bien estas páginas no hablarán en profundidad de todos y cada uno de los actores encontrados, ni de todas y cada una de las relaciones posibles identificadas, presentaré algunas generalidades que serán útiles para estudios posteriores y priorizaré la exposición de las relaciones tejidas entre las experiencias de Educación Superior Intercultural y “la comunidad” como actor “natural” en el campo.

Recordando: la vinculación con la comunidad (también llamada vinculación comunitaria) es un eje rector del modelo de universidad intercultural. Tanto “desde arriba” como “desde abajo” el vínculo entre la universidad intercultural y la comunidad es un vínculo presupuesto en tanto que se supone que la comunidad es quien demanda la presencia de la universidad en sus territorios y que la universidad llega a aquellos territorios para atender esta demanda; así, la comunidad puede entenderse como un actor “natural” / “propio” del campo. No obstante, como lo veremos en el desarrollo de los Capítulos V, VI y VII, las formas en las que se materializa este vínculo son dinámicas, cambian en dependencia de los actores que encarnan los vínculos y de la trayectoria de estos cambios en el tiempo; en parte, estas formas están definidas por diferentes concepciones y construcciones del sentido de «comunidad».

Para cumplir el propósito del presente capítulo, este apartado está dividido en tres: una parte dará cuenta de la experiencia de la UNAE, otra de la experiencia de la UIEP, y un último en el que se presentan algunas similitudes, diferencias y conexiones que permitan ir evidenciando tendencias tanto en los elementos que componen los proyectos como en los roles y relaciones asumidas por los actores en el campo.

La caracterización de las experiencias “desde arriba” permitirá, de una parte, conocer los discursos y propuestas oficiales que desde los Estados se diseñan e implementan para dar respuesta a las poblaciones indígenas ante su demanda por educación superior y, de otra, contrastar estos discursos con las percepciones de los actores involucrados (estudiantes, docentes, autoridades, organizaciones sociales y comunidad) y las prácticas de la institución. Como se verá en el desarrollo del texto, las paradojas (conflictos, tensiones, contradicciones) van emergiendo entre el intentar ser coherentes con una propuesta de Educación Superior Intercultural realmente alternativa -con todas las garantías y facilidades que se posibilitan gracias al financiamiento estatal- y una serie de inercias que parecieran estar enquistadas tanto en el imaginario como en la estructura burocrática y procedimental de lo que implica

ser una institución de educación superior, inercias que cobran matices múltiples en su encuentro con las realidades locales.

6.1. “La papa caliente”

Relaciones entre la UNAE y la comunidad en marcos de interculturalidad

6.1.1. *Sobre interculturalidad*

Colocar el discurso de la interculturalidad en la arena de lo público, trabajo que realizó de manera efectiva el Movimiento Indígena ecuatoriano desde la década de los ochenta “desde abajo”, trajo consigo una disputa abierta aún no resuelta. Como afirmaba páginas atrás, con fuerzas desde el ascenso de R. Correa, se experimenta una pugna por una suerte de “derecho de propiedad” de la categoría interculturalidad, un ir y venir entre lo que es y lo que no es, entre quién está y quién no está autorizado para dar contenido y hablar públicamente de una u otra categoría. Desde entonces, la tensión se escenifica entre un Estado que señala como problema el “monopolio” de lo intercultural por parte de las organizaciones indígenas y unas organizaciones indígenas que demandan una pérdida del contenido real de las propuestas indígenas cuando se las “roba” el discurso del gobierno.

Desde su fundación, la UNAE vive esta contradicción en su interior, no solo por las distancias posibles entre discursos y prácticas, sino también por la presencia de estas dos propuestas en tensión entre diferentes actores internos.

La apuesta por la transformación de la sociedad como parte constitutiva del Modelo Educativo de la UNAE, permea los discursos oficiales de autoridades, funcionarios, docentes y estudiantes. No obstante, muchos de los entrevistados reconocen las distancias entre discursos y prácticas: para unos, distancias abismales imposibles de conciliar, para otros, distancias menores derivadas de las inercias mismas del sistema educativo y/o del poco tiempo de funcionamiento de la universidad, distancias en las que se está trabajando.

Uno de los temas más complejos en la UNAE es la comprensión de lo que es el quehacer y el deber ser de la interculturalidad.

Para dar cuenta de ello, aunque no de manera exclusiva, una parte importante del trabajo de campo se concentró en realizar observaciones en jornadas de formación (en aula y en salidas de campo) y entrevistas a autoridades, estudiantes y docentes de la Carrera de Educación Intercultural Bilingüe, carrera abierta como parte del mandato constitucional

interesado en recuperar y centralizar la formación de profesores en esta área desde el Estado. Para febrero del 2018, la carrera de EIB contaba con 144 estudiantes matriculados lo que representa el 11,2% de la población estudiantil en pregrado (UNAE. Bienestar Universitario, 2018. Documento sin publicar).

Grosso modo dos son las tendencias en tensión presentes al interior de la carrera. Una, más cercana a los primeros docentes y estudiantes participes en la formulación y consolidación de la malla curricular, relaciona la Educación Intercultural Bilingüe con un proceso histórico y político derivado de las organizaciones sociales indígenas ecuatorianas por un diálogo entre culturas, epistemes y cosmovisiones en términos de lucha por la igualdad de oportunidades. Otra, más cercana a los nuevos docentes y autoridades participes en la carrera, relaciona la Educación Intercultural no necesariamente en términos de bilingüismo (reconocimiento y uso de lenguas indígenas), no necesariamente como un asunto político, no necesariamente relacionado con lo indígena.

Así, la comprensión de interculturalidad se mueve entre una interculturalidad de antecedente político/histórico indígena (principalmente, desde y para estas poblaciones) y una interculturalidad más amplia y para todos.

A manera de crítica, los primeros reconocen en la segunda opción una interculturalidad “light” “descafeinada” “despolitizada”; en este mismo tenor, los segundos reconocen en la primera una opción “politizada” “indigenista” “esencialista”.

Retomando las palabras de uno de los profesores de la carrera en EIB, L. A. D., estas dos tendencias han representado “*la papa caliente*” de la UNAE pues al ser

[...] mucho más que una cosa de indios, al ser el modelo mismo de redefinición de la nación, la universidad vive en un constante conflicto existencial [...] Estamos tratando de ir al compás del Estado, pero también del Movimiento Indígena; pero incluso las visiones o directrices del Estado cambian. Lamentablemente, en verdad, no hay un interés sistémico en la interculturalidad (L. A. D. Entrevista. Mayo 2018).

El debate está abierto al interior de la EIB y las relaciones de esta con otras carreras complejiza aún más el panorama. Algunos estudiantes de EIB, actores protagonistas de las tensiones, reconocen la problemática. Como lo afirma C. P., estudiante de 7° semestre:

Hay gente, de otras carreras, incluso en las directivas, que están en contra de la EIB. Nos dicen indigenistas, folcloristas, subvaloran las lenguas, no son coherentes con la propuesta

[...] Si la interculturalidad es la relación entre culturas en respeto, en reciprocidad, para el enriquecimiento mutuo, en horizontalidad, la UNAE no es intercultural, pues aquí se discriminan otras lenguas, otras formas de ver el mundo [...] La EIB en la UNAE es un comodín, una plataforma. Les dicen a los que ingresan que se presenten a EIB y que cuando ya estén adentro hagan el cambio a otras carreras. No la toman en serio (C.P. Entrevista. Mayo 2018).

Si bien los argumentos son disímiles, la mayoría de los entrevistados afirman lo mismo: “la UNAE no es una universidad intercultural”.

Cuatro son las tendencias encontradas en la institución: i) para unos solo la carrera EIB es intercultural, ii) para otros el trabajo de interculturalización de la UNAE es un camino iniciado pero al que aún le falta mucho trabajo, iii) para otros la interculturalidad y su transversalización en la UNAE es una opción imposible teniendo en cuenta el desinterés de las autoridades y la incoherencia entre historia-política nacional y proyecto curricular, iv) finalmente, para otros, la interculturalidad y su transversalización son necesarias pero desde una nueva comprensión de esta (una interculturalidad abierta a otras posibilidades, más allá de lo indígena).

La interculturalidad es ese diálogo de saberes, ese diálogo de conocimientos, ese diálogo de esas narrativas que caracteriza a cada pueblo o nacionalidad, ese espacio donde se puede generar, digamos, esa discusión, pero con un afán de comprendernos y aprender el uno del otro, con ese respeto, con esa ética. Aquí, bueno, eso se pretende. Se entiende que este es un proyecto en construcción y obviamente que no se resuelve de un día a otro, porque no solamente estoy hablando de un trabajo individual; al ser un trabajo colectivo implica que todos estemos en ese proceso, y cuando digo todos y todas estoy refiriéndome no solamente a los estudiantes, sino también a los colegas, sobre todo a los directivos, entonces esa es una macro labor, comprendiendo que venimos de diferentes espacios del planeta. Entonces, en esa construcción, en esa propuesta, pues aún falta, ¿no? De pronto hay una filosofía muy bien llevada aquí en la Universidad Nacional de Educación, se ha manejado muy bien la parte conceptual y filosófica, ¿no?, de hecho, la universidad tiene como base, principio o como fundamento, justamente la interculturalidad; pero, de ahí a cumplirla, a hacerla, falta, requiere mucha dinámica, es un ejercicio de construcción diario y realmente va a tomar su tiempo (P.P. Docente. Entrevista. Junio 2018).

Además, a la luz de los diálogos que Lenin Moreno ha abierto con la CONAIE, se rumora que desde los gabinetes del gobierno central se le ha pedido a la UNAE que también se abra al diálogo con el Movimiento Indígena, a pesar de las abiertas diferencias que se manifiestan con este sector por mantener una idea politizada de interculturalidad.

Giros importantes en el accionar de la UNAE durante la segunda mitad del 2018 permiten suponer que los rumores son ciertos: para mediados de julio se realizó el seminario: “Fundamentos sobre los saberes y conocimientos andinos para construir el sistema de educación superior con enfoque de interculturalidad” en donde participaron miembros de la Comisión de Educación de la CONAIE como expositores; en dicho encuentro se realizó el lanzamiento de la “Cátedra Indígena Intercultural del *Abya Yala*” como resultado del convenio entre la CONAIE, la Cátedra Indígena Intercultural y la UNAE⁷⁵. En septiembre se llevó a cabo el “Festival de Interculturalidad y Plurinacionalidad UNAE 2018” en donde, de nuevo, participaron representantes de la CONAIE vinculados a la Cátedra Indígena, además de grupos musicales y colectivos artísticos indígenas.

Estas acciones parecerían oponerse a discursos y acciones previas en donde la interculturalidad ligada a lo indígena, a la organización indígena y a la CONAIE, no eran exactamente el derrotero desde donde se catapultaba la propuesta de interculturalización para la UNAE.

6.1.2. Vinculación con la colectividad: ¿vinculación comunitaria?

¿Qué entiende la UNAE por comunidad? Evidentemente, a diferencia de las instituciones “desde abajo”, la comunidad no es un punto orgánico de partida, la universidad no se hace *con o desde* la comunidad. Para la UNAE, “desde arriba” y “desde afuera”, la universidad va a la comunidad y atiende sus necesidades. Esta perspectiva se fundamenta en la política pública nacional, situación que establece una clara diferencia con las experiencias de la UIAW y la UNISUR; en este marco, la UNAE cuenta con un preciso protocolo que define qué es vinculación comunitaria y responde al mandato legislativo.

Desde el año 2013, como consta en los diversos Reglamentos de Régimen Académico en Educación Superior elaborados y modificados desde aquel entonces, todas las instituciones de Educación Superior deben contar con instancias específicas para planificar y coordinar proyectos de vinculación con la sociedad: “La vinculación con la sociedad hace referencia a los programas de educación continua, investigación y desarrollo, y gestión

⁷⁵ La Cátedra Indígena Intercultural es una institución autónoma creada para apoyar los procesos de formación de postgrado de la Universidad Indígena Intercultural (UII) proyecto emblemático del Fondo para el Desarrollo de los Pueblos Indígenas y de América Latina - Fondo Indígena. La Cátedra Indígena Intercultural fue reconocida como Cátedra UNESCO desde el 28 de agosto de 2015.

académica, en tanto respondan, a través de proyectos específicos, a las necesidades del desarrollo local, regional y nacional” (CES, 2013. Reglamento del Régimen Académico. Art. 82).

Normativamente, la vinculación con la sociedad está sujeta al «Principio de pertinencia» consignado la LOES (2010): “El principio de pertinencia consiste en que la educación superior responda a las expectativas y necesidades de la sociedad, a la planificación nacional, y al régimen de desarrollo, a la prospectiva de desarrollo científico, humanístico y tecnológico mundial, y a la diversidad cultural” (LOES, 2010. Art. 107).

Así, en cumplimiento con la normativa nacional, la UNAE incluye en su Modelo Pedagógico un programa de Vinculación con la Colectividad que propone entremezclar la investigación responsable, la innovación social y la creatividad como parte de la formación y el compromiso de los futuros profesionales docentes. Las actividades y proyectos que se realizan en este marco buscan mejorar la calidad de vida de los grupos de atención prioritaria y el desarrollo personal, familiar y comunitario a nivel local, regional y nacional en el marco de los principios del Buen Vivir.

Tres son los componentes que articulan las acciones de Vinculación con la Colectividad: i) lo pedagógico, como parte del perfil profesional a alcanzar y escenario en donde se reconstruyen y se viven los conocimientos; ii) la inclusión y participación social, que define la pertinencia de las acciones en contexto; y iii) lo intercultural, como orientación que posibilita el reconocimiento de la diversidad y el respeto mutuo entre culturas.

En este marco, además de actividades de “voluntariado” en la localidad (principalmente, colonias vacacionales para niños), la UNAE adelanta programas de lectura con niños y adultos, diagnósticos locales para el mejoramiento de las condiciones de vida de las toquilleras⁷⁶, preparación de jóvenes para los exámenes de admisión a la educación superior y programas de capacitación para el mejoramiento de la atención a primera infancia (UNAE 2016, 2017; Entrevista a personal a cargo del Área de Vinculación con la Colectividad. Junio 2018).

⁷⁶ Toquilleras es el nombre con el que se les conoce comúnmente a las mujeres artesanas que trabajan la paja toquilla para la elaboración manual de elementos decorativos, accesorios y, principalmente, sombreros. Muchas de las toquilleras de la región del Cañar son indígenas; la mayoría de las toquilleras se encuentran en condiciones de pobreza y cuentan con precarias condiciones laborales que se agudizan ante los abusos de intermediadores comerciales.

Las actividades de vinculación se piensan para atender a la población local con base en sus necesidades. En palabras de J. M., Secretaria del Área de Vinculación con la Colectividad y miembro del equipo fundador de la institución:

En otras universidades te dicen: «mire, usted tiene que hacer treinta horas... haga lo que usted quiera, vaya a archivar, haga lo que sea, lo importante es que usted traiga su certificado y ya está». Pero, como le decía, acá es diferente. En nuestro modelo, lo que es esencialmente diferente a otras universidades, no es solo que vas a cumplir y ya, en nuestro modelo las actividades se implementan con base a las necesidades del territorio, siempre trabajamos directamente con el territorio, nos dedicamos al servicio. Vamos al territorio y vemos qué necesitan y diseñamos los proyectos con base a lo que la universidad piensa que es necesario para el territorio (J. M. Entrevista. Junio 2018).

La elaboración de diagnósticos y los diálogos con instituciones locales (CONAGOPARE⁷⁷, GAD⁷⁸ parroquiales, autoridades locales) anteceden el establecimiento de vínculos y convenios para la implementación de proyectos en relación con las líneas temáticas de la UNAE. Además de instituciones locales y entidades públicas como parte de la colectividad, se tienen en cuenta cooperativas y organizaciones sociales que muchas veces sirven como puentes de conexión con las comunidades. En este tenor, J. M. S., Coordinador del Área, afirma que se tiene cuidado con quiénes se establecen convenios: “Ni entidades privadas, ni partidos políticos. Eso puede ser peligroso. Si estableciéramos vínculos con estos, dependeríamos de sus intereses” (Entrevista. Junio 2018).

Las formas que definen el diseño e implementación de las actividades de Vinculación pueden mantener significados diferentes para los docentes, para unos “puede ser similar a la Extensión Universitaria de otras instituciones, pero esta es más economicista, aquí parece que si hay responsabilidad social y pertinencia” (J. M. S. Entrevista. Junio 2018); para otros, en los marcos de los sistemas de evaluación nacional

[...] el supuesto de vinculación que propone el CEAACES dice que deben haber programas y los chicos desde quinto [semestre] hacen vinculación con la colectividad que se enlaza a esos programas pero, en realidad, esto es muy clientelar, es la palabra que yo uso; o sea, se entiende la universidad como el espacio de los sabios que hacen soluciones que van a entregárselas a alguien, ahí, empaquetadas, que los chicos hacen una nueva práctica, una nueva metodología, una aplicación, lo que sea, la hacen y van y la entregan... eso es muy servicial, muy caritativo, muy ahí “extendida la mano”. Mientras, yo creo que la vinculación

⁷⁷ Consejo Nacional de Gobiernos Parroquiales del Ecuador (CONAGOPARE) Entidad pública

⁷⁸ Gobierno Autónomo Descentralizado (GAD) de la parroquia Javier Loyola. Entidad pública

pasa por generar un puente entre comunidad y universidad donde el intercambio pueda ser muy intenso. Aquí no hay eso. Por ejemplo, aquí, en la universidad, no hemos tenido espacios en los que la comunidad nos venga a decir a nosotros las cosas que necesitan (D. A. Docente de Educación Especial. Entrevista. Junio 2018).

En términos generales, la relación pertinencia - vinculación con la comunidad y, por ende, las tendencias en la valoración de esta relación se mueven entre i) de un lado, reconocer los acuerdos y convenios con entidades y autoridades locales como puentes de intermediación suficientes para dar cuenta de la fortaleza y pertinencia del vínculo con la colectividad y ii), de otro, identificar la ausencia de la comunidad como ausencia de vinculación.

Definir con claridad qué es / quiénes son colectividad y qué es / quiénes son comunidad se coloca en el centro del problema.

Los estudiantes vivencian con mayor cercanía la experiencia de Vinculación con la Colectividad a través de sus Prácticas Preprofesionales (también denominadas Prácticas Académicas o Prácticas Docentes). En términos operativos las prácticas consisten en la participación de los estudiantes (desde 1° hasta 9° y último semestre) en la vida escolar cotidiana de diversas instituciones educativas en un esfuerzo por enfrentar e integrar lo aprendido en clase con su futuro escenario de ejercicio profesional. Los tiempos de acompañamiento y las estrategias de intervención cambian por semestre: de un día a la semana o una semana por semestre a períodos más extensos, de la observación no participante hasta el diseño e implementación de proyectos, metodologías, aplicaciones, etc., siempre con acompañamiento de los profesores del área o asignatura. Como bien lo precisa D. R., representante estudiantil en 2018 y estudiante de Educación Básica:

Nosotros vamos a las prácticas, observamos la primera semana, y según nuestra línea central, la que nos toque en cada semestre, vemos entonces las dificultades o algo que nosotros creemos que podemos contribuir; entonces, a partir de esa problemática, nosotros generamos una propuesta. Esta propuesta se lo plasmaría en el PIENSA [Proyecto Integrador de Saberes], se lo aplica y se lo evalúa. Más o menos es como aplicar en la práctica, en las instituciones educativas, algo que nosotros tenemos como teoría aquí en la universidad [...] En primer semestre van una vez a la semana y cada vez que se va pasando de nivel, van subiendo los números de días, desde quinto semestre ya van corrido, ya van 15 días, un mes, ahora que estoy en sexto ya vamos nueve semanas, los que están en décimo van diez semanas todos los días, de lunes viernes [...] Los chicos que están en primero se van netamente a observaciones, entonces ellos, como van solamente una vez a la semana, en el primer semestre, entonces más o menos van a evaluar la situación de cómo se está llevando o ejerciendo y solo hacen un análisis descriptivo de lo que ven; entonces, cada semestre según

el eje, se le va contribuyendo más. Ahora que estamos ya en niveles superiores, entonces se aplica y se evalúa (D. R. Entrevista. Junio 2018).

Los criterios de selección de las instituciones en donde se hacen las Prácticas se han modificado con el tiempo, evidenciando cambios en las tendencias que estructuran el proyecto de universidad:

Las primeras prácticas que se realizaron, a finales de 2015, servían para darles a conocer los contextos a los estudiantes y profesores, trabajando directamente con las escuelitas del sector Cañar, escuelitas con un solo profesor, con pésima educación, privilegiando los más vulnerables [...] Y luego ya cambiamos, porque la Comisión Gestora decidió, y cambiamos a escuelas más grandes y establecimos otro tipo de vínculos institucionales, intergubernamentales, con los GAD parroquiales, el MIES⁷⁹, el Ministerio de Educación... Ya nos pedían (J. M. Área de Vinculación con la Colectividad. Entrevista. Junio 2018).

Cabe anotar que la referencia a “cambiamos a escuelas más grandes” hace alusión al trabajo coordinado entre la UNAE, las escuelas públicas y las Escuelas de Milenio⁸⁰, esto es, a que las Prácticas cambiaron sus beneficiarios iniciales y se destinaron a dar apoyo a estas instituciones (escuelas con menos carencias económicas reflejadas, principalmente, en mejor infraestructura y mayor planta docente).

Entre líneas se dejan ver dos cosas: de un lado, un trabajo mancomunado entre entidades educativas del Estado que apunta a construir un proceso coherente y coordinado entre educación básica, educación secundaria y educación superior; esta apuesta busca legitimar tanto los imaginarios como las prácticas que suponen la construcción de un Estado fuerte que recupera el monopolio de la EIB en Ecuador (los nuevos estudiantes de EIB de la UNAE -del Estado- dando clases y apoyando procesos formativos en la nuevas escuelas de EIB del Estado -Unidades del Milenio-). En consecuencia, de otro lado, un visto bueno a la subalternización de las escuelas y experiencias hijas históricas de la DINEIB; esto es, potencialmente, la subalternización de la DINEIB/CONAIE como sujeto político y actor protagonista en el diseño e implementación del modelo de EIB estatal⁸¹.

⁷⁹ Ministerio de Inclusión Económica y Social (MIES)

⁸⁰ Escuela que entraron a remplazar las escuelitas comunitarias de la DINEIB, como se precisó en capítulos anteriores.

⁸¹ Para ampliar la discusión véase el trabajo de M. Rodríguez Cruz (2018) quien, como parte de su investigación, da cuenta de las formas cómo se han articulado Unidades del Milenio y universidades de excelencia (haciendo énfasis en la experiencia de la Unidad Educativa del Milenio Sumak Yachana Huasi y la Universidad de Investigación de Tecnología Experimental Yachay Tech en Imbabura).

Esta realidad podría matizar afirmaciones como la consignada previamente sobre la ausencia de directrices exógenas (partidos políticos) en el momento de definir las entidades con quienes la UNAE adelanta procesos de Vinculación pues es imposible negar que parte de la agenda es marcada por los gobiernos de turno (tanto a nivel local como nacional), gobiernos que, a pesar de los cambios internos, han sido encabezados por el fragmentado partido político Alianza País del cual tanto el gobierno de Rafael Correa como el de Lenin Moreno han hecho parte.

Retomando la caracterización sobre las formas en las que se materializa la Vinculación con la Colectiva, es oportuno precisar que las Prácticas en la Licenciatura de Educación Intercultural Bilingüe son diferentes con relación a las otras carreras. Los estudiantes de EIB realizan Prácticas denominadas «de Inmersión» que, a diferencias de las otras modalidades, implican tiempos más prolongados en la institución educativa y estancias permanentes por meses o semanas con la comunidad; además, sus prácticas son siempre con poblaciones indígenas en las diversas Provincias del Ecuador. Es decir, si bien la vinculación en EIB se dirige a poblaciones indígenas, no necesariamente se trabaja con la comunidad en la que se inscribe territorialmente la UNAE.

Estas diferencias con relación a otras carreras han generado problemas no menores que se han tenido que resolver semestre tras semestre: grandes faenas de inmersión se han realizado muy lejos de la Provincia Cañar (en Loja y en Macas, por ejemplo) lo que representa la ausencia de docentes por largos períodos de tiempo y el desajuste en los cronogramas escolares, situación que lleva muchas veces a la improvisación. Además, inicialmente, la inmersión podía ser un mes completo en la comunidad (con sus cotidianidades, prácticas culturales y carencias materiales); no obstante, tras la queja de algunos estudiantes y docentes, las inmersiones para el segundo semestre de 2018, implicaban el retorno de los estudiantes de la UNAE a su casa cada fin de semana o cada quince días. Si bien esta estrategia garantizaba volver a las “comodidades” del hogar, implicaba más costos para la universidad (que da el transporte) y para los estudiantes que se movilizaban desde sus hogares al sitio en que el transporte de la universidad los recogía.

En este marco, algunos estudiantes de EIB se han cambiado de carrera o han desertado. Profesores y estudiantes afirman que esto se debe a que la modalidad de inmersión

puede llegar a ser muy intensa y difícil para algunos estudiantes pues el cambio y el proceso de adaptación no siempre cuenta con las mejores condiciones y garantías.

No obstante, para otros (profesores y estudiantes) esta modalidad de trabajo, aunque es un reto, es la estrategia que garantiza “el conocimiento de la realidad” “en donde está realmente lo intercultural pues ahí los estudiantes se encuentran con las realidades indígenas”. A estos argumentos, algunos estudiantes suman estas experiencias como “pruebas” en donde se mide y se define la capacidad de ser docente de EIB pues implica “vocación” y “aventura” y da cuenta de que hay gente que no está lista ni preparada para cursar esta carrera y, en consecuencia, ser docente de EIB.

En este mismo tenor, estas prácticas les “han cambiado la vida” renovando su compromiso con la educación y con los pueblos indígenas. Los estudiantes y profesores que se acercan a estas ideas, coincidentemente -o coherentemente- son actores que reconocen la interculturalidad como un quehacer político y una apuesta de transformación vinculada a las necesidades y luchas indígenas. En contraste, los profesores y estudiantes que se quejan de este tipo de prácticas (por lo “exageradas” en tiempo y en forma) tienen posturas diferentes frente al quehacer de lo intercultural.

Estas mismas tensiones se viven frente al uso de las lenguas. A nivel curricular, tan solo en la Licenciatura de EIB se contempla la enseñanza de lenguas indígenas y solo desde el 2018 son obligatorias; anteriormente, tanto el *kichwa* como el *shuar*, lenguas con mayor población hablante en Ecuador, eran tan solo optativas. En ese marco, algunas de las divisiones dentro de la carrera se crearon a propósito de la pertinencia (o no) de incluir dichas lenguas como asignaturas obligatorias: por una parte, hay quienes piensan que esta medida es innecesaria pues interculturalidad no es sinónimo de bilingüismo o de indígenas; por otra, hay quienes reconocen como eje transversal de la educación intercultural el reconocimiento y revalorización de las lenguas de las comunidades en donde, potencialmente, trabajarán los futuros docentes.

No obstante, a pesar de estas pugnas con relación al uso de las lenguas, es imperativo resaltar que el Modelo Pedagógico, tanto a nivel curricular como en los diversos procesos de enseñanza-aprendizaje, si representa un intento real por colocar en diálogo saberes occidentales con saberes otros (indígenas sí, pero también de otras latitudes) con una intención compartida por reconocer la colonialidad como cara oculta de la modernidad,

buscar otros referentes para hablar de las relaciones hombre - naturaleza, destacar experiencias de desarrollo alternativo que hagan frente al capitalismo hegemónico, etc. (UNAE 2016, 2017, s.f.).

Si bien sería imposible determinar si lo prometido en los discursos corresponde con la totalidad de las prácticas, tanto en entrevistas con docentes y estudiantes como en observaciones en clases y otras actividades académicas, fue fácil darse cuenta de este esfuerzo, un esfuerzo que pasa por el reconocimiento y revalorización de otras epistemologías y otras formas de ver el mundo. Lo más interesante, es que esto no sucede exclusivamente en la carrera de EIB. Este lenguaje común hace parte del aire de la institución.

Finalmente, como se puede rastrear a lo largo de este apartado, las relaciones con las organizaciones sociales locales son cambiantes y, desde el discurso oficial de Vinculación con la Colectividad, las organizaciones que se vinculan no son necesariamente indígenas, pero sí hacen parte de la comunidad o, por lo menos, facilitan el trabajo de intermediación entre universidad y comunidad.

Así, dos son los fenómenos que se pueden resaltar: i) la UNAE como institución ha pasado de un “tomar distancia” con las organizaciones sociales indígenas (fundamentalmente con la CONAIE) a establecer convenios y diálogos a través de la Catedra Indígena como una renovada estrategia para interculturalizar la institución y abonar al debate dentro de la Licenciatura en EIB en el marco de los diálogos nacionales CONAIE-Estado; ii) a nivel local, la UNAE establece vínculos con organizaciones de la sociedad civil que, como en el caso de las toquilleras, pueden ser organizaciones de carácter indígena (aunque no necesariamente constituidas alrededor de intereses políticos o bajo la figura “Movimiento Indígena”); no obstante, los vínculos se oficializan a través de convenios que la UNAE establece con entidades estatales locales quienes fungen como intermediarios y posibilitan el trabajo común o, por lo menos, que las poblaciones indígenas sean beneficiarias de las acciones de la universidad. Reconocer cuál es la influencia y participación real de las comunidades en la toma de decisiones que dan forma (diseño) y seguimiento (implementación) a estos programas, rebasa mi capacidad investigativa actual.

6.1.3. Calidad, evaluación y comunidad

Además de su Modelo Pedagógico, una de las cosas que más presume la UNAE es el alto nivel académico de sus profesores y sus diversos lugares de procedencia (de hecho, para algunos, en esto último radica el carácter intercultural de la universidad). Que la mayoría de los docentes cuenten con PhD y que, por lo menos la mitad, sean extranjeros, no es una cuestión gratuita. Situación similar se vive en todas las universidades emblemáticas, pero también en las universidades de posgrado de Ecuador⁸². Estas realidades, como se explicó páginas atrás, son resultado de las medidas tomadas en el marco de la Evaluación de desempeño institucional de las universidades y escuelas politécnicas del Ecuador (CONEA 2009), primer paso de la Reforma Educativa que se materializó en la Ley Orgánica de Educación Superior 2010 (LOES 2010).

Al respecto, la LOES 2010 determinaba que, para garantizar la calidad del sistema de educación superior nacional, todas las universidades debían contar con una planta docente totalmente conformada por docentes-investigadores con PhD; para conseguirlo, la Ley daba cinco años de plazo. Este mandato fomentó dos situaciones: de un lado, con apoyos del Estado, la emigración de docentes al exterior para realizar sus estudios de posgrado, mientras que, paralelamente, la inmigración de docentes calificados (con su PhD en regla) para engrosar las plantas de las universidades del Ecuador. Cuando la UNAE (como las demás universidades emblemáticas) abrió convocatoria para consolidar el grupo de docentes que se haría cargo, pocos eran los docentes ecuatorianos con las características requeridas e hizo que gran parte de quienes se presentaron y lograron entrar fueran extranjeros. A esta situación se le pueden sumar los análisis recientes que dan cuenta de cómo la Reforma representó una abierta descalificación a la academia nacional y una sobrevaloración de la academia extranjera (sobre todo de ciertos países como Cuba, Venezuela y España).

En términos generales, la UNAE ha sido bastante cuidadosa y no solo cuenta con profesionales con PhD, sino que la mayoría de los perfiles cumplen cabalmente con las ambiciones teóricas tanto del Modelo Pedagógico, en general, como de las diferentes carreras, en particular; no obstante, esto no es suficiente cuando los profesionales se enfrentan

⁸² A saber: el Instituto de Altos Estudios Nacionales (IAEN), universidad pública, y las instituciones cofinanciadas Universidad Andina Simón Bolívar (UASB) y la Facultad Latinoamericana de Ciencias Sociales (FLACSO Sede Ecuador)

a la realidad histórica, política y cultural en la que se desarrollan las clases, las prácticas, los convenios y las promesas de interculturalidad en contexto.

Otro escenario en el que se materializa esta discusión es el de la evaluación de los estudiantes con relación al mantenimiento de su beca. La gran mayoría de los estudiantes cuenta con una beca de manutención que cubre los gastos de colegiatura semestral y permite que el estudiante alquile un espacio cerca de la universidad y se haga cargo de sus gastos diarios. Para que se garantice el pago semestral de la beca, el estudiante debe mantener como promedio 8,50 / 10,00.

Este requerimiento choca de manera preocupante con un lastre constitutivo de la realidad nacional (extensible a diversos países de la región). Generalizando: los estudiantes que vienen de bachilleratos ubicados en la periferia (territorios rurales, por fuera de las capitales de las provincias, en las periferias suburbanas de las capitales, muchas veces, espacios que coinciden con territorios indígenas y/o son habitados por poblaciones indígenas) llegan a la universidad con un rezago escolar significativo; a la par, los estudiantes que llegan a la universidad desde los centros (territorios urbanos, capitales de provincias, predominantemente, espacios mestizos) están mejor cualificados y son más “competitivos”.

Si bien durante los dos primeros años esta situación se resolvió con la implementación de los exámenes filtros creados por la Reforma para el ingreso a la educación superior⁸³, con la entrada del actual gobierno y la nueva reforma a la LOES (LOES, 2018), los puntajes y condiciones de ingreso se modificaron facilitando el acceso.

En este marco, estudiantes de últimos semestres, consideran que antes entraba gente más convencida, más capacitada, más comprometida con su educación y con la apuesta por transformar la sociedad a través de la docencia, jóvenes que hicieron un esfuerzo económico y académico importante pues, de un lado, llegaron de diversos y remotos lugares del país y, de otro, presentaron el examen de ingreso en un momento en que el puntaje requerido era mayor. En contraste, estos mismos estudiantes afirman que, después (desde que el puntaje requerido bajó y se hizo *vox populi* la existencia de las becas de manutención), comenzaron a llegar chicos de las provincias cercanas (Azuay y Cañar), sin muchas necesidades económicas y con menos compromiso.

⁸³ El ENES, por primera vez en la historia, pedía un puntaje “alto” para las carreras de formación docente.

Para los estudiantes entrevistados y algunos docentes, la existencia cada vez menos condicionada de becas y la necesidad institucional de mantenerlas y legitimar la política que sustenta esta forma de inversión, entre otros factores, hace que las calificaciones para completar el promedio “se regalen”. En palabras de J. G., estudiante de Educación Inicial: “[...] los profesores son muy permisivos, como el estudiante tiene el lugar central en el Modelo Pedagógico, se les consiente mucho, se les da calificaciones sin esfuerzo, se les está inculcando irresponsabilidad [...] No hay justicia para los que si nos estamos esforzando” (Entrevista. Junio 2018). En este mismo tenor: “[...] ¿Cómo se va a hacer cuándo el estudiante salga a competir a la realidad? [...] La U como postulado es demasiado bonito... pero no en la práctica” (D. R. Presidente estudiantil 2017 - 2018. Estudiante de 6° ciclo de Educación Básica Entrevista. Junio 2018).

6.1.4. *Interculturalidad y horizontalidad*

Finalmente, partiendo del supuesto de que la interculturalidad implica horizontalidad (tanto en las relaciones entre actores como en la forma de administrar y tomar decisiones) realicé el correspondiente rastreo, primero en la propuesta teórica, luego en las prácticas cotidianas a través de las entrevistas y las observaciones. En términos generales, el análisis toma dos rumbos, la pregunta da cuenta de dos niveles diferentes con contrastes interesantes:

En lo cotidiano, a nivel micro, las relaciones entre estudiantes y profesores son definitivamente diferentes si se comparan con la educación superior convencional. Todos los entrevistados lo afirman así y lo viven como algo positivo, transformador y esperanzador. Los estudiantes se sienten escuchados e interpelados como sujetos del proceso de formación y no solo como objetos; a la par, los profesores reconocen hacer un esfuerzo por ello a pesar de las inercias que traen tanto de sus procesos formativos personales como de otros escenarios educativos en donde ejercieron como docentes. Detalles de orden simbólico como la solicitud de los docentes para que se les llame por su nombre, la distribución de los espacios en el aula o la existencia y uso de sillas y mesas con ruedas (en cambio de escritorios o pupitres fijos), recrean un ambiente escolar de apertura.

Además, son muchos los profesores que buscan actividades extra-aula para adelantar sus procesos de enseñanza-aprendizaje y emplean metodologías alternativas que fomentan la participación atenta e interesada de los estudiantes (visitas cercanas a comunidades, zonas

arqueológicas, experiencias educativas y culturales; elaboración y difusión web de micro relatos e historias de vida de los estudiantes con el acompañamiento del docente⁸⁴; elaboración en coautoría de artículos de difusión en revistas de la universidad; diseño y desarrollo de actividades lúdico-recreativas, culturales y/o académicas como foros, conciertos, exposiciones fotográficas; entre otras)

El reconocimiento de este empeño de parte de los docentes es expresado por los estudiantes con afirmaciones que van desde “podemos salir a tomar con los profesores” hasta “el profesor aquí no tiene la verdad absoluta, siempre nos habla con cordialidad, hasta con amistad”, “los profesores se preocupan por la vida de nosotros y no solo por las calificaciones”, “me siento escuchado... respetado”. Esta directriz se encuentra consignada en el Modelo Pedagógico y hace parte del discurso oficial expuesto por las autoridades.

Percepciones similares tienen los profesores con relación al trato formal que mantienen con las autoridades de la institución.

No obstante, al hablar de la organización interna para la toma de decisiones, el rumbo cambia dramáticamente: “Los tomadores de decisión son los que toman las decisiones, no nosotros” (L. A. D. Docente EIB). Así, en lo formal, a nivel macro y meso, las decisiones son designios que se toman de manera vertical y pocas veces consensuada.

A nivel macro, la Comisión Gestora (designada por el gobierno durante los primeros tres años, posteriormente de conformación mixta: media Comisión designada por el gobierno, media Comisión designada por la UNAE) define las directrices que estructuran el quehacer de la universidad. En este marco, la Rectoría atiende los llamados del gobierno y trata de encausar su acción sin entorpecer la relación. Esta relación de dependencia se puede evidenciar en las modificaciones de los discursos públicos de la universidad (como es el caso de los cambios en los discursos sobre interculturalidad y relacionamiento con la CONAIE), pero también en las percepciones de estudiantes y docentes.

Algunos estudiantes y docentes no dudan en señalar el carácter autoritario que se refleja en las formas verticales de tomas las decisiones importantes dentro de la institución.

⁸⁴ Por ejemplo: <http://jmcaste.blogspot.com/>

6.2. De las comunidades indígenas a la Villas Universitarias

Relaciones entre la UIEP y la comunidad en marcos de interculturalidad

6.2.1. *Sobre interculturalidad*

En el campo de los discursos y las prácticas a propósito de la interculturalidad como modelo que guía a la universidad, las concepciones de los diferentes actores internos dan cuenta de cuatro tendencias: i) la interculturalidad como encuentro armónico entre culturas (entre las culturas indígenas y los mestizos, entre los diferentes pueblos indígenas de la región y entre estos y los mestizos); ii) la concepción más generalizada, la interculturalidad como el encuentro y el intercambio -no siempre armónico- entre lenguas (entre hablantes y no hablantes de una lengua indígena, y entre hablantes de diferentes lenguas); iii) la interculturalidad como tarea política hacia la decolonización; y, iv) la interculturalidad como engaño demagógico de académicos y políticos.

Con excepción de los que entienden la interculturalidad como un encuentro armónico entre culturas (la mayoría estudiantes, aunque no exclusivamente), es común encontrar en los discursos de los demás actores (algunos estudiantes y la mayoría de los docentes, egresados y administrativos) una queja recurrente: “el modelo es bueno, tiene mucho potencial, pero no todos han entendido bien el modelo”, así que “cada quien hace lo que puede”.

En este marco, algunos profesores que afirman entender el modelo, dan cuenta de prácticas interculturales exitosas, muchas de estas en el marco de la vinculación comunitaria; otros que afirman no saber si han entendido bien el modelo pero “han sido estratégicos” y lo usan para trabajar, dan cuenta de experiencias hacia la construcción de una interculturalidad que signifique el bienestar de los estudiantes, la comunidad, la cultura, la lengua y la identidad local; finalmente, otros que se quejan ante la imposibilidad de hacer de la interculturalidad algo realmente transformador, dan cuenta de cómo la interculturalidad se ha usado como discurso para el beneficio de la universidad pero no necesariamente de las poblaciones indígenas locales.

Esta diversidad de apreciaciones se ve reflejada en aquellos escenarios en donde se presupone que se podría materializar el ejercicio de la interculturalidad, espacios en donde las relaciones entre actores que construyen una propuesta de educación superior de carácter

intercultural “deberían” destacar por ser diferentes a las relaciones convencionales tan criticadas en el modelo hegemónico de universidad; por ejemplo: la vinculación comunitaria.

6.2.2. *Antes y Después. Modalidades de vinculación universitaria*

Si bien las estrategias en el campo son diseñadas e implementadas por docentes y estudiantes y estos les dan un sentido particular a estas estrategias con relación a sus comprensiones sobre interculturalidad y sus necesidades de formación y evaluación; en un marco más amplio, como panorama general de la propuesta de la UIEP, es posible afirmar que la vinculación comunitaria se ha adelantado bajo dos directrices (porosas, a veces entremezcladas, pero con diferencias claves):

Una primera directriz desarrollada bajo el rectorado de Vicente Luna Patricio (2006-2012), basada en el documento elaborado por el Comité Académico de aquel entonces (Fundamentos y programa académico. UIEP. 2006) en donde se proponía que, tras un ejercicio de capacitación preliminar en primer semestre (denominado “Tronco Común”⁸⁵) “en donde se aprendían habilidades de trabajo comunitario, organizativo, de gestión y de implementación e igualación de proyectos”, se implementaba un proceso práctico para:

[...] analizar la realidad, diagnosticarla, identificar áreas de oportunidad y ejecutar acciones, todo esto bajo una lógica participativa, en diálogo con las necesidades de la comunidad. Era lo mismo para las dos licenciaturas en ese momento porque metodológicamente hay que hacerlo de la misma manera, y se suponía que las materias le abonarían la perspectiva (S. E. H. Ex Docente. Entrevista. Septiembre de 2017).

Para esta propuesta, la vinculación estaba ligada a la idea de pertinencia en tanto que el trabajo mancomunado entre las comunidades y la universidad (estudiantes y docentes) era clave para la elaboración de los diagnósticos de necesidades y la implementación de los proyectos. En algunas ocasiones se procuraba contar con “sabios de la comunidad” que pudieran compartir sus conocimientos con los estudiantes y, por lo tanto, se confiaba en la voluntad y la capacidad de las comunidades y sus organizaciones para recibir a los estudiantes y trabajar con ellos durante dos semanas.

⁸⁵ De manera similar que en la UIAW y en la UNISUR, aunque para el caso de la UIEP solo se contempla un semestre, mientras que para las experiencias “desde abajo” eran tres semestres (para el caso de la UIAW) y tres módulos equivalentes a dos semestres (para el caso de la UNISUR).

A pesar de este esfuerzo institucional, algunos estudiantes dan cuenta de cómo algunas comunidades no estaban equipadas para recibirlos, no siempre se seguían los protocolos establecidos y la planificación y desarrollo de las actividades se iba resolviendo en la marcha haciendo de la experiencia “una pérdida de tiempo”.

Una segunda directriz implementada bajo la gestión de Alibert Sánchez Jiménez (2013-2018) da un viraje importante en la propuesta al colocar como uno de los actores centrales en el diseño e implementación de las estrategias de vinculación comunitaria a las autoridades de los gobiernos municipales. Desde la llegada de Sánchez Jiménez, de a pocos, pero de manera creciente, se vienen firmando una serie de convenios entre la UIEP y los gobiernos municipales (diecinueve municipios de Puebla y uno en Veracruz para el período 2015-2016) que definen las condiciones y garantías que guían la vinculación comunitaria.

En ese marco, las autoridades municipales definen cuáles son las necesidades más urgentes de su municipio y cuáles son las comunidades que más necesitan la atención de los equipos de estudiantes y docentes de la UIEP; a cambio, las autoridades no solo garantizan hospedaje y comida para el equipo que durante una semana realiza la vinculación comunitaria, sino que, además, las autoridades se comprometen a ofrecer apoyos para que jóvenes bachilleres de sus municipios, preferentemente indígenas, se vinculen a la UIEP como estudiantes.

Otro aspecto importante de esta nueva modalidad es que los proyectos se articulan con las líneas de investigación de los docentes con doctorado e integrantes del Sistema Nacional de Investigadores (SNI) con el fin de articular equipos en donde, por lo general, el levantamiento de datos está a cargo de los estudiantes y no siempre el trabajo de autoría es compartido. Es impresionante ver cómo ha aumentado el número de publicaciones de los profesores haciendo uso de los datos que obtienen en el trabajo de vinculación. Esta situación permite suponer que el trabajo de vinculación para algunos docentes es más motivado por sus intereses personales (acumulación de capital económico y capital simbólico) que por los intereses y necesidades de las comunidades. Si bien este tipo de acciones puede promover procesos de enseñanza-aprendizaje sobre metodología de investigación potencialmente útiles para los estudiantes, esta perspectiva se distancia de la vinculación comunitaria pensada en un primer momento y se acerca a las formas en que trabajan las universidades convencionales

en su área de “Extensión Universitaria” (S. E. H. Conversación Informal. Noviembre de 2018).

Si bien frente a esta segunda modalidad hay estudiantes que afirman que, en ocasiones, llegan a las comunidades y los pobladores no están a su espera, así que hay que ir a buscarlos y explicarles de qué se trata su visita pues no siempre saben qué se va a hacer; los estudiantes también afirman que casi siempre cuentan con las condiciones materiales y logísticas necesarias para desarrollar sus actividades. Paralelamente, los docentes reconocen que, aunque es mucho trabajo en muy poco tiempo, es un trabajo planificado y concreto con productos verificables y muchos son los municipios que se han incluido logrando un impacto mayor en la región.

Además, en cumplimiento de los convenios firmados, son muchos los municipios que brindan apoyo a uno o dos nuevos estudiantes de su localidad. Los apoyos recibidos van desde becas completas (para el pago de hospedaje, manutención y transporte de su comunidad a la universidad) hasta la contratación particular de alguno de estos servicios (como el pago de vehículos para llevar y traer a los estudiantes cada dos semanas desde las Villas Universitarias -que les facilita la universidad- hasta sus comunidades). En muchos casos, los estudiantes, sobre todo aquellos provenientes de comunidades indígenas remotas, simplemente no podrían integrarse a la universidad sin estos apoyos (Registros Grupo Focal. Septiembre de 2017).

En este marco se hace evidente el papel de intermediación que mantienen los gobiernos municipales para que se posibiliten tanto las prácticas de vinculación comunitaria como la existencia misma de la universidad intercultural. Como lo precisa uno de los estudiantes de Lengua y Cultura:

Hay una relación con los Ayuntamientos, por ejemplo, con el mío que es Zautla, tienen un convenio de colaboración donde el Ayuntamiento apoya a los estudiantes que provenimos de ese municipio con transporte, y a los que se quedaron en Las Villas pues les paga con hospedaje, y al igual la universidad, al menos la vinculación, la va a hacer al municipio. Entonces hay como que una relación recíproca de "yo apoyo a los estudiantes del municipio, apoyo a los de la universidad", pero "la universidad también regresa al municipio a trabajar", [...] Por lo menos ahora es así, no sé qué pase en los cambios de elecciones, no sé si al ganar otro partido pueda volverse a hacer ese convenio o quizás ya caduque ahí (M.A.P. Estudiante. Entrevista. Septiembre 2017).

Son paradójicas las formas en las que las relaciones entre gobiernos municipales y UIEP impactan a la comunidad. Por un lado, es evidente que el rol protagónico de la comunidad en el diagnóstico y diseño de las actividades de vinculación se diluye puesto que nada obliga (por ende, nada garantiza) que el municipio tome en cuenta la voz de las comunidades para determinar sus necesidades y priorizar los territorios en donde se intervendrá. Temas sensibles como elaboración de Planes de Ordenamiento Territorial y levantamientos de inventarios turísticos (de paisajes, ecosistemas, prácticas culturales) e inventarios de flora y fauna local, por colocar ejemplos, no están siendo consultados con las comunidades, lo que le da un importante poder de decisión y gestión a los gobiernos municipales con sus potencialidades y riesgos. Por otro lado, los convenios han hecho que las autoridades de los gobiernos municipales apoyen los procesos para incrementar los porcentajes de acceso y permanencia de nuevos estudiantes indígenas al sistema de Educación Superior Intercultural, -situación que hace que los gobiernos de turno, en representación de sus partidos políticos, se jacten de estar cumpliendo con su deber-. Se hace evidente cómo se prioriza la atención a los derechos ciudadanos individuales (el individuo ciudadano indígena que goza del derecho a la educación superior gracias al Estado) sobre los derechos de los indígenas como sujetos colectivos (derecho a la consulta libre e informada en marcos de autonomía).

Otro ámbito en el que se puede observar cómo se materializan las propuestas de vinculación comunitaria y pertinencia está relacionado al rol de las lenguas originarias y los conocimientos propios; es decir, el lugar que estos ocupan tanto a nivel curricular como en las metodologías de enseñanza-aprendizaje tendientes a un diálogo de saberes como promesa / apuesta educativa.

Para el caso de la UIEP, si bien en la Licenciatura de Lengua y Cultura (por los propósitos propios de esta) las lenguas originarias (*náhuatl* y *tutunakú*) son parte integral de los contenidos y metodologías desarrollados y tanto docentes como estudiantes afirman que trabajar con y en torno a las lenguas es indispensable pues es una de las claves de un proceso de revalorización identitario y cultural urgente, en las demás licenciaturas solo se imparten clases de lengua originaria durante el primer año y para muchos no es un asunto central. Si bien existe un esfuerzo por incluir la lengua en la cotidianidad de la institución (toda la señalética de la universidad está en español y en *tutunakú*, por ejemplo) para algunos esto no es importante y para otros no es suficiente (en clave: “en este tipo de esfuerzos no se incluyen

las demás lenguas originarias...” o en clave: “reconocer un par de palabras en lengua originaria no significa cambio alguno...”).

Estas situaciones contrastan con el discurso oficial que se ha venido consolidando en la institución durante los últimos años: “[...] debemos convencer a la CGEIB para que el inglés sea curricular, obligatorio para todos, y no extracurricular, así atenderíamos la necesidad en crecimiento para los estudiantes egresados que quieren acceder a maestrías” (A. S. J., Rector. Conversación informal. Septiembre de 2017).

Situación similar se presenta con los conocimientos propios o saberes locales: en la Licenciatura de Lengua y Cultura la lengua como conocimiento propio es un asunto central y, desde allí, se articulan otros conocimientos que hacen parte del proceso de enseñanza-aprendizaje (prácticas culturales, formas de gobierno, estrategias de producción y reproducción de la vida material, etc.); en las demás licenciaturas, depende mucho de la perspectiva del docente: algunos intentan articular sus propuestas teóricas-curriculares con experiencias prácticas que los estudiantes traen desde sus comunidades para poner a dialogar saberes académicos (occidentales-disciplinares) con saberes locales, algunas veces como ejemplo de traducción de lo teórico-abstracto a lo empírico-local, otras veces reconociendo su valor epistemológico propio. Las palabras de uno de los docentes de Lengua y Cultura son reveladoras al respecto:

Uno escucha, ya en cuestiones finas del diseño del nuevo mapa curricular, o sea de la actualización de los programas, uno escucha a algunos compañeros que tienen esa Comisión, esa actividad, y ya en distintas reuniones dicen: “Es que, según el modelo, la vinculación y las lenguas originarias son la parte como medular del modelo”; pero otros docentes, por ejemplo, en Ingeniería Forestal dicen “Ah! Lenguas originarias. Quitémosla” [...] No sé si sea por desconocimiento o por qué razón, pero algunos docentes de otras carreras dicen: “¿conocimientos propios? ¿lenguas indígenas?, de ser posible, que no haya nada de eso”. Aquí normalmente piensan “Ah, en Lengua y Cultura, ahí sí, pero lo otro no, en lo otro eso no es necesario” (L. L. C. Docente. Entrevista. Septiembre 2017).

En este mismo marco, las metodologías de enseñanza-aprendizaje se mueven entre la reproducción de la educación convencional en donde la cátedra, el aula y el uso del método científico son privilegiados, y una apuesta seria por construir relaciones horizontales entre estudiantes y profesores (talleres, foros, jornadas de trabajo en donde los estudiantes deciden qué hacer y los profesores facilitan; ejercicios de escritura y publicación de artículos en coautoría entre profesores y docentes; entre otros) y probar estrategias alternativas para el

intercambio y la construcción de conocimientos entre estudiantes y profesores, pero también entre indígenas y no indígenas.

Finalmente, un tercer ámbito en el que se podría evidenciar la vinculación y la pertinencia del proyecto con relación a la comunidad es la relación que este mantiene con las organizaciones sociales locales. En este caso, reconociendo la OIT como la principal organización local indígena manifiestamente interesada en el proceso por una educación superior propia, es preciso identificar dos momentos diferenciados. Primero, un inicio bastante atropellado en donde la creación de la UIEP representó la clausura de las posibilidades de construir una universidad propia por parte de la OIT, una institucionalización que la organización identifica como el momento en que “el gobierno nos robó la idea” (F. R. OIT - UNITONA. Entrevista. Septiembre 2017) y, en consecuencia, una relación conflictiva. Segundo, un presente en donde, tanto por las necesidades de la organización y la comunidad como por el crecimiento y expansión de la UIEP, se fueron estableciendo alianzas para actividades y procesos puntuales; entre otros: la realización de entrevistas de parte de estudiantes a miembros de la OIT para sistematización y difusión de su experiencia organizativa, el acompañamiento en actividades del Juzgado Indígena (desde traducción de documentos y presencia de traductores hasta sistematización y archivo de procesos legales), celebraciones municipales y actividades culturales, y la realización del servicio social obligatorio de los estudiantes de la UIEP en entidades vinculadas a la OIT (Juzgado Indígena, Bachillerato Indígena CESIK, Pastoral Indígena).

La negociación con las entidades del Estado es una característica histórica de la OIT, entonces, aunque se mantiene un discurso en donde la OIT y la UIEP mantienen antagonismos de origen, en las prácticas de los últimos años, el acercamiento paulatino les ha permitido alianzas estratégicas y ejercicios comunes que los hacen cercanos.

Cuando nosotros comenzamos no había donde hacer formación superior aquí cerca y los jóvenes no tenían la posibilidad económica para irse y continuar con sus estudios y pagar un cuarto y todo eso [...] entonces para nosotros es bueno ver que nuestros jóvenes ahora si pueden estudiar, ya pueden ser profesionistas, unos se van y otros se quedan, pero hacen lo que pueden para ayudar a su comunidad y eso no puede ser malo (F. R. OIT - UNITONA. Entrevista. Septiembre 2017).

6.2.3. *Del gobierno de los números. Institucionalidad distante de la comunidad*

Los convenios entre municipios y UIEP hacen parte de la estrategia política actual para el cumplimiento de las metas sobre crecimiento, calidad e inclusión.

Desde mayo de 2013, la Universidad comienza una nueva fase donde se prioriza una política educativa que ancla su fortalecimiento en dos sentidos: Crecimiento con Inclusión y Crecimiento con Calidad. Desde hace tres años y especialmente en este último, seguimos fortaleciéndonos significativamente en términos de: matrícula de nuevo ingreso y total asegurada, origen étnico de nuestros estudiantes, grado académico de la planta docente, miembros del Sistema Nacional de Investigadores, proyectos de investigación y divulgación científica, actividades de vinculación con la comunidad, vinculación institucional y extensión, internacionalización y enseñanza del idioma inglés, gestión, infraestructura y finanzas, entre otros, siempre buscando generar agentes de cambio a través de la educación formal e informal, basada en un Modelo Intercultural incluyente y equitativo (Informe Anual UIEP 2015-2016: 3-4).

El tenor de las políticas de fortalecimiento de la UIEP evidencia la consolidación de una nueva forma de gestión universitaria enmarcada entre los aires de reforma educativa neoliberal del país y el continente, y un intento de contrataque frente a las principales falencias que identificó (y/o críticas que recibió) la institución durante su primer programa de gobierno. Temas recurrentes en otras universidades interculturales (del sistema de la CGEIB, pero también aquellas pensadas desde las organizaciones sociales indígenas) como las dificultades para darle seguimiento y continuidad a los procesos de vinculación comunitaria, la deserción escolar, la falta de titulación, una planta docente con escasa formación y/o sin los niveles académicos adecuados para dar clase a nivel superior, entre otros, han sido los retos que la universidad ha intentado resolver.

La deserción estudiantil es uno de los principales problemas identificados por la misma institución. Como se mencionó páginas atrás, para el período 2015-2016 se disminuyó de 706 a 601 estudiantes; para el período 2016-2017 la situación fue similar:

Sí, atraemos mucha matrícula, por ejemplo, el año pasado tuvimos 603 estudiantes, pero casi el 25% se fue. Llegamos a tener 450 estudiantes. Yo he visto las cartas de motivos y sé porque se van. El principal problema es por la cuestión económica. Algunos no llegan a tener beca, aunque se promociona mucho tener beca, algunos no tienen y estos tienen que pagar todo: renta, comidas, pasajes si es que llegan a vivir en Huehuetla, entonces se les complica mucho. Aunque tenemos las Villas Universitarias estas son, normalmente, para las personas que sí vienen de lejos y no para los que están más cerca, y algunos de estos se van. Eso es lo que he visto. Lo otro es por salud de algún integrante de la familia o de ellos mismos. En algunos

otros casos dicen: “pues no, no me identifico con la carrera o con el modelo educativo”; estos son como la minoría, no les gustó la carrera y se cambian a otra carrera en otra universidad. Eso es lo que nos ha afectado (J. E. P. Egresado-Docente. Apoyo en Secretaría Académica en la UIEP. Entrevista. Septiembre de 2017).

Otro afán que mantiene en vela a las autoridades de la UIEP y la inserta en este complejo y difícil proceso de “contrataque”, es la importante disminución del presupuesto (estatal y federal) asignado por estudiante: de 144.882 mxn anuales por estudiante para el período 2012-2013, para el período 2016-2017 se asignaron 55.232,70 mxn anuales por estudiante (Avance de Informe Anual UIEP 2016-2017. Aún no publicado)

La cruzada por el crecimiento (cuantitativo) institucional en nombre de la calidad y la inclusión, ha impactado de formas diversas las dinámicas de la UIEP, la más visible y recurrente en los comentarios de docentes y administrativos es la “absorbente”, “abrumadora”, “vertiginosa”, “maratónica” dinámica de trabajo; siempre “hay mucha chamba”.

Dos necesidades con ritmos diferentes se cruzan en el devenir cotidiano de la UIEP: de un lado, el sinnúmero de actividades académicas curriculares y extracurriculares que desbordan las agendas de docentes y administrativos: clases, talleres, laboratorios, cursos suplementarios, conferencias, reuniones por área, reuniones generales de profesores, todas ellas sumadas a actividades de vinculación comunitaria; de otro, el sinnúmero de actividades burocráticas / tecnocráticas que se han incorporado en la jornada laboral que, para un docente de planta, supera las 8 horas diarias y, para el personal administrativo (Secretaría Académica, por ejemplo) oscila entre las 12 y las 14 horas diarias: actualizaciones curriculares, elaboración participativa de presupuestos por área, seguimiento a estudiantes egresados sin titulación, promoción y difusión institucional, gestión de proyectos para financiamientos privados, traducciones de materiales, generación de contactos para el establecimiento de convenios interinstitucionales -con organizaciones locales o instituciones privadas-, entre otras, son algunas de las actividades que la planta docente asume como responsabilidades laborales diferenciadas -en dependencia de la pertenencia (o ausencia) al SNI- (Entrevistas. Conversaciones informales. Registros de Campo. Septiembre 2017).

Además, el cambio abrupto de una a otra directriz a otra privilegió los números por encima de los contenidos y los procesos formativos de los estudiantes:

La llegada del nuevo encargado de rectoría significó el inicio de una nueva etapa para la UIEP. Entre sus primeras acciones estuvo mejorar los números de la universidad, tanto en el ingreso de estudiantes como en el número de titulados. Para ello se estableció un programa de titulación de los estudiantes en proceso de egreso en el que la prioridad era sacar documentos recepcionales sin importar demasiado su contenido, situación similar ocurrió con los egresados que aún no se habían titulado. En el caso de la matrícula se establecieron varias estrategias de mercadotecnia, además de que en 2015 se abrieron dos nuevas licenciaturas, lo que llevó a que en ese año ingresará el mayor número de estudiantes en la historia de la universidad (Hernández, 2017: 247-248).

Los discursos de calidad han hecho cotidiana la presencia de una serie de dispositivos de comprobación (el PhD y el SNI para docentes, el certificado y la constancia para estudiantes, la planilla de firmas de asistencia, el registro de asistencia laboral a través de su huella digital, la fotografía “por todo” y su circulación en redes sociales) que han instituido una cultura de la evidencia como estrategia para dar cuenta de los productos materiales (por ende, cuantificables) de la institución. Se generaliza una idea en donde a mayor cantidad de productos visibilizados (mayor número de estudiantes, mayor número de estudiantes indígenas, mayor número de actividades, mayor número de docentes del SNI) mayores posibilidades de presupuesto. Si bien la disminución en el presupuesto anual por estudiante podría dar cuenta de lo contrario (o de las fallas de la estrategia), es cierto que la visibilización de la UIEP le ha permitido acceder a otro tipo de recursos públicos y privados. A esto sería preciso sumarle la percepción de algunos estudiantes que ven en este esfuerzo por visibilizar el incremento de resultados “una farsa... solo propaganda”.

6.3. De la comunidad beneficiaria y los estamentos de gobierno como protagonistas
Contrapunteos “desde arriba”

Cuadro 11. Contrapunteos “desde arriba”

	UNAE	UIEP
Contexto - Antecedentes	Revolución Educativa / Mandato Constituyente N°14 - Evaluación de Desempeño Institucional de las Universidades y Escuelas Politécnicas Del Ecuador / Fundación de Universidad Emblemáticas	Conflictos entre la OIT y el gobierno local / Búsquedas fallidas de la OIT en el ámbito educativo / Surgimiento de la CGEIB y el sistema de Universidades Interculturales
Equipo Fundador	Profesionales blanco-mestizos / Académicos	Intelectuales indígenas (de Puebla), intelectuales mestizos (de Puebla y CDMX), Académicos
Fundación	Disposición Legislativa en el marco de la LOES (2010). Aprobada por el pleno de la Asamblea Nacional Constituyente el 26 de noviembre de 2013	Firma de Convenio entre la SEP, la CGEIB y el Gobierno del Estado de Puebla para la creación (23 de septiembre de 2005) / Decreto de creación oficial (06 de marzo de 2006).
Fundamentos Epistemológicos	El conocimiento como proceso y relación que implica la transformación orgánica de los modelos enseñanza-aprendizaje (constructivismo)	Modelo Educativo Universidad Intecultural CGEIB (enfoque constructivista + un enfoque intercultural)
Oferta	<ul style="list-style-type: none"> - Educación Inicial - Educación Básica (con menciones en Educación General Básica, Matemáticas, y Lengua y Literatura) - Educación Intercultural Bilingüe - Educación Especial - Educación en Artes - Pedagogía de los idiomas - Educación en Ciencias Experimentales. - Maestrías - Profesionalización Docente 	<ul style="list-style-type: none"> - Lengua y cultura - Desarrollo sustentable - Turismo Alternativo - Ingeniería Forestal Comunitaria - Derecho con enfoque intercultural - Enfermería con enfoque intercultural - Ingeniería en Agronomía y Zootecnia (2019) - Maestría (2019)
Sedes	<ul style="list-style-type: none"> - Sede Principal en Chuquipata, Azogues (Provincia del Cañar) - Centro de Apoyo en la región Amazonía (Lago Agrio, provincia de Sucumbíos) - Centro de Apoyo en la región Costa (San Vicente, provincia de Manabí) 	<ul style="list-style-type: none"> - Lipuntahuaca, Huehuetla (Estado de Puebla) - San Marcos Tlacoyalco, Tlacotepec de Benito Juárez (Estado de Puebla) (2019)

Población	- Mestizos	- <i>(Tutunakú) Totonaco</i> - <i>(Náhuatl), Nahua</i> - <i>(Ñ'yühü), Otomí</i> - <i>(Nguiwa), Popoloca</i> - Mestizos
Organizaciones sociales vinculadas	- Organizaciones sociales civiles - CONAIE (Movimiento Nacional) (...)	- Organizaciones sociales civiles - OIT (...)
Relaciones que posibilitaron la infraestructura	Financiamiento del Estado	Financiamiento del Estado
Financiamiento	Financiamiento del Estado y con entidades de cooperación internacional para actividades de investigación e intercambio académico	Financiamiento del Estado y establecimiento de convenios con gobiernos locales para actividades de vinculación comunitaria y con entidades de cooperación internacional para actividades de intercambio académico
Relaciones con Intermediarios	- Vínculos por financiamiento - Actividades académicas	- Vínculos por financiamiento - Actividades académicas
Trayectoria (relaciones Estado-IESI)	- 2013: Aprobación - 2014 – 2018: Crecimiento vertiginoso y consolidación. Ampliación presupuestal en el marco del cambio de gobierno	- 2005-2008 “Tensiones iniciales” Firma del convenio y establecimiento de sede en el marco de disputas partidistas - 2009-2013 “Tiempos de cooptación: crisis recurrentes y control político” *Manifestaciones y problemas internos *Constitución de Asamblea *Esfuerzos internos por la renuncia del rector *Disputas partidistas por la nueva rectoría - 2013-2015 “Resurgimiento: la construcción de una universidad “competitiva” y “de calidad”

Parto de reconocer que cuando una experiencia en Educación Superior Intercultural hace explícito su lugar de enunciación político, es decir, cuando esta busca y logra ser reconocida como un proyecto no solo educativo, sino también político, es fácil encontrar un discurso más o menos compacto (aunque nunca homogéneo) sobre el deber ser de lo intercultural y de la universidad como proyecto. Cuando esto no pasa, las percepciones sobre el deber ser de lo intercultural y de la universidad como proyecto son disímiles al interior, situación que materializa conflictos entre actores internos, y son proyectadas de maneras múltiples hacia el exterior.

Como lo pudimos ver con la UNAE y la UIEP, si bien la dicotomía “desde arriba” vs. “desde abajo” está presente y resuena en los discursos sobre la interculturalidad posible, esta dicotomía no es precisamente el lugar de enunciación compartido por todos los actores internos. Además, si bien en el discurso se construye desde un horizonte de posibilidad que mantiene como extremos dominación vs. transformación, este discurso no determina ni lugares (arriba – abajo) ni actores (Estado – organizaciones sociales / comunidades) que encarnen de manera orgánica estas posibilidades. En este sentido, para las mayorías dentro de cada institución, haciendo eco de las voces oficiales (autoridades), no es necesario perfilar sus acciones hacia una dirección (arriba – abajo) específica.

En ese marco, dos cuestiones comunes. De un lado, entender la interculturalidad como una tarea transversal a todos (a todos los actores internos, a todas las carreras, a todas las funciones y a todos los servicios prestados por la universidad) pero responsabilidad concreta de algunos (las carreras y entidades dentro de la institución que trabajan para indígenas o desde perspectiva indígenas). De otro parte, entender la comunidad como un beneficiario de los servicios que puede brindar la universidad, la universidad como universidad del Estado.

La primera cuestión encuentra sus bemoles entre una y otra experiencia. En la UNAE, la interculturalización es una cuestión en marcha en toda la universidad, pero la interculturalidad como hecho consumado (certeza desde donde se puede enseñar y aprender) es una cuestión exclusiva de la carrera de Educación Intercultural Bilingüe y de la oficina de Vinculación con la Colectividad. En la UIEP, la interculturalización no es un tema, pero la interculturalidad como hecho consumado es una cuestión concentrada en la carrera de Lengua y Cultura y las campañas de vinculación. Esta importante diferencia se presenta en tanto que, en la UNAE, la presencia de estudiantes de poblaciones indígenas es ampliamente minoritaria con relación a la población blanco-mestiza; además, los pocos docentes indígenas con los que cuenta la institución, son docentes de la carrera en EIB. Entre tanto, en la UIEP, la mayoría de los estudiantes son indígenas y la presencia de docentes indígenas no es exclusiva para el área de Lengua y Cultura. Estas condiciones contrarias y la valoración que de ellas se da con relación a la interculturalidad, como hecho consumado o como tarea pendiente, denota un entendimiento poco complejo de la interculturalidad reducida a la presencia de personas y/o lenguas indígenas.

En el marco de esta primera cuestión es importante señalar que la existencia de una entidad encargada para la vinculación comunitaria, además de garantizar la existencia de protocolos y estrategias organizadas con tal propósito, da cuenta del interés institucional por presupuestar recursos específicos para estas actividades. Organización y presupuesto serán dos capitales en juego a contrastar con las experiencias “desde abajo”.

La segunda cuestión, parte de la ruptura con la idea de comunidad orgánica y, aunque no se deslinda de la idea de comunidad anclada a criterios étnico-territoriales (comunidad igual a poblaciones indígenas / comunidad = poblaciones indígenas), si establece formas diferentes de entender la relación universidad - comunidad. Estas formas se basan en dos ideas complementarias: i) la universidad cuenta con personal capacitado (estudiantes y docentes) para intervenir en la comunidad y brindar apoyos y servicios puntuales en actividades priorizadas, ii) las comunidades necesitan ayuda (sea porque no cuentan con las capacidades necesarias, sea porque no cuentan con el personal necesario). Hasta aquí, el establecimiento de vínculos para la resolución de necesidades de la comunidad, marco similar a todas las universidades interculturales, podría mantener similitudes con las experiencias “desde abajo”. No obstante, estas nuevas relaciones cambian las condiciones del encuentro y, en consecuencia, los roles de los actores en él. Allí radica su diferencia.

Entender la comunidad como un beneficiario implica suponer que la relación se reduce al encuentro para la entrega y recepción puntual de un bien que, presumiblemente, resolverá un problema de la comunidad; por tanto, esta perspectiva se distancia de la idea de entender la relación como un encuentro para el diálogo y el aprendizaje mutuo, encuentro que, potencialmente, puede implicar beneficios para la comunidad en tanto que ella participa activamente en esta construcción. Esta nueva estructura se soporta en una idea de intercambio por “valor de cambio” en descrédito de un intercambio por “valor de uso”, situación que puede reducir el encuentro a acciones asistencialistas (de parte de la universidad como institución prestadora de servicios) y utilitaristas (de parte de la comunidad que consume bienes y servicios). Hacer de la comunidad un beneficiario de la vinculación y no un actor protagónico de esta, le resta capacidades en el proceso de toma de decisiones; además, en correspondencia a las tendencias del capitalismo contemporáneo, le resta derechos y responsabilidades como sujeto político (individual y colectivo), mientras que le suma aspiraciones como consumidor.

En este marco, la comunidad beneficiaria, si bien mantiene un carácter étnico y territorial, puede estar ubicada en cualquier lugar de la Provincia, del Estado, o del país. El encuentro con la comunidad beneficiaria si bien puede servir a algún proceso de más larga duración para cada uno de los actores -muchas veces en calidad de individuos-, no da cuenta de la construcción de procesos comunes colectivos.

La transformación de las condiciones y roles de la relación se evidencia de manera clara cuando aparecen los gobiernos municipales y las entidades estatales como intermediarios encargados de posibilitar la relación; es decir, cuando la relación ya no es solo entre la comunidad que demanda y la universidad que apoya, si no cuando la relación es entre universidades prestadoras de servicios y gobiernos que solicitan un servicio para entregarlo como bien a la comunidad. Como se precisó, no hay claridad sobre cómo los gobiernos municipales determinan los requerimientos necesarios para las comunidades de sus territorios, pero todo apunta a que las comunidades cuentan con escasa o nula participación en estas determinaciones.

La figura de “convenio” entre universidades y gobiernos municipales ha sido altamente beneficiosa, sobre todo para la UIEP, pues le ha permitido el intercambio de servicios para el crecimiento de la universidad en nombre de las poblaciones indígenas.

Aquí un último punto a resaltar sobre las implicaciones de la figura comunidad beneficiaria. Notablemente para el caso de la UIEP, establecer convenios para garantizar la incorporación de nuevos estudiantes e incrementar así sus *rankings* sobre acceso a la educación para poblaciones indígenas poco tiene que ver con reconocer a las comunidades como sujetos colectivos (con derechos, saberes, cosmovisiones, modos de vida propios) y sí da cuenta de priorizar a estas como grupos conformados por ciudadanos individuales que requieren resolver su problema de acceso a la Educación Superior en términos de inclusión. La lógica empresarial de la educación como servicio para individuos y no como derecho para colectividades gana presencia por su propio peso.

A la Universidad Intercultural del Estado de Puebla, como cualquier otra institución, le importa mucho tener estudiantes, claro finalmente es el mercado, pero le importa especialmente que esa gente que viene aquí represente a alguno de los pueblos originarios y no es fácil [...] En ese sentido la universidad ofrece la vinculación comunitaria a los ayuntamientos como parte de una estrategia tipo mano de vuelta o ganar - ganar, como quieras llamarle, en donde la institución ofrece servicios que pueden ser del interés de la población o

del presidente o presidenta municipal según su Plan Municipal de Desarrollo. A cambio de eso se solicita pagar con un esfuerzo similar, el esfuerzo supone que los ayuntamientos apoyen o bequen con algún tipo de elemento, estipendio o apoyo en general, a estudiantes de cierto grupo originario que es del interés de la institución para demostrar que está cumpliendo esta función sustantiva de dar educación a pueblos originarios. [...] En ese marco nos enfrentamos a esta situación que evidentemente está en la interfaz de la función política, de la función sustantiva y del aseguramiento de nuestros trabajos ¿no? (V. M. L. G. Docente. UIEP. Entrevista. Septiembre 2017).

De otro lado, la existencia de procesos de enseñanza-aprendizaje de lenguas indígenas es un asunto clave. En contextos históricos en donde las lenguas indígenas han brillado por su ausencia, es realmente significativo que existan asignaturas dedicadas a ello. De forma similar, los esfuerzos por establecer diálogos con conocimientos no canónicos (conocimientos propios, conocimientos indígenas, conocimientos locales), esfuerzos traducidos tanto en las mallas curriculares como en las actividades de docencia e investigación y los intercambios dentro y fuera de las aulas de clase, dan cuenta de un interés por construir procesos educativos cuestionadores y críticos en función de las realidades sociales.

No obstante, el desarraigo por el cual han pasado lenguas y conocimientos para llegar a las aulas de clases, es totalmente invisibilizado y, por ende, no es criticado. Al separar idiomas y conocimientos de los sujetos y los territorios que los encarnan, es fácil caer en procesos de folclorización y exotización. Subrayando que en la UNAE es minoritaria la población indígena y que el discurso de “interculturalidad para todos” en boga parte de deslindarse explícitamente de las ideas que asocian “interculturalidad” a “procesos organizativos indígenas”, considero que los retos ante los procesos de desarraigo y folclorización son mayores.

Además del peligro latente de caer en la reducción de la cultura a lo folclórico, el desarraigo entre las poblaciones indígenas y sus lenguajes y saberes reproduce situaciones en las que, por ejemplo, la única presencia cotidiana de mayores indígenas (no estudiantes) en la UIEP se enmarca en su necesidad de reproducir la vida material. Durante mi estancia en Lipuntahuaca pude ver cómo, diariamente, hombres y mujeres *totonacos* entraban a la universidad tan solo en los horarios de receso con cacahuates y bananos para vender a 1 mxn la pieza. Además de estas personas, era muy difícil identificar la presencia de otros *totonacos*

(no estudiantes) en las instalaciones de la universidad. Observaciones similares hacía un profesor en las reuniones dedicadas a pensarse la vinculación con la comunidad:

Nosotros no tenemos ningún vínculo con la comunidad, no con Lipuntahuaca. Eso no existe. Sobre todo, si nosotros tenemos agua y ellos no. Yo no conozco la comunidad, Me parece importante hacer un trabajo de acercamiento y documentación, pero no a través de videos, debe ser de una manera más real, más profunda, haciendo un día de escuela abierta, yendo a la comunidad, haciendo trabajos conjuntos (F. C. G. Docente. Registro de Campo. Septiembre de 2017).

Sumando al análisis sobre los procesos de enseñanza-aprendizaje, es necesario destacar que, tanto en la UIEP como en la UNAE, existen esfuerzos por entender e implementar una propuesta educativa desde una “interculturalidad crítica”; no obstante, estos esfuerzos parecen ser minoritarios y dependen más de voluntades individuales que de una apuesta institucional. Un ejemplo posible de la ausencia de una apuesta por una “educación intercultural crítica” como objetivo institucional de estas dos experiencias, es la ausencia de espacios institucionales para el intercambio académico-pedagógico entre profesores. Algunos docentes dan cuenta de experiencias y estrategias metodológicas alternativas, críticas y con amplias potencialidades, pero es evidente que el trabajo colectivo solo se posibilita entre docentes de la misma área y no precisamente en este tenor.

Finalmente, las experiencias de la UNAE y la UIEP dan cuenta de cómo las transformaciones de la relación entre universidades y comunidad desdibujan la importancia y/o la presencia de organizaciones sociales locales.

Aunque en conversaciones con miembros de la OIT en Huehuetla se reconocen trabajos conjuntos con la UIEP tiempo después de la “traición” inicial que socavó el proceso de una educación propia desde la OIT; en las entrevistas realizadas fueron pocos los miembros de la UIEP que reconocieron esos trabajos conjuntos o tan siquiera la existencia de la OIT. Los dos docentes que reconocieron estos vínculos, son cercanos a la comunidad y han trabajado en acciones puntuales con la OIT.

En la UNAE, si bien el fantasma de la CONAIE ronda los pasillos de la EIB y va apareciéndose de manera más y más frecuente en el marco de los acuerdos entre el Estado y la CONAIE; no es precisamente con la CONAIE con quién la UNAE establece los acuerdos de vinculación con la colectividad.

Tanto en la UIEP como en la UNAE, algunos de los acuerdos de vinculación se realizan con organizaciones sociales civiles múltiples gracias a la intermediación de entidades del Estado. Si bien puede que las organizaciones sociales con las cuáles se realizan los convenios mantengan como centro componentes étnico-culturales, estas organizaciones no se caracterizan por adelantar procesos políticos. En las entrevistas se destacaron organizaciones de mujeres toquilleras para el caso de la UNAE y organizaciones de agricultores y/o comerciantes de café, cacahuate y vainilla para el caso de la UIEP.

CAPÍTULO VII

CONCLUSIONES

PARADOJAS Y TENDENCIAS EN EDUCACIÓN SUPERIOR INTERCULTURAL EN ECUADOR Y MÉXICO. ANÁLISIS EN PERSPECTIVA COMPARADA

Cuatro propósitos centrales movieron mi proceso investigativo: i) reconocer y comprender cuáles son los proyectos y las disputas que configuran el campo de la Educación Superior Intercultural en Ecuador y México; ii) situar quiénes son los actores y cuáles son los discursos y las prácticas que despliegan en esta configuración; iii) dar cuenta de las relaciones entre los diferentes actores y señalar cómo estas cambian a través del tiempo; y, iv) cuestionar la dicotomía antagónica «“desde arriba” vs. “desde abajo”».

En este mismo tenor, seis preguntas concatenadas problematizaron mi búsqueda: ¿Cuáles son y cómo se explican los proyectos y las disputas que configuran el campo de la Educación Superior Intercultural en estos dos países?, ¿Quiénes son los actores y cuáles son los discursos y las prácticas que despliegan en esta configuración?, ¿Cuáles son las relaciones entre los diferentes actores y cómo cambian estas a través del tiempo?, ¿Cuáles son y cómo se explican las semejanzas, las diferencias, las conexiones y las tendencias de las experiencias analizadas?, ¿Cuáles son los límites de la dicotomía conceptual «“desde arriba” vs. “desde abajo”» como modelo explicativo para la Educación Superior Intercultural en Ecuador y México? y ¿Cuáles son las principales posibilidades y potencialidades de la Educación Superior Intercultural en Ecuador y México?.

- Como corresponde, tres supuestos generales sirvieron como hipótesis de trabajo; a saber:
- d)** Siguiendo a S. Hernández (2017), tanto las experiencias que provienen “desde arriba” como las que provienen “desde abajo”, enfrentan limitaciones y abren posibilidades de acción siendo necesario contrastar discursos y prácticas de los diferentes actores involucrados, así como sus trayectorias en contexto, para identificar sus diferencias, semejanzas, posibilidades y potencialidades.
 - e)** El campo de la Educación Superior Intercultural presenta un amplio abanico de proyectos que superan estos dos como únicos lugares de enunciación (“desde arriba” vs. “desde abajo”) y cuentan con la participación de múltiples actores que rebasan la dicotomía antagónica Estado vs organizaciones / poblaciones indígenas (Dietz y Mateos, 2011,

2013). Estos actores emergentes cumplen un *papel de intermediación* determinante que posibilita y complejiza la configuración del campo y la comprensión y materialización de la interculturalidad como proyecto educativo.

- f) A pesar de las diferencias promulgadas entre los proyectos que se construyen desde estos lugares de enunciación, se han venido consolidando *tendencias* en donde los diversos proyectos de Educación Superior Intercultural se parecen más de lo supuesto por la dicotomía Estados vs. organizaciones/poblaciones indígenas. Estas similitudes y conexiones dan cuenta de una realidad paradójica que se enmarca en proyectos regionales sobre educación y administración de la diferencia étnico-cultural. Estos proyectos hacen parte constitutiva de la actualización contemporánea del proyecto moderno capitalista para América Latina, tendiente a la integración del/de lo indígena al proyecto de Estadonación, la modernización de la educación y la sociedad en general, y la internacionalización de la educación superior.

En otras palabras, durante las últimas cuatro décadas, los avances y retrocesos de los proyectos (tanto a nivel discursivo propositivo como a nivel práctico operativo) que definen el campo de la Educación Superior Intercultural se han tejido en las relaciones dinámicas (conflictos / negociaciones) entre Estados, organizaciones sociales, comunidades indígenas y diversos intermediarios que facilitan esta relación (de forma contingente y contextualizada: la academia, entidades de cooperación internacional, organizaciones no gubernamentales, iglesias y partidos políticos). Sin embargo, cada vez con mayor fuerza, pareciera que los criterios y agendas de la alianza Estado - mercado priman sobre las demandas y necesidades de las poblaciones indígenas logrando la institucionalización de un tipo particular de interculturalidad que señala formas específicas de comprensión e incorporación del indígena y de lo indígena a los sistemas educativo, económico y sociopolítico, formas subordinadas a las tendencias actuales del capitalismo, más cercanas a un multiculturalismo neoliberal que a una alternativa emancipatoria para dar trato justo y consensuado a la diferencia étnico-cultural

Para emprender la búsqueda partí de la dicotomía que me sabía de memoria, dándole la oportunidad de enfrentarse con las realidades del campo, e inicié buscando pistas sobre los lugares en donde la interculturalidad y, en correspondencia la Educación Superior Intercultural, lograban constituirse como realidades, como fenómenos sociales.

Dos niveles diferenciados se fueron revelando como lugares claves para la búsqueda: discursos y prácticas. A estos, tres ejes se sumaron para enfocar los parámetros de rastreo: proyectos, trayectorias y tendencias. Para la caracterización de los proyectos, tres dimensiones fueron necesarias para darle carne a la interculturalidad: fundamentos, actores y relaciones entre actores. Para operacionalizar las relaciones, fue necesaria una clasificación por niveles: micro (a nivel interno), meso (con la comunidad y la organización social), macro (con el Estado) y lo emergente (con intermediarios). Finalmente, por cuestiones de tiempo y practicidad metodológica, se decidió darles prioridad a las relaciones a nivel meso concentrando parte importante de las descripciones y análisis en este rubro.

Mirando con atención el recorrido realizado a la luz de mis objetivos, preguntas e hipótesis iniciales de investigación, es inevitable sentir en un sabor agridulce: muchas de las ambiciones iniciales a penas fueron abordadas de manera descriptiva o secundaria a lo largo de la tesis (como es el caso del “papel de intermediación” de los actores emergentes, supuesto central de la segunda parte de mi hipótesis inicial; o como también ocurre con los niveles macro y micro de las relaciones interactorales al privilegiar las relaciones a nivel meso). Sin embargo, a pesar de que algunas caras de mi prisma de investigación no fueron totalmente visibilizadas (es decir, no fueron trabajadas en profundidad), considero que la tesis representa un significativo esfuerzo por acercarse a todos los temas y análisis prometidos.

Hasta aquí cualquier lector atento puede ubicar con claridad cuáles y cómo se configuran los Proyectos de Educación Superior Intercultural de cada una de las experiencias seleccionadas, así como es posible identificar convergencias y diferencias en doble vía: entre países (Ecuador y México) y entre direccionalidades (“desde arriba” y “desde abajo”. De igual forma, el documento permite situar el contenido, las formas y los tiempos cambiantes de las disputas, así como los actores que las protagonizan, las relaciones que mantienen entre ellos y los discursos y prácticas que despliegan en el campo. Algunas semejanzas, distancias, conexiones y tendencias ya se han presentado. Finalmente, una parte importante de los esfuerzos analíticos se han concentrado en demostrar las limitaciones de la fotografía estática que supone la dicotomía “desde arriba” vs. “desde abajo”.

En este marco, con el fin de sintetizar las reflexiones que dan respuesta a mis preguntas de investigación, dar cuenta de los alcances de los análisis logrados con relación a mis hipótesis y subrayar cuáles son las principales posibilidades y potencialidades de la

Educación Superior Intercultural en Ecuador y México como ejemplos importantes para el devenir colectivo latinoamericano, el presente capítulo está dividido en tres partes: la primera parte da cuenta de las principales similitudes, diferencias, conexiones y tendencias que se han venido descubriendo tras comparar las experiencias (proyectos y trayectorias) de las cuatro unidades de análisis seleccionadas como ejemplos de lo que sucede en el campo de la Educación Superior Intercultural en Ecuador y México. En este apartado, si bien la exposición se concentra en el ámbito relaciones entre experiencias de Educación Superior Intercultural y Comunidad (relaciones entre actores a nivel meso), se ubicará información sobre las diferentes relaciones que se identificaron como relaciones constitutivas del campo. Seguidamente, en la segunda parte, se destacarán los alcances de la investigación; esto es, presentaré algunas breves reflexiones sobre los aportes logrados, las limitaciones encontradas y las futuras líneas de investigación abiertas a la luz de mis objetivos, preguntas e hipótesis de investigación iniciales. Finalmente, derivado de todo lo dicho y aprendido con el transcurrir de estas páginas, mis palabras finales son una suerte de invitación, a modo de sugerencias o recomendaciones, para pensarnos una Educación Superior Intercultural como escenario crítico para la construcción mancomunada de otra educación y otro mundo posible.

7.1. Similitudes, diferencias, conexiones y tendencias.

Ejes para la comprensión de la configuración de la Educación Superior Intercultural como campo en disputa en México y Ecuador.

Al rastrear las directrices que se han consolidado como hegemonía (voluntad común) para definir la interculturalidad y operativizar ésta en el campo de la Educación Superior Intercultural, dos son las tendencias encontradas: “desde arriba” las paradojas (conflictos, tensiones, contradicciones) van emergiendo entre el intentar ser coherentes con una propuesta de Educación Superior Intercultural realmente alternativa -con todas las garantías y facilidades que se posibilitan gracias al financiamiento y reconocimiento estatal- y una serie de inercias que parecieran estar enquistadas tanto en el imaginario como en la estructura burocrática y procedimental de lo que implica ser una institución de educación superior, inercias que cobran matices múltiples en su encuentro con las realidades locales; en contraste, “desde abajo”, las paradojas (conflictos, tensiones, contradicciones) van emergiendo entre el intentar ser coherentes con una propuesta de Educación Superior Intercultural para la

transformación social, las necesidades económicas y materiales para la implementación de los proyectos concretos, las vicisitudes que se dan entre la legalidad y la legitimidad y una serie de inercias que parecieran estar enquistadas tanto en el imaginario como en la estructura burocrática y procedimental de lo que implica ser una institución de educación superior, inercias que cobran matices múltiples en su encuentro con las realidades locales.

Las trayectorias de las luchas por una educación propia para poblaciones indígenas y la correlación de fuerzas cambiantes entre bloques (Estado vs. organizaciones indígenas), definieron el contexto de emergencia de la interculturalidad, la educación intercultural y la Educación Superior Intercultural para Ecuador y México durante la última década del siglo XX. Dos fueron los lugares de emergencia: como se precisó en capítulos anteriores, en Ecuador, «interculturalidad» fue el nombre que el Movimiento Indígena escogió y difundió para apellidar las nuevas estrategias de confrontación y construcción de una nueva educación y una nueva sociedad; en contraste, en México, ese fue el nombre que el Estado adoptó y difundió para apellidar las nuevas estrategias institucionales de inclusión y rediseño de una educación que solo sería nueva en apariencia pues poco se pensó la transformación real de la sociedad. No obstante, avanzada la primera década del siglo XXI, las cosas se transforman y es en el devenir fluctuante de los actores en relación que se configura el campo de la Educación Superior Intercultural y los significantes mismos de «interculturalidad» y «comunidad» en ambos países más allá de la dicotomía “desde arriba” vs. “desde abajo”.

7.1.1. *Panorama general: reflexiones sobre interculturalidad.* ***Tensiones entre discursos y prácticas***

“El modelo es bueno, tiene mucho potencial, pero no todos han entendido bien el modelo.
Cada quien hace lo que puede”
L. L. C. Docente UIEP. Entrevista. Septiembre 2017.

La dicotomía «“desde arriba” vs. “desde abajo”» no solo establece los *locus* de enunciación de la Educación Superior Intercultural, además, sitúa lugares estáticos que determina las potencialidades y los límites de las experiencias. En este sentido, M. Bertely, retomando a L. López-Hurtado, precisa:

Un hallazgo sobre los estudios realizados en torno a proyectos étnicos y educativos contruidos *desde abajo* y articulados a procesos autonómicos regionales y locales consiste en que, como sostiene Luis Enrique López-Hurtado en la conferencia mencionada: “logran asentarse y hacerse sostenibles, en tanto responden al proyecto político y de vida de los pueblos indios” (2010:11). (Bertely, 2013: 49) (Cursivas de la autora).

En contraposición, se podría afirmar que “desde arriba” las experiencias son siempre limitadas, conservadoras y no logran hacerse sostenibles para responder a las necesidades de los pueblos indios. No obstante, la realidad da cuenta de las limitaciones de estas afirmaciones.

Como se ha venido insistiendo, en el plano de las prácticas cotidianas que dan materialidad a las propuestas, la comprensión e implementación de los fundamentos presupuestados se desarrollan por múltiples vías, y temas centrales (la interculturalidad entendida como diálogo de saberes, la vinculación con la comunidad como eje rector, la incidencia en lo local como objetivo, por nombrar algunas) se interpretan y manifiestan de manera disímiles, incluso, paradójicas y/o contradictorias, en dependencia de los actores que la definan, el rol que ocupan en la institución y el momento de enunciación del tema como parte de la trayectoria institucional.

En este marco, el enfrentamiento a nivel discursivo por los contenidos, se experimenta como una pugna por una suerte de “derecho de propiedad” frente la categoría interculturalidad, un ir y venir entre lo que es y lo que no es, entre quién está y quién no está autorizado para dar contenido y hablar públicamente de una u otra categoría. La tensión se escenifica entre un Estado que señala como problema el “monopolio” de lo intercultural por parte de las organizaciones indígenas y unas organizaciones indígenas que demandan una pérdida del contenido real de las propuestas indígenas cuando se las “roba” el discurso del gobierno.

Lo curioso es que esta pugna por los contenidos y los lugares de enunciación que hacen legítimo (o no) el discurso de uno u otro actor en la disputa, parte de un discurso promesa muy similar (diálogo de saberes en marcos de horizontalidad) que no coloca en el escenario público agendas programáticas realmente diferenciadas que muestren cómo se está haciendo, se ha hecho o se va a hacer la interculturalidad. Es decir, la disputa por la interculturalidad, se vive más como un enfrentamiento por una categoría académica o una

bandera política que como una contienda por un proyecto político-educativo, que promueva la transformación y la emancipación de la sociedad.

Las palabras del docente L. J. S. M., indígena *shuar*, profesional en educación que tuvo la oportunidad de trabajar como docente en la UIAW (2006 a 2009) y en la UNAE (2017) son ejemplificantes al respecto:

A ver, en lo que tenía de experiencia entre la UNAE y la UINPI⁸⁶, más que diferencias, hubo más bien muchas semejanzas. Me explico. Cuando yo llegué allá [a la UNAE] pensé que iba a tener una situación totalmente diferente a lo que estábamos planteando los indígenas, pero fue mi sorpresa que prácticamente todo lo que estábamos planeando aquí en la UINPI, estaba trasladado allá en la UNAE. [...] [En la UNAE] se trata que la educación no sea no más teórica, como sucedía con las universidades tradicionales, y en la UINPI, se trataba también de que fuera teórico y práctico, y en la UNAE, se hizo exactamente eso: que el 40% del aprendizaje es práctico, por reglamentación, y el 60% es teórico. Entonces, allá se habla de teorizar la práctica, y lo que se trataba de hacer era que los estudiantes aprendan vivenciando, aprendan haciendo, aprendan jugando. Todos esos principios eran los principios de la UINPI (L. J. S. M. Docente. Entrevista. Julio 2018).

En este contexto, desde los diversos actores en escena, a veces se acude al esencialismo (cuando la inconmensurabilidad y la incompreensión del / de lo indígena de parte del / de lo blanco-mestizo se instituye como el argumento para el juicio al otro y el desencuentro), a veces a la negación de los procesos históricos previos que han permitido que esta categoría esté hoy en la arena política (cuando el / lo blanco-mestizo despolitiza la categoría para hablar de “interculturalidad para todos” desarraigando la interculturalidad de las particularidades histórico-culturales y los procesos previos de lucha); sin embargo, la tendencia constante es olvidarse del carácter incompleto del proyecto y de la significativa importancia que el otro, el virtual oponente, ha tenido para construir el presente. Es entonces en este horizonte discursivo que la dicotomía se reproduce en independencia de las prácticas.

Un argumento común que se deriva de dicho horizonte es la incompreensión del modelo. En las cuatro unidades de análisis, la queja recurrente entre autoridades y docentes, sobre todo de parte del equipo fundador, se ancla en la necesidad “volver al modelo pedagógico” en un afán por afirmar que hay algunos miembros de la experiencia que sí saben en qué consiste el modelo, mientras que los demás, no tanto.

⁸⁶ Parte de la sigla que corresponde al nombre completo de la Universidad Amawtay Wasi: Universidad Intercultural de las Nacionalidades y Pueblos Amawtay Wasi (UINPI – AW)

Para las cuatro experiencias será tendencia que quienes saben en qué consiste el modelo son autoridades y/o docentes que combinan dos capitales: uno de carácter simbólico-cultural (fijado en su hoja de vida) y otro de carácter simbólico-político (experiencias previas en el campo de estudio y el territorio de incidencia). Por tanto, autoridades y/o docentes que cuentan con solo uno de estos dos capitales (o con ninguno) estarán menos autorizados para dar opinión legítima sobre el asunto. Los estudiantes estarían descartados de esta ecuación más por el peso de la inercia que hace del estudiante un eterno aprendiz que por la ausencia de estos capitales, situación que da cuenta de la persistencia de prácticas adultocéntricas a pesar del llamado a la horizontalidad.

Recuperando las opiniones de los docentes, las medidas tomadas por quienes tienen la potestad interna para hablar sobre el modelo son diversas. Algunos profesores dan cuenta de prácticas interculturales exitosas, muchas de estas en el marco de la vinculación comunitaria. Otros “han sido estratégicos” y usan el modelo para trabajar, aunque les parezca una promesa distante a las realidades locales; estos “docentes estratégicos/as” dan cuenta de experiencias hacia la construcción de una interculturalidad que signifique el bienestar de los estudiantes, la comunidad, la cultura, la lengua y la identidad local. Finalmente, otros que se quejan ante la imposibilidad de hacer de la interculturalidad algo realmente transformador, dan cuenta de cómo la interculturalidad se ha usado como discurso para el beneficio de las universidades, pero no necesariamente de las poblaciones indígenas locales.

Para algunos docentes, esta falta de comprensión se deriva de la falta de estrategias sólidas de parte de las universidades para acompañar los procesos internos:

A nosotros los docentes no nos dicen a dónde estamos llegando y hemos visto docentes que no saben mucho, y no es que uno lo sepa todo, pero, según nuestra perspectiva, algunos sí es que no saben nada, y ahí viene el grito. A lo mejor yo tampoco sé qué es eso del modelo de universidad intercultural, pero, yo previo a venir aquí había hecho mucho trabajo con la organización, con la cuestión de la educación de los pueblos, entonces yo tenía y sigo teniendo una idea de lo que es educación intercultural. Igual teniendo en cuenta que no hay solo una idea de esa formación intercultural. Entonces hemos dialogado entre colegas y quién sabe si se da el modelo o no; algunos dicen que aquí sí se da, pero pues yo no lo sé. La cosa es que al docente no le dan un concepto introductorio, entonces yo llego y siento que estoy como en cualquier institución y hago como si fuera yo cualquier docente de cualquier universidad, no hay diferencia, yo sigo haciendo lo mismo porque no hay una guía clara para los profesores, ni tampoco para los estudiantes (L. L. C. Docente UIEP. Entrevista. Septiembre 2017).

7.1.2. Énfasis analítico: relaciones interactorales a nivel meso.

Comunidad orgánica vs. Comunidad beneficiaria

La vinculación con la comunidad (también llamada vinculación comunitaria) es un eje rector del modelo de universidad intercultural. Tanto “desde arriba” como “desde abajo” el vínculo entre la universidad intercultural y la comunidad es un vínculo presupuesto en tanto que se supone que la comunidad es la que demanda la presencia de la universidad en sus territorios y que la universidad llega a aquellos territorios para atender esta demanda; la comunidad se entiende como un actor “natural” del campo.

Esta “naturalización” de la presencia de la categoría «comunidad» al hablar de poblaciones étnico-culturalmente diferenciadas (poblaciones indígenas para nuestro caso particular), se desprende de la ya mencionada clásica fórmula sociológica-antropológica sobre las formas de organización e integración social clasificadas de manera diferenciada entre «comunidad» y «sociedad» (Tönnies, [1887] 1947). Para el autor, la diferenciación entre una y otra forma organizativa está definida por los procesos de individuación producto de la modernización de la sociedad, procesos que implican una pérdida de organicidad, naturalidad y arraigo colectivo identitario:

Comunidad es lo antiguo y sociedad lo nuevo, como cosa y nombre [...] comunidad es la vida en común duradera y auténtica; sociedad es sólo una vida en común pasajera y aparente. Con ello coincide el que la *comunidad* misma deba ser entendida a *modo de organismo vivo, orgánico*, y la *sociedad* como agregado y artefacto mecánico” (Tönnies, 1947: 21)” (Álvaro, 2010: 16. Cursivas propias)⁸⁷.

⁸⁷ Para Durkheim la solidaridad que explica la integración social puede ser «mecánica» u «orgánica»: la «solidaridad mecánica»- es predominante entre los sujetos con un grado tan elevado de armonía emocional y cognitiva que la integración puede llevarse a cabo sobre la estable base de una conciencia colectiva automática; por contraste, la «solidaridad mecánica» es característica en las agrupaciones en donde las diferencias individuales entre los sujetos son tan enormes que tan sólo la coacción cooperativa de la división del trabajo puede proporcionar integración social. Siguiendo la argumentación, *grosso modo*, la «solidaridad mecánica» como forma de integración social es más cercana a la comunidad y la «solidaridad orgánica» es más cercana a la sociedad. No obstante, me distancio de esta clasificación en tanto que, a diferencia de Durkheim, el centro de la distinción que me interesa no radica en la división del trabajo que determina las formas de integración social; como alternativa, retomo la diferenciación propuesta por Tönnies ([1887] 1947) subrayada en esta cita en donde la comunidad está vinculada a lo *orgánico* a modo de *organismo vivo*, mientras que la sociedad está agregada a lo *mecánico* a modo de *artefacto*. Esta distinción será importante para mis subsiguientes argumentaciones (Honneth, 1999; Álvaro, 2010).

En este marco, en términos generales, podemos hablar de «vinculación comunitaria» como las relaciones que tejen las universidades con las comunidades a nivel local: entre una comunidad en particular (ya sea como contenedor físico y cultural de un proyecto educativo de formación superior o como lugar de visita de dicho proyecto) y los actores internos que hacen parte constitutiva de una universidad como institución.

Manteniendo la dicotomía «“desde arriba” vs. “desde abajo”» como referente y siguiendo la propuesta de L. Bustamante y quien escribe (Bustamante y Vargas, 2010), estas relaciones se enmarcan en dos categorías posibles derivadas de dos niveles estructurales diferentes; a saber:

En primera instancia, a nivel macro-estructural, podemos encontrar las relaciones *Institución-Comunidad* en las cuales se inscriben las expectativas, las apreciaciones, los lazos y los compromisos que mantienen las comunidades frente al proyecto académico, social y político de una universidad. De manera complementaria y recíproca, a nivel micro-estructural, podemos señalar las relaciones *Actores institucionales-Comunidad* entendidas como los vínculos derivados de las acciones específicas realizadas por los estudiantes y/o los profesores en las comunidades de las cuales hacen parte integral o en las cuales han adelantado algún tipo de actividad como parte de los procesos dirigidos desde la universidad.

Tanto las relaciones *Institución-Comunidad* como las relaciones *Actores Institucionales-Comunidad* pueden ser *De objetivación y escisión* o *De apoyo recíproco*.

Existen *Relaciones de objetivación y escisión* cuando una comunidad, ya sea por desconocimiento, desinterés o desacuerdo frente a las propuestas y actividades de la universidad a la que enmarca, señala a dicha institución como un organismo ajeno a su devenir histórico y cotidiano, definiéndolo como una entidad distante, inútil, inoportuna y/o errada, por tanto, un proyecto ajeno a sus necesidades y realidades. Igualmente, las relaciones de objetivación y escisión también se presentan cuando, ya sea por desconocimiento, desinterés o desacuerdo frente a las actividades y realidades de la comunidad, esta es señalada desde la universidad como un contexto independiente y ajeno a su quehacer educativo cotidiano, distanciándose de su compromiso histórico y social para hacer énfasis en su componente científico-académico abandonando la realidad inmediata que le rodea.

Este tipo de relación promueve la ruptura entre la comunidad y la universidad situando a la primera como objeto de estudio y a la segunda como único sujeto de

investigación y producción de conocimiento. Esta división radical se coloca como contradicción antagónica indiscutible, sea de parte de la universidad frente a la comunidad o viceversa.

A nivel metodológico, al reificar la existencia concreta de la comunidad y colocarla bajo la lupa del docente-investigador, se reduce su complejidad e historicidad, fraccionando así la realidad local, olvidando sus multidireccionales interconexiones, manoseando descaradamente sus sentires y dejándola de lado luego de saciar los deseos docentes e investigativos.

En este mismo marco, no siempre de manera explícita, pero por lo general de manera efectiva, se puede observar la edificación de dos bloques que conviven en el mismo espacio físico pero que no comparten más que este: de un lado, la universidad “cultura e ilustrada” y, del otro, la comunidad “folclórica e ignorante”. Sus visiones de mundo, sus preocupaciones, sus necesidades, sus objetivos a futuro, sus vidas en sí mismas, nunca se encuentran para el diálogo real y comprometido. Dos dimensiones de la realidad cohabitan paralelamente sin hallar en sus propuestas teóricas o en sus actividades cotidianas proyectos conjuntos o apoyos mancomunados concretos. El encuentro solo se promueve para el usufructo o beneficio de una de las partes.

De otro lado, existen *Relaciones de apoyo recíproco* cuando la comunidad, tanto a nivel macro-estructural como a nivel micro-estructural, al conocer y comprender la propuesta académica, social y política de una universidad, se identifica y compromete con el quehacer de la institución brindándole su colaboración real materializada no solo en el hecho de vincular a sus jóvenes y adultos a la oferta académica promovida desde la institución como voto de confianza, sino también al construir escenarios comunes para que la universidad (sus estudiantes, profesores, directivas) ingresen a la cotidianidad de la comunidad en pro del intercambio de expectativas, reflexiones y conocimientos. A la par y de manera consecuente, interesada por la realidad que le rodea, la universidad actúa de manera interdependiente a las realidades, preocupaciones y necesidades de la comunidad que la contiene incluyéndola como parte de su realidad histórica y cotidiana y ya no solo como un contexto ajeno a su quehacer educativo.

Este tipo de relación promueve una mirada horizontal que resignifica y transforma la división sujeto - objeto en los procesos de investigación y de enseñanza-aprendizaje,

reconociendo no solo el importante papel de la comunidad en contexto como sujeto en el proceso de investigación y formación, sino también la necesidad de unificar esfuerzos para responder acertadamente a las preocupaciones y necesidades compartidas, construyendo relaciones entre estudiantes, docentes, egresados y comunidad comprometidas con la realidad inmediata. El encuentro se promueve para el diálogo y el intercambio entre pares, se resalta la convivencia y la recíproca necesidad, se habla y se escucha, se decide en consenso, se reconoce una realidad específica que media como contexto mutuo y se trabaja hombro a hombro por el alcance de objetivos comunes. Se propone un escenario multivocal e intercultural de carácter crítico en el cual lenguajes múltiples puedan escucharse y dialogar, conservando y respetando sus diferencias, una multivocalidad como escenario deseado sin exclusiones en contra de la construcción de nuevos escenarios de negación.

En este marco, se hace legítima la comprensión de la interculturalidad más allá del encuentro de la diversidad para la inclusión y la tolerancia y se hace necesaria una interculturalidad de carácter crítico como punto de llegada más no de partida.

Las palabras de A. Rojas, suman a esta caracterización:

Como tipo ideal, la relación entre lo comunal y lo intercultural es dialógica; no se trata únicamente de una yuxtaposición, sino que en los contextos concretos y situados aparecen de forma heterogénea, mezclada, con tensiones y contradicciones. Este tipo ideal constituye una herramienta analítica que logra vincular los propósitos de las Instituciones Interculturales de Educación Superior (iies) en tanto buscan una interacción entre el fortalecimiento de lo intracomunitario (comunalismo), y en su relación con el contexto sociocultural y epistémico en el que se inserta la comunidad (interculturalismo) [...] (Rojas, 2019:70).

No obstante, en el momento de contrastar discursos y prácticas en situaciones concretas, hemos visto que los límites y las posibilidades se encuentran y se solapan. Si bien las estrategias en campo son diseñadas e implementadas por docentes y estudiantes y estos les dan un sentido particular a estas estrategias con relación a sus comprensiones sobre interculturalidad y sus necesidades de formación y evaluación, las experiencias son complejas en su interior y han posibilitado dos hallazgos importantes: de un lado, el reconocimiento de la categoría «comunidad» como un significante polisémico que aunque potencialmente podría ser disputado en sus significaciones (es decir, podría ser comprendido como un «significante vacío», en términos de Laclau), no lo es. De otro lado, ante la necesidad de darle carne a la categoría y situar las similitudes, diferencias, conexiones y

tendencias entre las diferentes unidades de análisis, el reconocimiento de la comunidad como entidad orgánica a la universidad o como una entidad beneficiaria de esta; esto es, situar y explicar la existencia de una «comunidad orgánica» y una «comunidad beneficiaria» teniendo en cuenta las relaciones que teje la comunidad con las instituciones de Educación Superior Intercultural.

En primera instancia, la “naturalización” de la categoría «comunidad» como sinónimo de poblaciones indígenas ha hecho de su presencia sentido común, tanto en la literatura y los discursos oficiales de las instituciones e intermediarios en el campo estudiado como en los intercambios cotidianos de las comunidades universitarias y las poblaciones indígenas locales. Los datos recolectados en campo permiten afirmar que la “naturalización” de la categoría ha hecho que la problematización sobre *qué es y quiénes son* “la comunidad” se dé por innecesaria y la potencial disputa por su contenido (simbólico, político-educativo, programático) no sea considerada. Si bien estos mismos datos permiten dar cuenta de «comunidad» como una categoría polisémica, no hay un interés particular por construir una definición más puntual, concreta y/u organizada que sirva de una u otra manera a uno u otro de los Proyectos analizados.

En un campo en donde los significados de categorías claves como «interculturalidad», «modernidad», «Estado», «nación», «Educación Superior Intercultural», entre otras, están en abierta disputa entre los diversos actores en el campo justo porque estos encuentran en este lugar posibilidades para la construcción de hegemonía (o contrahegemonía) para así pensarse, (re)definir y difundir su proyecto particular; es muy curioso que no se encuentren cuestionamientos importantes a la categoría «comunidad»⁸⁸.

En segunda instancia, el trabajo adelantado en campo permite establecer una suerte de clasificación de los sentidos y las prácticas posibles que guarda la polisémica categoría

⁸⁸ A nivel empírico, es decir, en el trabajo de campo adelantado durante los últimos años, la problematización de la categoría «comunidad» no se presentó como tema central de alguna discusión, intercambio o encuentro a nivel académico o no académico. No obstante, como se indicó en la Introducción, gracias a lecturas realizadas en el cierre del proceso de escritura, he podido encontrar búsquedas recientes en este tenor. El libro de B. Baronnet, B. y F. Bermúdez, F. (2019) “La vinculación comunitaria en la formación de profesionales indígenas en México” da pistas para esta búsqueda. Sin embargo, es importante precisar que, si bien la obra está pensada para indagar de manera crítica por la vinculación comunitaria como fenómeno educativo, son pocos los artículos de la compilación que problematizan la categoría en cuestión; por el contrario, son muchos los documentos que reproducen la idea naturalizada de comunidad como sinónimo o equivalencia de poblaciones indígenas. Para avanzar sobre la problematización de la categoría sugiero las lecturas de A. Rojas; F. Bermúdez; y E. Guerra y M. Meza en este mismo libro.

«comunidad»; esto es, la existencia de discursos y prácticas que dan cuenta de dos tipos de comunidad, una «comunidad orgánica» y una «comunidad beneficiaria». Esta categorización da cuenta tanto de las relaciones diferenciadas entre universidad y comunidades, como de los fundamentos de los proyectos (objetivos, perfil de egreso, función social).

De un lado, existe una «comunidad orgánica», en términos de Tönnies ([1887] 1947), una agrupación en la que los sujetos, en razón de su procedencia común, proximidad local o convicciones axiológicas compartidas, han logrado un grado tal de consenso implícito que llegan a sintonizar en sus criterios; una comunidad viva y, para nuestro caso particular, comprendida como parte constitutiva de la universidad intercultural.

Como “tipo ideal” la «comunidad orgánica» está arraigada a un territorio específico y sus miembros comparten rasgos culturales comunes que, recordando la concepción crítica de cultura propuesta por F. Garcés, van desde la lengua, la pertenencia étnica y los usos y costumbres hasta las formas de gobierno y reproducción de la vida material, esto es, “[...] todo el hacer, sentir, pensar y representar de los grupos humanos en lucha por ganar espacios de legitimidad frente a otros [...]” (Garcés, 2009a:25). Para nuestro caso, la «comunidad orgánica» abarca a la comunidad universitaria (estudiantes, docentes, autoridades, trabajadores) puesto que supone que los miembros de una y otra son los mismos y/o i) a nivel moral, comparten los mismos códigos axiológicos, ii) a nivel socio-antropológico, habitan el mismo territorio y mantienen las mismas prácticas culturales, iii) a nivel político, tienen la capacidad de participar en la toma de decisiones sobre el devenir común.

Como se puede suponer, las relaciones que se tejen entre la institución de Educación Superior Intercultural y la «comunidad orgánica» son *horizontales* y *de apoyo recíproco*. La autonomía de la comunidad es imperativa para que se puedan configurar relaciones de este orden.

Como se afirmó en el Capítulo V, las experiencias de origen de la UIAW en Ecuador y la UNISUR en México son las más cercanas a evidenciar la existencia de «comunidades orgánicas» en tanto que su emergencia y consolidación se desprenden del vínculo étnico-territorial entre las universidades y las comunidades con las que construyó el proyecto y lo puso en marcha (poblaciones indígenas residentes en los territorios en donde se instalaron las instituciones). Con sus bemoles, la primera modalidad de vinculación comunitaria que se mantuvo en la UIEP, también puede dar luces a este tipo de comunidad.

De otro lado, la ruptura con la idea de comunidad orgánica inaugura la idea de la «comunidad beneficiaria». Esta, aunque no se deslinda de la idea de comunidad anclada a criterios étnico-territoriales (comunidad igual a población indígena / comunidad = población indígena), si establece formas diferentes de entender la relación universidad - comunidad. Estas formas se basan en i) la idea de que la universidad cuenta con personal capacitado (estudiantes y docentes) para intervenir en la comunidad y brindar apoyos y servicios puntuales en actividades priorizadas, ii) las comunidades necesitan ayuda (sea porque no cuentan con las capacidades necesarias, sea porque no cuentan con el personal necesario). Hasta aquí, el establecimiento de vínculos para la resolución de necesidades de la comunidad, marco similar a todas las universidades interculturales, podría mantener similitudes con las experiencias “desde abajo”. No obstante, estas nuevas relaciones cambian las condiciones del encuentro y, en consecuencia, los roles de los actores en él. Allí radica su diferencia.

Entender la comunidad como beneficiaria implica suponer que la relación se reduce al encuentro para la entrega y recepción puntual de un bien que, presumiblemente, resolverá un problema de la comunidad; por tanto, esta perspectiva se distancia de la apuesta por construir la relación como un encuentro para el diálogo y el aprendizaje mutuo, encuentro que, potencialmente, puede implicar beneficios para la comunidad en tanto que ella participa activamente en esta construcción.

Esta nueva estructura se soporta en una idea de intercambio por “valor de cambio” en descrédito de un intercambio por “valor de uso”, situación que puede reducir el encuentro a acciones asistencialistas (de parte de la universidad como institución prestadora de servicios) y utilitaristas (de parte de la comunidad que consume bienes y servicios). Hacer de la comunidad un beneficiario de la vinculación y no un actor protagónico de esta, le resta capacidades en el proceso de toma de decisiones; además, en correspondencia a las tendencias del capitalismo contemporáneo, le resta derechos y responsabilidades como sujeto político (individual y colectivo), mientras que le suma aspiraciones y expectativas como consumidor.

En este marco, la «comunidad beneficiaria», si bien mantiene un carácter étnico-territorial -en tanto que supone la atención a una comunidad indígena perteneciente a un territorio específico-, no supone la necesidad de un proyecto colectivo común; esto es, no supone que los miembros de la comunidad educativa sean los mismos de la «comunidad

beneficiaria» o habiten en sus territorios, ni tampoco requieren compartir códigos axiológicos, prácticas culturales o procesos de participación sobre el devenir común. Las mencionadas «prácticas de inmersión», parte del modelo pedagógico de la UNAE, dan amplia cuenta de este tipo de comunidad.

Como se puede suponer, las relaciones que se tejen entre la institución de Educación Superior Intercultural y la «comunidad orgánica» son heterónomas y de *objetivación* y *escisión*.

Como se afirmó en el Capítulo VI, las experiencias de la UNAE en Ecuador y la UIEP en México (sobre todo bajo la gestión de Alibert Sánchez Jiménez 2013-2018) son las más cercanas a evidenciar la existencia de «comunidades beneficiarias». Para estos dos casos, la transformación de las condiciones y los roles de la relación entre universidades y comunidades se evidencia de manera clara cuando aparecen los gobiernos municipales y las entidades estatales como intermediarios encargados de posibilitar la relación; es decir, cuando la relación ya no es solo entre la comunidad que demanda y la universidad que apoya, si no cuando la relación es entre universidades prestadoras de servicios y gobiernos que solicitan un servicio para entregarlo como bien a la comunidad.

Son paradójicas las formas en las que las relaciones entre gobiernos municipales y universidades “desde arriba” impactan a la comunidad. Por un lado, es evidente que el rol protagónico de la comunidad en el diagnóstico y diseño de las actividades de vinculación se diluye puesto que nada obliga (por ende, nada garantiza) que las estancias de gobierno municipal tomen en cuenta la voz de las comunidades para determinar sus necesidades y priorizar los territorios en donde se intervendrá. Temas sensibles como elaboración de Planes de Ordenamiento Territorial y levantamientos de inventarios turísticos (de paisajes, ecosistemas, prácticas culturales) e inventarios de flora y fauna local en Puebla con apoyo de la UIEP, por colocar ejemplos, no están siendo consultados con las comunidades, lo que le da un importante poder de decisión y gestión a los gobiernos municipales con sus potencialidades y riesgos. Por otro lado, los convenios han hecho que las autoridades de los gobiernos municipales apoyen los procesos para incrementar los porcentajes de acceso y permanencia de nuevos estudiantes indígenas al sistema de Educación Superior Intercultural, -situación que hace que los gobiernos de turno, en representación de sus partidos políticos, se jacten de estar cumpliendo con su deber-. Se hace evidente cómo se prioriza la atención a

los derechos ciudadanos individuales (el individuo ciudadano indígena que goza del derecho a la educación superior gracias al Estado) sobre los derechos de los indígenas como sujetos colectivos (derecho a la consulta libre e informada en marcos de autonomía). Se reproduce la lógica empresarial de la educación como servicio para individuos y no como derecho para colectividades.

La crítica abierta que realizan E. Guerra y M. Meza (2019) sobre las formas en las que se diseña e implementa la vinculación comunitaria -desde el nivel curricular- en la Universidad Autónoma Intercultural de Sinaloa⁸⁹, aporta a la caracterización de este tipo de relaciones:

[...] El *curriculum* concibe a las comunidades como lugares a donde hay que asistir para diagnosticarlas, generar proyectos, bajar recursos y ayudar a administrar su ejecución. La relación unidireccional impera en visiones de emprendedurismo gerencial y de la psicología social asistencialista donde los funcionarios visualizan a la universidad jerárquicamente por encima de las comunidades, con los conocimientos suficientes para enseñarles cómo pueden resolver sus problemas y mejorar el modo de vida dentro de ellas (Guerra y Meza, 2019: 215-216).

Un asunto final para destacar en este apartado, más allá de las comprensiones internas, la presencia de las universidades ha representado impactos diferenciados en cada comunidad:

Como aspectos positivos de las experiencias se destaca la transformación en el imaginario local frente a las posibilidades de ascenso social del indígena, “ya ven cómo los indígenas si podemos ser universitarios, si podemos ser profesionales” (A. C. R. Estudiante UIEP. Entrevista. Septiembre 2017); se subraya el esfuerzo por la revalorización de la lengua y la cultura local indígena, el esfuerzo por defender los derechos de las poblaciones indígenas.

Con valoraciones ambivalentes, se reconoce que la llegada y consolidación de la universidad en los territorios indígenas ha generado rupturas en el escenario local.

Para los casos de la UIEP y la UNAE, la llegada de la institución ha fomentado la reparación y pavimentación de carreteras, la construcción de pequeños edificios con cuartos de alquiler para los estudiantes, la adaptación de viviendas y locales del sector para la venta de comida y otros servicios asociados (tiendas, papelerías) e, incluso, la apertura de una

⁸⁹ Universidad que, en la actualidad, al igual que la UIEP, hace parte del sistema de universidades interculturales de la CGEIB.

discoteca y bares. A pesar de estos cambios, a nivel de desarrollo económico y crecimiento urbano, los docentes y estudiantes afirman que la comunidad no da abasto.

Además, la llegada de la UIEP y la UNAE a Lipuntahuaca y Chuquipata, respectivamente, también ha transformado las relaciones entre lo privado y lo público, rompiendo con normas morales de la comunidad: docentes y estudiantes (unos preocupados, otros no tanto) dan cuenta de cómo ahora es común ver parejas de jóvenes (hetero y homosexuales) tomados de la mano como novios por los caminos de la comunidad, cómo la fiesta y el alcohol han salido del hogar y la familia para ocupar lugares públicos, entre otros.

En este mismo marco, para muchos, las megaestructuras de estas universidades han traído la modernidad a la comunidad, para bien y para mal.

Para los casos de la UNISUR y la UIAW, los impactos no se registran en este tenor. “Desde abajo”, con relación a las relaciones entre organizaciones locales y experiencias universitarias, aunque se reconoce su centralidad constitutiva de los proyectos, también se coloca el acento en sus intermitencias: las organizaciones sociales parecen ser siempre orgánicas en el momento de consolidación de la idea y la fundación de la institución; empero, con el tiempo, estas relaciones se diluyen o cambian de forma e intensidad.

Las alianzas iniciales entre experiencias “desde abajo” y universidades, dan cuenta tanto de la demanda por una educación superior de parte de las comunidades y las organizaciones sociales indígenas como una lucha por el derecho a una educación superior para indígenas; pero, también, habla de cómo las comunidades y organizaciones requieren consolidar una educación superior en sus territorios para formar cuadros capacitados con las herramientas del sistema para participar en este. Testimonios de los fundadores de ambas instituciones dan cuenta de ello, palabras que se repiten en los miembros de la Organización Independiente Totonaca entrevistados en Puebla como testigos de las luchas que antecedieron la emergencia de la UIEP.

7.1.2.1. *Del rol de las lenguas y los saberes propios. Otras paradojas derivadas de las relaciones a nivel meso*

En oposición a los fundamentos de la dicotomía «“desde arriba” vs. “desde abajo”», en las experiencias “desde arriba”, el uso de las lenguas como parte del proceso de enseñanza-aprendizaje y la incorporación de ellas en el currículum obligatorio es un tema bastante más

avanzado que en las experiencias “desde abajo”. Ni en la UIAW, ni en la UNISUR las lenguas son parte del currículo, ni si quiera son el idioma de los intercambios para la toma de decisiones.

A la par, es interesante ver cómo persiste la idea de que el problema con las lenguas locales es tan solo de las licenciaturas abocadas a la cultura, la lengua o el bilingüismo (Lengua y Cultura, para el caso de la UIEP y la UNISUR y Educación Intercultural Bilingüe para el caso de la UNAE) situación que da cuenta del lugar subordinado (incluso, potencialmente desarraigado y “folclorizado”) de las lenguas en el conjunto de la propuesta, tanto educativa como política, por una Educación Superior Intercultural. Las lenguas no se experimentan como parte estructural del proceso y solo funcionan como prueba muestra.

Ha habido intentos por tratar de interculturalizar al país en todos los sectores, pero es incipiente ese esfuerzo, digo es incipiente porque la estructura mental de la sociedad no logra aterrizar. Teóricamente, en palabras, decimos que somos interculturales y ya, a la hora de la práctica nos salen los rezagos del racismo [...] Los docentes de las universidades, todavía no logran entender que tiene que apoyar al proceso de interculturalización; entonces, quieren, por ejemplo, que el idioma *shuar* se dé solo como una materia como para disimular de que “si somos interculturales” (L. J. S. M. Docente. Entrevista. Julio 2018).

No obstante, a pesar de las debilidades subrayadas con relación al uso de las lenguas, es imperativo resaltar que las propuestas pedagógicas de las cuatro universidades junto con los esfuerzos (agremiados o individuales) de profesores y estudiantes, tanto a nivel curricular como en los diversos procesos de enseñanza-aprendizaje, si representan un intento real por colocar en diálogo saberes occidentales con saberes otros (indígenas sí, pero también de otras latitudes) con una intención compartida por reconocer la colonialidad como cara oculta de la modernidad, buscar otros referentes para hablar de las relaciones hombre - naturaleza, destacar experiencias de desarrollo alternativo que hagan frente al capitalismo hegemónico, etc. Las perspectiva teórico-conceptual latinoamericanista y decolonial así lo posibilitan.

En este mismo tenor, la búsqueda honesta y comprometida que desde las aulas (y fuera de ellas) adelantan facilitadores y estudiantes por construir relaciones más horizontales, más dialógicas, más pertinentes para el contexto, choca con inercias ancladas en lo que supone es una universidad: su jerarquización interna, sus prácticas burocráticas, las formas en las que se piensa y se ejerce el poder y se toman las decisiones, las metodologías de enseñanza-aprendizaje aprendidas e interiorizadas por facilitadores y estudiantes, entre otras,

pueden ser condiciones vividas como lastres que son difíciles de ver y soltar. Las inercias mencionadas están profundamente arraigadas en marcos de colonialismo interno y los esfuerzos contracorriente se moldean desde una perspectiva pedagógica constructivista que permea las cuatro instituciones.

[...] Es que si nosotros pensamos en más de 500 años de una imposición civilizatoria, eso hace que nuestra gente misma no esté creyendo en lo que tenemos que hacer [...] mucha gente yo le hablo de las plantas medicinales, les hablo de la salud a través de las plantas medicinales, y nuestros mismos compañeros dicen, “a ver, pruébame científicamente”, o sea, estamos metidos en la cabeza que no puede haber otro conocimiento que no sea el convencional, sin embargo, podemos ver en gente que ha recuperado su salud a través de los alimentos naturales, a través del uso de medicina alternativa, y eso, todavía por nuestras mismas organizaciones, no se reconoce a fondo, de pronto el discurso sí, pero ya llevándolo a la parte práctica, yo puedo decir como técnico que soy ahora (siempre lo fui, pero hoy con título), puedo decir que nuestros compañeros todavía no se convencen de lo que tenemos, y eso es un poco grave (H.M. Egresado UIAW. Entrevista)

Finalmente, problemas relacionados con i) cómo se deben incluir los conocimientos y saberes propios a los currículos oficiales y a las prácticas en el aula, ii) hasta donde un intercambio de saberes implica (o no) vincularidad y/o interculturalidad, iii) cómo la participación de un miembro de la comunidad en el proceso de enseñanza-aprendizaje garantiza (o no) la vinculación o, en ese mismo tenor, iv) cuáles deberían ser las acciones y compromisos de este miembro (sujeto individual / sujeto colectivo) dentro y con la institución para poder hablar de una vinculación efectiva, entre muchos otros dilemas, son pan de cada día tanto a nivel formal (teórico-discursivo) como a nivel práctico (en la cotidianidad de la experiencia) de las unidades de análisis.

Temas recurrentes en otras universidades interculturales (de los sistemas derivados de las políticas públicas, pero también aquellas pensadas desde las organizaciones sociales indígenas) como las dificultades para darle seguimiento y continuidad a los procesos de vinculación comunitaria, la deserción escolar, la falta de titulación, una planta docente en ocasiones con escasa formación y/o sin los niveles académicos adecuados para dar clase a nivel superior, en otras, con la formación requerida pero sin la contextualización pertinente, entre otros, han sido los retos que la universidad ha intentado resolver tanto “desde arriba” como “desde abajo”. En este caso, el *locus* de enunciación no corresponde cabalmente a las realidades.

Para cerrar este apartado es preciso señalar que las valoraciones sobre la vinculación con la comunidad siempre dependen de la función social de la universidad: en la UNISUR, por ejemplo, los estudiantes y docentes reconocen una "buena vinculación" cuando se resuelven problemas de tipo organizativo local de manera pertinente, con un matiz más horizontal; en la UNAE, por contraste, una "buena vinculación" da cuenta de profesores preparados para su futuro docente en contextos de diversidad cultural, con un matiz un poco más heterónimo. Sumándome a las palabras del Facilitador de la UNISUR, H.V.:

Para desentrañar eso de la vinculación, yo creo que tendríamos que ver los para qués de la UNISUR, en determinada sede, los para qués en esa localidad, decir: para qué está esa universidad ahí; en esos contextos, para qué un proyecto educativo y para qué la vinculación, más allá de la formalidad con las autoridades. [...] La vinculación comunitaria tendría que pensarse desde los para qués del proyecto educativo ¿Tenemos que atender todo? ¿Debemos siempre pronunciarnos? Hay que atender los problemas que nos brincan es en los espacios comunitarios (H. V. Facilitador. Entrevista. Octubre de 2018).

7.1.3. *Lo macro, lo micro y lo emergente*

7.1.3.1. *Vicisitudes internas. De los problemas de la horizontalidad*

Los principales problemas en este ámbito, aunque a diferentes escalas, son similares para las cuatro experiencias. Muchas de las formas de darles atención en un intento por buscar soluciones, también lo son:

A nivel interno existe una concentración en la toma de decisiones de gestión y administración en un pequeño grupo que, al no poder con todo, tiene dificultades para delegar de manera adecuada las diversas tareas programadas y emergentes; las funciones administrativas (pero incluso algunas de corte académico) no son del todo claras. Esta situación genera: i) una sensación de desorganización interna (improvisación, “todo se resuelve en la marcha”), ii) problemas de comunicación entre docentes, entre docentes y administrativos y entre docentes y estudiantes, iii) fragmentaciones internas (en la UNISUR por sedes, en la UIEP por áreas, en la UNAE por carreras), que se aderezan con otro tipo de fragmentaciones (entre “nosotros” y “los otros”: los locales y los extranjeros, los de adentro y los de afuera, los indígenas y los no indígenas, los indígenas que hablan lengua y los que no hablan lengua, los docentes que tienen SNI o PhD y los que no tienen... los capitales en juego pueden ser diferentes, pero las formas de las tensiones internas se asemejan).

En las tres instituciones que mantenía actividades académicas en 2018, reinaba la sensación de que hay “muchacha y pocas manos” y temas como la voluntad y el compromiso (individuales) se hacen centrales en la búsqueda de soluciones.

Si bien las instituciones producen -y los actores reproducen- un discurso oficial sobre cómo se toman decisiones de manera horizontal (situación que puede que suceda entre subgrupos o “subfragmentos” -para usar la idea de fragmentación expuesta líneas atrás-, o entre docentes y estudiantes en relación con las perspectivas axiológicas de los primeros), las tres instituciones mantienen una estructura de decisión jerarquizada verticalmente. Estos problemas internos son resentidos por los estudiantes y la comunidad (alta rotación de personal, problemas de continuidad y seguimiento en los procesos formativos, algunas actividades por fuera del aula -como muchas de las diseñadas para la vinculación comunitaria- entendidas como “pérdida de tiempo”, desacreditación local, etc.).

Si bien este tipo de problemas no son exclusivos a las universidades interculturales, las altas expectativas de las comunidades consignadas en la promesa intercultural encuentran un lugar pronto de insatisfacción y queja.

En este marco, las metodologías de enseñanza-aprendizaje se mueven entre la reproducción de la educación convencional en donde la cátedra, el aula y el uso del método científico son privilegiados y la apuesta por construir relaciones horizontales entre estudiantes y profesores (talleres, foros, jornadas de trabajo en donde los estudiantes deciden qué hacer y los profesores facilitan; ejercicios de escritura y publicación de artículos en coautoría entre profesores y docentes; entre otros) y probar estrategias alternativas para el intercambio y la construcción de conocimientos entre estudiantes y profesores, pero también entre indígenas y no indígenas.

Como se puede evidenciar existen esfuerzos por entender e implementar una propuesta educativa desde una “interculturalidad crítica”; no obstante, estos esfuerzos parecen ser minoritarios o, más que minoritarios -para no caer en las trampas de las cantidades-, son esfuerzos dependientes de, principalmente, las voluntades individuales de los profesores sujetas a los marcos de posibilidad que abre (o no) la institución. Si bien es imperativo reconocer y potenciar el empeño conjunto de estudiantes y profesores por este camino, dejar al individuo como sujeto que determina qué es y cómo se materializa la “educación intercultural”, hace de la interculturalidad una cuestión ética y axiológica de

carácter personal -casi vocacional- y no un elemento que atraviere y caracterice la propuesta institucional.

Un ejemplo posible de la ausencia de una apuesta por una “educación intercultural crítica” como objetivo institucional, es la ausencia de espacios institucionales para el intercambio académico-pedagógico entre profesores. Algunos docentes dan cuenta de experiencias y estrategias metodológicas alternativas, críticas y con amplias potencialidades, pero es evidente que el trabajo colectivo solo se posibilita entre docentes de la misma área o de la misma sede y no en este tenor.

Además, si los maestros son de diferentes “culturas” (diferentes lugares de origen y formación: regional, nacional, internacional, local) ¿por qué no se aprovecha esta diversidad para nutrir el proyecto? Parece que el compartir, como se ha podido observar para el caso de los estudiantes, se queda en lo que la obligatoriedad del encuentro cotidiano posibilita y estas obligatoriedades solo se aprovechan (a manera personal o en pequeños grupos) si se construye voluntad y confianza.

7.1.3.2. *Calidad, evaluación y presupuestos*

Las unidades de análisis se enmarcan en un proceso de modernización del sistema de educación superior de marcado acento neoliberal y, cada una de estas, lucha por sobrevivir dentro o en los márgenes de este, pero no afuera de este. En este marco, el requerimiento de cumplir con estándares de calidad permea a las prácticas y discurso de todas las experiencias de manera diferenciada.

Para las cuatro unidades, este requerimiento choca de manera preocupante con un lastre constitutivo de la realidad nacional (extensible a diversos países de la región). Generalizando: los estudiantes que vienen de bachilleratos ubicados en la periferia (territorios rurales, por fuera de las capitales de las provincias, en las periferias suburbanas de las capitales, muchas veces, espacios que coinciden con territorios indígenas y/o son habitados por poblaciones indígenas) llegan a la universidad con un rezago escolar significativo; a la par, los estudiantes que llegan a la universidad desde los centros (territorios urbanos, capitales de provincias, predominantemente, espacios mestizos) están mejor cualificados y son más “competitivos”.

Las formas de resolverlo desde las diferentes latitudes ha sido la misma: bajando los criterios de exigencia para los menos competitivos. “Desde arriba” esto sucede porque perder estudiantes implica perder el financiamiento; “desde abajo” esto sucede por la comprensión de las historias personales que anteceden a los estudiantes y el deseo de que estos continúen sus procesos educativos.

¿Cómo atender los rezagos educativos con los que llegan algunos estudiantes sin dejar de escuchar las expectativas de los estudiantes mejor preparados? ¿Cómo mantener políticas de financiamiento a través de becas como forma de garantizar el derecho a la educación superior saltando las trampas de las contingencias? ¿Cómo superar las inercias que encasillan conceptos como evaluación y calidad? Preguntas que se suman para darle cuerpo a las contradicciones de nuestro campo.

Colocando el ojo en los niveles de intermediación (interno-externo) con relación al presupuesto, las universidades afirman no contar con el dinero suficiente para funcionar de la manera adecuada o deseada. Si bien la situación de la UNISUR es abismalmente precaria comparada con la UIEP y la UNAE, incluso con la UIAW histórica, las cuatro instituciones invierten gran parte de su tiempo para consolidar estrategias que les permitan negociar y garantizar dinero para su funcionamiento; para todas las experiencias el primer interlocutor para la negociación es el Estado y, en tanto que este apoyo no llega (UNISUR, UIAW) o no es suficiente (UIEP, UNAE), acuden a otros interlocutores aliados que permitan la generación de recursos a través de becas, proyectos, coorganización de actividades, etc.

En este marco, la gran diferencia es el carácter de la relación de interlocución y negociación entre el Estado y la universidad: para el caso de la UIEP y la UNAE, como universidades públicas estatales, la interlocución está asegurada, lo que hay que negociar es el presupuesto; para el caso de la UNISUR y la UIAW, como universidades sin financiamiento estatal, la sola búsqueda de la interlocución es una lucha que requiere mayores inversiones de tiempo y trabajo.

Esta diferencia ubica a las instituciones en lugares diferentes en el campo: la UIEP y la UNAE son instituciones educativas que requieren capital económico para seguir funcionando; la UNISUR es una institución política que requiere el reconocimiento para poder ser una institución educativa y así seguir existiendo.

Si a este mismo nivel de intermediación sumamos las características del contexto político, es preciso advertir que las diferentes instituciones, en diferentes momentos, han sido usadas por los partidos en el poder o en contienda electoral, ya sea como “deudor en paga” o como “botín político”.

Cuando la relación entre un partido político y la institución (sea una sede, un fragmento, o toda ella en sí) existe (es decir, cuando autoridades de la institución tienen vínculos explícitos con algún partido e, incluso, son ellos miembros de un partido) y este partido está en el poder o cuenta con un poder local suficiente para movilizar recursos y capitales en el campo (económicos, simbólicos, políticos), la institución genera una “deuda” con el partido, deuda que se paga de formas disímiles, en dependencia de las condiciones y posibilidades: presta espacios para actividades del partido, acarrea estudiantes a eventos del partido, presta servicios técnicos y profesionales en los territorios en donde gobiernan y/o, en el peor de los casos, asigna a dedo plazas académicas o administrativas en la institución.

Cuando la relación no existe o es incierta, como en las épocas preelectorales, se ve a los partidos políticos coquetear con la institución universitaria (sea una sede, un fragmento, o las autoridades de toda ella en sí) i) prometiendo importantes apoyos económicos futuros (o la firma de acuerdos que repercuten en financiamiento: para la UIEP y la UNAE convenios de cofinanciación, para la UNISUR y la UIAE convenios de reconocimiento y legalización), ii) haciendo donaciones puntuales, iii) facilitando procesos de difusión y promoción, iv) enarbolando discursos comunes sobre la defensa al derecho a la educación para poblaciones indígenas. Mientras tanto, y como contracara de este coqueteo, los partidos ya van presupuestando cuáles son las “deudas” que puede ir asumiendo las instituciones (qué espacios, cuántas personas, que proyectos a ejecutar y que cargos estarán disponibles si la alianza se da).

Como vengo precisando, se puede constatar que las unidades de análisis mantienen como principal interlocutor para negociar/disputar sus posibilidades de existencia y sobrevivencia al Estado. Sin embargo, además de la agencia con/en frente al Estado, las unidades de análisis han creado estrategias para establecer alianzas con una suerte de intermediarios que han posibilitado la consolidación y/o permanencia de la experiencia, ya sea a nivel financiero (alianzas con entidades sectoriales o locales de los Estados, con entidades privadas, con cooperación internacional) o a nivel logístico-académico (ONGs,

otras entidades educativas, académicos). Evidentemente, un tema que emerge para entender las dinámicas de estas alianzas con intermediarios es el tema de la autonomía (tanto de la autonomía universitaria, como de las autonomías propias a las comunidades y organizaciones indígenas protagonistas en el campo).

7.2. Alcances de la investigación

Mirando con atención el recorrido realizado a la luz de mis objetivos, preguntas e hipótesis iniciales de investigación, es inevitable sentir en un sabor agridulce pues muchas de las ambiciones iniciales apenas fueron abordadas de manera descriptiva o secundaria a lo largo de la tesis. Este es el caso de asuntos como el “papel de intermediación” de los actores emergentes, supuesto central de la segunda parte de mi hipótesis inicial; como la comparación detallada de trayectorias de los diferentes proyectos para detectar puentes comunes en las cronologías de las experiencias; o como también ocurre con los niveles macro y micro de las relaciones interactorales al privilegiar las relaciones a nivel meso).

Sin embargo, a pesar de que algunas caras de mi prisma de investigación no fueron totalmente visibilizadas (es decir, no fueron trabajadas en profundidad), considero que la tesis representa un significativo esfuerzo por acercarse a todos los temas y análisis prometidos.

Estoy totalmente segura que la concentración de los esfuerzos analíticos en la presentación y análisis de las relaciones entre actores y de estas en las relaciones a nivel meso (entre experiencias de Educación Superior Intercultural y comunidad / organización social) me ha permitido hacer aportes auténticos, con un importante anclaje empírico, sobre un tema poco problematizado en el campo de estudio: los discursos y las prácticas a propósito de la vinculación comunitaria problematizando la concepción misma de comunidad. La información registrada y analizada en los Capítulos V y VI y las reflexiones finales que expongo en el apartado 7.1.2. del presente capítulo, no solo aportan a un debate a penas en ciernes, sino que, además, suma significativamente a mis argumentos para dar resolución a mis preguntas de investigación en tanto que i) señala limitaciones analíticas de la dicotomía “desde arriba” vs. “desde abajo”, ii) propone líneas de argumentación que complejizan la realidad investigada y ofrecen otras interpretaciones sobre la Educación Superior Intercultural hacia su comprensión como campo; y, de manera consecuente, iii) explica

algunas de las principales disputas, paradojas, posibilidades y potencialidades de la Educación Superior Intercultural en Ecuador y México.

Además, los resultados tanto descriptivos como analíticos, anclados tanto a lo teórico como a lo empírico, sumarán a las investigaciones inaugurales de carácter comparativo entre países y entre *locus* de enunciación para ampliar los horizontes de comprensión sobre la Educación Superior Intercultural como campo, más allá de la dicotomía “desde arriba” vs. “desde abajo”. En este tenor, y para futuras investigaciones, será pertinente hacer un esfuerzo mayor por usar el andamiaje teórico-metodológico bourdiano y así rastrear y describir con atención los actores (agentes), sus capitales, *habitus* y trayectorias para probar una estrategia de análisis que nos permita afirmar (o no) si el concepto de «campo» resuelve nuestras dudas a cabalidad. Por ahora, agradezco la herramienta para patear las fronteras de la dicotomía (aunque al escribir es muy fácil volver a ella) y concentrarme en el carácter relacional de los actores como criterio constitutivo de la configuración de mi escenario de investigación.

Volviendo a la concentración de los esfuerzos analíticos en las relaciones entre actores a nivel meso, es evidente que algunos temas apenas abordados son vetas para investigaciones futuras: i) operativizar y profundizar las formas de gobierno interno y procesos de enseñanza-aprendizaje para dar cuenta del carácter horizontal a nivel micro; ii) profundizar en las formas diversas en que el Estado se encuentra (negocia/pelea) con las organizaciones indígenas y las experiencias de Educación Superior Intercultural; y, sobre todo (por su poco desarrollo en el campo de investigación) iii) la caracterización de los actores emergentes, sus niveles de vinculación y su importancia real en la configuración del campo; son temas guardados en el tintero que requieren tiempo y dedicación para adelantar con ellos trabajos comparativos que permitan diagnosticar y mejorar la realidad sobre Educación Superior Intercultural.

Finalmente, con excepción del segundo apartado de mi hipótesis de investigación, considero que los componentes a y b quedaron comprobados. El primero con amplia claridad, el segundo con problemas por afinar entre lo teórico y lo empírico.

De esta manera, hoy puedo afirmar que tanto las experiencias que provienen “desde arriba” como las que provienen “desde abajo”, enfrentan limitaciones y abren posibilidades de acción siendo necesario contrastar discursos y prácticas de los diferentes actores

involucrados, así como sus trayectorias en contexto, para identificar sus diferencias, semejanzas, posibilidades y potencialidades. Esta fue la tarea central de mi investigación.

A la par, logré evidenciar que a pesar de las diferencias promulgadas entre los proyectos que se construyen desde los mencionados lugares de enunciación, se han venido consolidando *tendencias* en donde los diversos proyectos de Educación Superior Intercultural se parecen más de lo supuesto por la dicotomía Estados vs. organizaciones/poblaciones indígenas. Estas similitudes y conexiones dan cuenta de una realidad paradójica que se enmarca en proyectos regionales sobre educación y administración de la diferencia étnico-cultural. Estos proyectos hacen parte constitutiva de la actualización contemporánea del proyecto moderno capitalista para América Latina, tendiente a la integración del/de lo indígena al proyecto de Estado-nación, la modernización de la educación y la sociedad en general, y la internacionalización de la educación superior.

En otras palabras, durante las últimas cuatro décadas, los avances y retrocesos de los proyectos (tanto a nivel discursivo propositivo como a nivel práctico operativo) que definen el campo de la Educación Superior Intercultural se han tejido en las relaciones dinámicas (conflictos / negociaciones) entre Estados, organizaciones sociales, comunidades indígenas y diversos intermediarios que facilitan esta relación (de forma contingente y contextualizada: la academia, entidades de cooperación internacional, organizaciones no gubernamentales, iglesias y partidos políticos). Sin embargo, cada vez con mayor fuerza, pareciera que los criterios y agendas de la alianza Estado - mercado priman sobre las demandas y necesidades de las poblaciones indígenas logrando la institucionalización de un tipo particular de interculturalidad que señala formas específicas de comprensión e incorporación del indígena y de lo indígena a los sistemas educativo, económico y sociopolítico, formas subordinadas a las tendencias actuales del capitalismo, más cercanas a un multiculturalismo neoliberal que a una alternativa emancipatoria para dar trato justo y consensuado a la diferencia étnico-cultural

7.3. Hacia una Educación Superior Intercultural Crítica. Horizontes de posibilidad

La construcción de una interculturalidad crítica como modelo educativo y modelo de nación, esto es, trabajar para que la interculturalidad crítica se configure como contrahegemonía para la transformación de los Estados, la sociedad civil y las poblaciones étnico-culturalmente

diferencias, es la lucha contra la desigualdad basada en la diferencia étnico-cultural, es la lucha por un nuevo mundo.

Los marcos legales están trazados y algunas acciones están puestas en marcha; no obstante, aún son amplias las limitaciones, si tenemos en cuenta que las poblaciones diferenciadas étnico-culturalmente siguen siendo las principales afectadas por las estructuras de desigualdad vigentes. Si bien son bastos los desafíos, de acuerdo a la gran heterogeneidad que se suscribe bajo la forma “poblaciones diferenciadas étnico-culturalmente”, heterogeneidad que contiene formas diversas de producir y reproducir la cultura y la vida misma; las transformaciones educativas en proceso, requieren del acompañamiento de mutaciones profundas, tanto en el plano ético-cultural como en el de las subjetividades, mutaciones que reconozcan el valor de la diversidad y la respeten en su diferencia, pero también en los planos político y económico que permitan un encuentro e intercambio justo y digno para todos.

Es urgente trabajar para asegurar garantías mínimas que permitan el ejercicio pleno de todos los derechos a las poblaciones indígenas y afrodescendientes en particular, y a todas las poblaciones, en general.

Igualmente es apremiante atender las críticas que señalan cómo muchos de estos avances (los constitucionalismos multiculturales, las acciones afirmativas, la ciudadanización de indígenas y afrodescendientes) son parte de un repliegue del Estado (neo)liberal en alianza con el capitalismo contemporáneo para hacer de las poblaciones diferenciadas étnico-culturalmente, ciudadanos-consumidores de servicios o para incluirlas al proyecto de Estado-nación moderno de manera folclorizante quedándose en el limitado plano del reconocimiento cultural, demostrando total desinterés por implementar acciones para la redistribución (de la riqueza y del poder) y la negociación de la hegemonía (Vargas, 2014), en una suerte de domesticación de los Movimientos Indígena y construcción paralela de un indígena permitido.

Además, la consolidación de una nueva interculturalidad crítica requiere trabajar desde la interseccionalidad (Yuval-Davis, 1997), hasta colocar en la mesa de discusión temas dejados en un segundo plano, como el género, la clase y la edad, que posibiliten evidenciar y hacer frente a los diferentes elementos que componen las estructuras de desigualdad vigentes para, por un lado, superar muchas de las folclorizaciones esencialistas que han

definido lo indígena y lo afrodescendiente como entidades armónicas y homogéneas y, por otro, volver al análisis crítico de la construcción del Estado-nación moderno que excluyó de su narrativa de consolidación histórica a mujeres y diversidades sexuales, pobres y desposeídos, jóvenes, niños y ancianos, entre otras poblaciones. Para el caso de las poblaciones indígenas, esto sólo podrá ocurrir si los pueblos, a través de sus propios voceros, intelectuales y dirigentes, reclaman el control de su propio destino (Gutiérrez y Vargas, 2017); es decir, asumen y trabajan por aniquilar el indigenismo, apostando por construir una nueva política en donde será central el ejercicio autónomo de su propia educación

A la par, reconociendo el proyecto universitario hegemónico como parte constitutiva del proyecto civilizatorio moderno capitalista y situando nuestro nuevo proyecto de universidad intercultural crítica como apuesta contrahegemónica, arraigada a formas diversas de concreción de la cultura -muchas veces ligadas a los usos y costumbres indígenas, pero no necesaria y solamente estos-, en términos de B. Echeverría (2000) la renovada universidad cumplirá el papel prefigurativo de la Malintzin, Esto es, en el campo de la re-producción de significaciones, una universidad intercultural crítica fungirá de Malintzin como recuperación de la existencia tangencial de lo que pudo ser y no fue, pero siempre podrá ser. La renovada universidad tendría un papel central de traducción, interpretación, vinculación y creación entre dos universos lingüísticos, al parecer, incompatibles; como la Malintzin:

Reconoció [reconoce] que el entendimiento entre europeos e indígenas era [es] imposible en las condiciones dadas; que para alcanzarlo, unos y otros, los vencedores e integradores no menos que los vencidos e integrados, tenían [tienen] que ir más allá de sí mismos, volverse diferentes de lo que eran [son]. Y se atrevió [atreve] a introducir esta alteración comunicante; mintió [miente] a unos y a otros, “a diestra y siniestra”, y les propuso [propone] a ambos el reto de convertir en verdad la gran mentira del entendimiento [...] Cada vez que traducía [traduce] de ida y de vuelta entre los dos mundos, desde las dos historias, la Malintzin [la renovada universidad] inventaba [inventa] una verdad hecha de mentiras; una verdad que solo podía [puede] ser tal para un tercero que estaba [está] por venir (Echeverría, 2000: 24-25).

La construcción de nuevos significados, es decir, la actualización de las formas de lo social con renovados contenidos tiene como escenario la excusa de la institucionalidad universitaria para diseñar nuevos modelos de lo político, lo identitario y lo cultural, nuevos modelos de relacionamiento de los sujetos entre ellos y con las estructuras sociales, nuevas formas de desarrollo y nuevas formas de vivir en/con/desde la diferencia. Repensarse, rediseñar y rehacer los cánones de lo moderno, encuentran en la universidad un lugar propicio.

¿Cómo salir de la encrucijada?, ¿cómo no perder la potencialidad de la interculturalidad como derrotero sin quedar atrapados en las tendencias neoliberales vigentes?, ¿cómo trascender el aplauso a las resistencias microlocales contrahegemónicas y pasar a construir, desde las alternativas locales, hegemonía nacional?, ¿cómo recuperar el Estado para que cumpla con su rol como garante de derechos?, ¿cómo hacer política pública desde abajo, con todos/as y para todos/as? Difíciles tareas. No obstante, hay pasos andados y horizontes de posibilidad. Las cuatro unidades aquí analizadas dan cuenta de ello.

Los trabajos de la CONAIE y la UIAW de la década de los noventa en Ecuador son interesantes pues demuestran que un ejercicio de política dual, entre movilización contenciosa y participación en el Estado, puede ser efectivo y servir a las luchas de los pueblos indígenas organizados; no obstante, también es importante reconocer sus límites. En ese mismo tenor, los procesos locales que antecedieron la emergencia de la UNISUR y la UIEP dan cuenta de procesos mancomunados, entre academia mestiza e intelectualidad indígena con resultados interesantes.

Manteniendo el ejemplo de las cuatro experiencias analizadas, a la luz de sus enseñanzas (avances, retrocesos, aprendizajes y retos) presento algunas líneas generales de acción para pensarnos lo común colectiva en el ámbito de la educación superior para poblaciones étnico-culturalmente diferenciadas.

Una primera etapa del proceso requiere un *diagnóstico integral del campo de disputa* en sus múltiples dimensiones; es decir, conocer qué se ha hecho, quiénes lo han hecho (ejecutores y beneficiarios - sujetos de derechos), cómo lo han hecho, qué han logrado y qué falta por hacer.

Un diagnóstico de este tipo implica un proceso investigativo transparente que permita:

- i) conocer cuáles son las instituciones, organizaciones y/o comunidades que han puesto en marcha iniciativas de educación superior intercultural;
- ii) identificar acciones, logros, obstáculos, debilidades y fortalezas en múltiples niveles: i) en términos administrativos con relación al Estado, pero también frente a su funcionamiento interno y su financiamiento; ii) en términos pedagógicos en relación a los procesos de enseñanza-aprendizaje; iii) en términos organizativos y comunitarios en

relación a sus realidades locales; iv) en términos epistemológicos; v) en términos cotidianos;

iii) quiénes son los ejecutores de las iniciativas y qué historia les antecede;

iv) quiénes son sus “beneficiarios” (cuántos son, de dónde vienen, qué expectativas tienen al participar en estos procesos, qué tipos de vínculos mantienen con ellos),

v) qué consideran que les falta por hacer y por qué no lo han podido hacer; etcétera.

Este primer diagnóstico, se puede bien acompañar de un *diagnóstico integral participativo y transparente de las realidades, necesidades, intereses y capacidades locales frente a la educación superior*, haciendo énfasis en las especificidades de las poblaciones indígenas y afrodescendientes rurales y urbanas.

Este tipo de diagnóstico se debería hacer con los actores locales que se vean implicados, directa o potencialmente, en los procesos de formación universitaria en ámbitos locales, tanto con los actores internos (estudiantes, padres de familia), con las comunidades (organizaciones sociales, autoridades, empresa privada) como con los docentes, trabajadores y autoridades de las instituciones encargadas.

Este tipo de diagnóstico podría producir insumos base para definir el carácter y el contenido de una posible educación superior intercultural crítica con “pertinencia” y “calidad”, siempre y cuando pertinencia y calidad se definan en contexto; igualmente, podría resultar que la interculturalidad como derrotero es insuficiente, que la calidad y la pertinencia son cosas secundarias, y podría señalar nuevos parámetros para justificar un nuevo programa de educación para pueblos indígenas.

Elaborados los diagnósticos, sería preciso construir política pública (estatal o no) “desde abajo” y “desde adentro”; para ello tres fundamentos generales de este proceso serán *Democratizar, Descolonizar y Desmercantilizar* (Santos, 2009) en una apuesta común por ampliar y socializar las formas de hacer política y definir el presente y el futuro de nuestras sociedades, por reconocer y visibilizar la verdad y el valor que se encierra en prácticas y conocimientos indígenas (pero también de los demás grupos sociales oprimidos por el colonialismo y el capitalismo global), y por hacer de la educación un derecho para todos/as y no una mercancía.

Esta política pública desde abajo requeriría tanto del Estado, como de las comunidades, las organizaciones sociales y las universidades (públicas y privadas,

interculturales y convencionales) esfuerzos reales para salir adelante; es decir, demandaría tanto una voluntad de diálogo para el encuentro y la toma de decisiones horizontales y mancomunadas, como aportes económicos (fondos de parte del Estado) y físicos (espacios adecuados de parte de las universidades, las comunidades y las organizaciones sociales) para el desarrollo de las actividades.

A través de *Grupos de trabajo* diversos (en clave de clase, etnia y género) en donde las voces interesadas puedan participar abiertamente (tanto desde las universidades como desde las comunidades, las organizaciones sociales y el Estado), se desarrollarían *Jornadas de trabajo* en torno a temáticas centrales para atender las necesidades e intereses detectados en los diagnósticos, desde lo más urgente, hasta lo menos importante. Las jornadas de trabajo deberían posibilitar la presentación y discusión de los diagnósticos, la selección de necesidades prioritarias, el establecimiento de acciones para atender las necesidades seleccionadas y el establecimiento de responsables, cronogramas, presupuestos y mecanismos de seguimiento. Las primeras jornadas serían locales (a nivel comunitario) y ascendería hasta el nivel estatal.

Este tipo de iniciativas recuperarían la universidad y la academia crítica (intelectuales indígenas y no indígenas) como escenarios posibles para la construcción de una nueva política pública, apuestas que recuerdan el deber de hacer del escenario educativo universitario un campo de reflexión y transformación con miras a un nuevo modelo de desarrollo, un nuevo quehacer educativo y, en consecuencia, una nueva sociedad.

Si no es ahora, que el campo de posibilidad aún es real (piénsese en los avances de las capacidades técnicas humanas, o las casi infinitas redes de información/comunicación/difusión/conocimiento, o los aportes en crecimiento para curar el cuerpo y la tierra, o los encuentros cada vez mayores entre la ortodoxia occidental y las diversas formas de ver el mundo más allá de oriente que dan cuenta de conexiones diferentes entre la naturaleza y el cuerpo, etc., etc., etc.), ¿cuándo será que asumiremos esta nuestra responsabilidad constitutiva y constituyente como seres humanos “condenados” a habitar el mismo mundo?

La educación, el sistema de educación superior y la universidad intercultural (desde abajo o desde arriba) deben irse re-construyendo crítica y comprometidamente como escenarios para la concreción de esta decisión, como horizontes reales de posibilidad.

BIBLIOGRAFÍA REFERENCIADA

- Aguilera, A. (2014) *La construcción de la participación comunitaria en la Universidad de los Pueblos del Sur, Sede Santa Cruz del Rincón*. Tesis para optar por el título de Licenciada en Antropología Social. México, D.F.: Escuela Nacional de Antropología e Historia (ENAH)
- Álvarez, F. (2018) “¿Puede la universidad cambiar?”. En: *Educación y universidad para la transformación social. Balances y desafíos a 100 años de la Reforma de Córdoba – III Congreso Internacional de Educación*. Azogues, Ecuador: UNAE
- Alvaro, D. (2010) “Los conceptos de ‘comunidad’ y ‘sociedad’ de Ferdinand Tönnies”, *Papeles del CEIC*, marzo 2010.
- 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.
- Baronnet, B. (2007) "De eso que los zapatistas no llaman educación intercultural". En: *Revista Decisio* Núm. 24 (CREFAL). pp. 31-37.
- Baronnet, B. y Bermúdez, F. (2019) *La vinculación comunitaria en la formación de profesionales indígenas en México*. Ciudad de México: ANUIES, Dirección de Producción Editorial.
- Bartra, A. (1996) *Guerrero Bronco. Campesinos, ciudadanos y guerrilleros en la Costa Grande*. México: Ediciones sinfiltro.
- Becker, M. y Tutillo, S. (2009). *Historia agraria y social de Cayambe*. Quito: FLACSO – Ecuador, Ediciones Abya Yala.
- Benedict, A. (1993). *Comunidades imaginadas. Reflexiones sobre el origen y la difusión del nacionalismo*. México: FCE.
- Bermúdez-Urbina, F. (2015) “Desde arriba o desde abajo”: construcciones y articulaciones en la investigación sobre educación intercultural en México”. En: *Revista LiminaR. Estudios Sociales y Humanísticos*. Vol. XIII. Núm. 2. Julio-diciembre. México: UNICACH-CESMECA. pp. 153-167.

- Bertely, M. (2011). *Educación superior intercultural en México. Perfiles Educativos* Vol. XXXIII. México: Instituto de Investigaciones sobre la Universidad y la Educación. 66-77.
- Bertely, M., Díetz, G. y M. Díaz (Coord.) (2013). *Estado del Conocimiento. Área 12. Multiculturalismo y Educación 2002-2011*. México: ANUIES – COMIE.
- Bourdieu, P. & Wacquant, L. ([1995], 2012). *Una invitación a la sociología reflexiva*. Buenos Aires: Siglo Veintiuno Editores.
- Bustamante, L. y Vargas, P. (2010). *Alternativas Curriculares en Educación superior: Derroteros posibles hacia la decolonialidad. La experiencia de la Universidad Intercultural Amawtay Wasi (Quito, Ecuador)*. Tesis de Licenciatura en Educación Básica con énfasis en Ciencias Sociales. Universidad Distrital Francisco José de Caldas.
- Cano, G., Neufeldt, K. y Schulze, H. (1981) *Los nuevos conquistadores: el Instituto Lingüístico de Verano en América Latina*. Quito: Federación de Nacional de Organización Campesinas.
- Castillo, A. (2016) Reconstrucción histórico política de la educación indígena en México y los antecedentes no oficiales de la Universidad Intercultural del Estado de Hidalgo. En: *Revista Mexicana de Investigación Educativa* Vol. 21, Núm. 70, pp 691-717.
- Castro-Gómez, S. (2007). “Decolonizar la universidad. La hybris del punto cero y el diálogo de saberes”. En: S. Castro-Gómez y R. Grosfoguel. *El giro decolonial. Reflexiones para una diversidad epistémica más allá del capitalismo global*. Bogotá: Universidad Central - IESCO. 79-91.
- 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. (2011). *Educación superior e interculturalidad*. Tesis de Maestría en Ciencias Sociales con mención en Antropología. FLACSO – Ecuador.
- _____ (2012a). “Decisiones, Omisiones y contradicciones. Interculturalidad y Políticas Públicas en Educación superior en Ecuador”. En: *Educación superior y pueblos indígenas y afrodescendientes en América Latina. Normas, Políticas y Prácticas*, Daniel Mato (Coord.) Caracas: IESALC/UNESCO.

- Cuji, L. (2012b). Una paradoja de la interculturalidad como descolonización de la educación superior. *Diversidad. Revista de Estudios Interculturales*. N° 0. Interculturalidad y Educación. Octubre de 2010. pp. 40-53
- Deubel, R. y André-Noel (2007). *Políticas Públicas. Formulación, implementación y evaluación*. Bogotá: Ediciones Aurora.
- Díaz-Polanco, H. (2008). *Elogio de la diversidad. Globalización, multiculturalismo y etnofagia*. México: Siglo XXI editores.
- Didou, S. (2006) “Internacionalización de la educación superior y provisión transnacional de servicios educativos en América Latina: del voluntarismo a las elecciones estratégicas”. En: *Informe sobre la Educación Superior en América Latina y el Caribe 2000-2005. La metamorfosis de la educación superior*. Caracas: IESALC/UNESCO. pp. 22-32.
- _____ (2018). *La internacionalización de la educación superior en América Latina. Transitar de lo exógeno a lo endógeno*. Cuadernos de Universidades 1. UDUAL – IESALC/UNESCO - CRES 2018.
- Didriksson, A. (2018) “100 años de autonomía universitaria: retro(prospectiva)” En: *Educación y universidad para la transformación social. Balances y desafíos a 100 años de la Reforma de Córdoba – III Congreso Internacional de Educación*. Azogues, Ecuador: UNAE
- Dietz, G. (2013). “Universidades interculturales en México”. En: Bertely, M., Dietz, G. & Díaz, M. (Coord.) (2013). *Estado del Conocimiento. Área 12. Multiculturalismo y Educación 2002-2011*. México: ANUIES – COMIE. pp 245 -272.
- Dietz, G. y Mateos, L. (2011). *Interculturalidad y educación intercultural en México: un análisis de los discursos internacionales en su impacto en los modelos educativos mexicanos*. México, DF: SEP-CGEIB
- Domínguez, A. (2015) *Resistencia, poder y conflicto en la construcción de la UNISUR y la Policía Comunitaria. Problemas entorno a la educación comunitaria en la Montaña de Guerrero*. Tesis de Licenciatura. México: ENAH.
- Dussel, E. (1992). *1492. El Encubrimiento del Otro. Hacia el Origen del “Mito de la Modernidad”*. Conferencias de Frankfurt, Bogotá: Ediciones Antropos Ltda.

- Echeverría, B. [1989] (2011) “Modernidad y capitalismo: 15 tesis sobre la modernidad” En: Echeverría, B. (2011) *Crítica de la modernidad capitalista*. Antología. La Paz: Oxfam/ Vicepresidencia del Estado-Presidencia de la Asamblea Legislativa Plurinacional. pp. 67-115.
- _____ (2000). *La modernidad de lo barroco*. México: Ediciones Era.
- _____ (2001). *Definición de la cultura*. México: FCE/Itaca.
- _____ [2008] (2011) “Modernidad y antimodernidad en México” En: Echeverría, B. (2011) *Crítica de la modernidad capitalista*. Antología. La Paz: Oxfam/ Vicepresidencia del Estado-Presidencia de la Asamblea Legislativa Plurinacional. pp. 231-240.
- _____ (2011) *Crítica de la modernidad capitalista*. Antología. La Paz: Oxfam/ Vicepresidencia del Estado-Presidencia de la Asamblea Legislativa Plurinacional.
- Farah, I. y M. Gil (2013). “Modernidades alternativas: una discusión desde Bolivia”. En: *Revista Umbrales* 23. La Paz, Bolivia: Universidad Mayor de San Andrés, Postgrado en Ciencias del Desarrollo. pp. 173-202.
- 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.
- Garcés, F. (2009a). "De la interculturalidad como armónica relación de diversos, a una interculturalidad politizada" En: Mora, D. *Interculturalidad crítica y descolonización*. La Paz, Bolivia: III-CAB. pp. 21-49.
- Garcés, F. (2009b). *¿Colonialidad o interculturalidad? Las representaciones de la lengua y el conocimiento quechuas*. La Paz: PIEB/UASB-Q.
- Gómez, J. (2017). “Aproximaciones semióticas a la interculturalidad” En: *Repensar la interculturalidad*. Guayaquil, Ecuador: UArtes Ediciones. pp. 109-157
- Gómez, M. (2016) “Los Acuerdos de San Andrés Sakamch’en: entre la razón de Estado y la razón de Pueblo”. En: *El Cotidiano*. N° 196, marzo-abril, Distrito Federal, México: Universidad Autónoma Metropolitana Unidad Azcapotzalco. pp. 53-64
- González Casanova, P. (1969). *Sociología de la explotación*. México: Siglo XXI.
- _____ (1978). *La democracia en México*. México: Era.

- _____ (2006). "El colonialismo interno: una redefinición". En: Borón, A., J. Amadeo y S. González (Comps.) *La teoría marxista hoy: problemas y perspectivas*. Buenos Aires: CLACSO. pp. 409-434.
- González, E. & Rojas, A. (2013). Proyectos locales, autonomía educativa y resistencia indígena En: M. Bertely, G. Dietz & M. Díaz (Coord.) *Estado del Conocimiento. Área 12. Multiculturalismo y Educación 2002-2011*. México: ANUIES – COMIE. pp: 273-298.
- González, F. (2017) La Universidad Intercultural del Estado de Guerrero; o la Travesía de un Proyecto Frustrado. En: F. González, F. Rosado-May & G. Dietz. *La gestión de la Educación Superior Intercultural en México. Retos y perspectivas de las universidades interculturales*. Guerrero, México: Ediciones Trinchera.
- González, J. (2008) *Entre Mundos Hermanos*. Bogotá: Universidad Externado de Colombia.
- González, M. (2015) *Educación en movimientos indígenas: historias, conflictos y propuestas*. Colección Investigación Doctoral. México: Universidad Nacional Autónoma de México. Programa de Posgrados en Estudios Latinoamericanos.
- Gramsci, A. ([1948] 1971) *El materialismo histórico y la filosofía de Benedetto Croce*. Buenos Aires: Ediciones Nueva Visión.
- _____ (2009) [1971] El Príncipe Moderno. En: *Lo política y el Estado moderno*. España: Biblioteca de Pensamiento Crítico - Público
- _____ ([1975] 1989) *Cuadernos de la cárcel*. Tomos 2 y 5. Edición crítica del Instituto Gramsci. México: Ed. ERA
- Grosso, J. L. (2018) “Las resonancias del corazón nos lo advierten. Los estudiantes universitarios de 1918 y nosotros”. En: *Educación y universidad para la transformación social. Balances y desafíos a 100 años de la Reforma de Córdoba – III Congreso Internacional de Educación*. Azogues, Ecuador: UNAE
- Guerra, E. y M. Meza (2019). “La comunidad en el *currículum* de la Universidad Autónoma Indígena de México, hoy Universidad Autónoma Intercultural de Sinaloa”. En: Baronnet, B. y Bermúdez, F. (2019) *La vinculación comunitaria en la formación de profesionales indígenas en México*. Ciudad de México: ANUIES, Dirección de Producción Editorial. pp. 203-237.

- Gutiérrez, N. (2012) *Mitos nacionalistas e identidades étnicas. Los intelectuales indígenas y el Estado mexicano* (2ª. ed.) México: Instituto de Investigaciones Sociales, UNAM.
- Gutiérrez, N. y Vargas, P. (2017). “Ciudadanía intercultural y pueblos indígenas en América Latina”. En: Ledesma Narváez, Marianella (Coord.). *Justicia e interculturalidad. Análisis y pensamiento plural en América y Europa*. Lima: Centro de Estudios Constitucionales. Tribunal Constitucional del Perú. pp. 327-353.
- Habermas, J. ([1989] 2004) “Modernidad un proyecto incompleto”. En N. Cásullo, *El debate modernidad-posmodernidad: edición ampliada y actualizada*. Segunda edición. Buenos Aires: Retórica. pp. 53-64.
- Hale, C., Calla, P. y Mullings, L. (2017) “Race Matters in Dangerous Times”. En: *NACLA REPORT ON THE AMERICAS* Vol. 49, N° 1. North American Congress on Latin America (NACLA). pp. 81-89.
- Herdoíza-Estévez, M. y S., Lenk (2010). “Diálogo Intercultural: Discurso y realidades de grupos indígenas y mestizos en Ecuador y Guatemala” En: *Revista Interamericana de Educación para la Democracia* Vol. 3, No. 2.
- Hernández, S. E. (2017). *Proyectos políticos, educación superior intercultural y modernización educativa en Ecuador y México*. Tesis de doctorado Estudios Latinoamericanos. Documento no publicado. UNAM, México.
- _____ (2018). “Educación superior, diversidad cultural e interculturalidad en América Latina. Estudio sobre México”. En: Mato, D. (Coord.) *Educación superior, diversidad cultural e interculturalidad en América Latina*. Córdoba, Argentina: UNESCO-IESALC y UNC. pp: 225-248.
- Hernández, S. E. y Gibson, T. (2015). Entre una universidad convencional y una universidad intercultural: el caso de la Universidad Intercultural del Estado de Puebla. En: *Bajo el Volcán* [en línea] V. 15, N° 22. pp. 231-264
- Honneth, A. (1999) *Comunidad. Esbozo de una historia conceptual*. ISEGORÍA. 20
- Knight, J. (1994). *Internationalization: Elements and Checkpoints*. Ottawa: Canadian Bureau for International Education. Issue No. 7.

- Korsbaek, L. y Sámano, M. (2007). “El indigenismo en México: antecedentes y actualidad”. En: *Ra Ximhai*, vol. 3, núm. 1, enero-abril. El Fuerte, México: Universidad Autónoma Indígena de México. pp. 195-224
- Laclau, Ernesto (1996). *Emancipación y diferencia*. Buenos Aires: Ariel.
- _____ y Chantal Mouffe (1987). *Hegemonía y Estrategia Socialista. Hacia una radicalización de la democracia*. Madrid: Siglo XXI Editores.
- Lander, E. (2003). *La colonialidad del saber: eurocentrismo y ciencias sociales. Perspectivas latinoamericanas*. Buenos Aires: CLACSO.
- Latorre, A. (2005). *La investigación acción. Conocer y cambiar la práctica educativa*. Serie Investigación educativa. España: Editorial Graó.
- Llanes, G. (2008). “Interculturalización fallida. Desarrollismo, neoindigenismo y universidad intercultural en Yucatán, México” En: *TRACE* 53. México: Centro de Estudios Mexicanos y Centroamericanos. pp: 49-63.
- López, L. (2015) *Las potencialidades emancipatorias de un derecho no-estatal. El caso del Sistema Comunitario de Seguridad Justicia y Reeducción (Policía Comunitaria) de la Costa Chica y Montaña de Guerrero, México*. Tesis de Doctorado. México: UNAM.
- López-Hurtado, L. E. (2001) “La cuestión de la interculturalidad y la educación latinoamericana” Séptima reunión del Comité Regional Intergubernamental del Proyecto Principal de Educación en América Latina y el Caribe. UNESCO. Documento de apoyo.
- _____ (2009) Interculturalidad, educación y política en América Latina: perspectivas desde el sur, pistas para una educación comprometida y dialogal. En: L.E. López-Hurtado (Ed.), *Interculturalidad, educación y ciudadanía: perspectivas latinoamericanas*. Bolivia: Plural editores. 129-220.
- _____ *Desde arriba y desde abajo: visiones contrapuestas de la educación intercultural bilingüe en América Latina*. Recuperado en línea el 9 de febrero de 2017 del Sitio Web Aula Intercultural <http://aulaintercultural.org/2006/03/04/desde-arriba-y-desde-abajo-visiones-contrapuestas-de-la-educacion-intercultural-bilingue-en-america-latina/>
- Luna, V. (2013) “Universidad intercultural del estado de Puebla. Construcción de miradas. La experiencia educativa de la UIEP”. En: M. Casillas y L. Santini (Coords.)

Reflexiones y experiencias sobre Educación Superior Intercultural en América Latina y el Caribe. Tercer Encuentro Regional (pp. 525-533). México: SEP - CGEIB.

- _____ (2017) La Universidad Intercultural del Estado de Puebla: Un Segmento de la Brecha Inconclusa y un Deuda Histórica. En: F. González, F. Rosado-May & G. Dietz. *La gestión de la Educación Superior Intercultural en México. Retos y perspectivas de las universidades interculturales* (pp. 121-148). Guerrero, México: Ediciones Trinchera.
- Maletta, H. (2009). *Epistemología aplicada: metodología y técnica de la producción científica*. Perú: Consorcio de Investigación Económica y Social, CIES - Centro Peruano de Estudios Sociales, CEPES - Universidad del Pacífico, Centro de Investigación.
- Martínez, A. (2019) "Implicaciones del concepto de crisis: universidad, educación, saber". En: Gómez, M. y M. Corenstein (Coord.) *La disputa por la educación. Tensiones y articulaciones en el marco de la Reforma Educativa en México y América Latina*. Ciudad de México: FFyL-UNAM. pp. 69-76
- Mato, D. (2008a). Diversidad cultural e interculturalidad en Educación superior. Problemas, retos y oportunidades en América Latina. En: D. Mato (Coord.). *Diversidad cultural e interculturalidad en Educación superior. Experiencias en América Latina*, Caracas: IESALC. 21-79.
- _____ (2008b). Actualizar los postulados de la Reforma Universitaria de 1918. Las universidades deben valorar la diversidad cultural y promover relaciones interculturales equitativas y mutuamente respetuosas. En: E. Sader, H. Aboites y P. Gentili (Edits.) *La Reforma Universitaria. Desafíos y perspectivas noventa años después*. Colección Grupos de Trabajo. Buenos Aires: CLACSO-Asdi. 136-145.
- _____ (2015). Pueblos indígenas, Estados y educación superior. Aprendizajes de experiencias en varios países de América Latina potencialmente útiles a los procesos en marcha en Argentina. En: *Cuadernos de Antropología Social* N° 41. Argentina: Universidad de Buenos Aires. pp: 5-23.
- _____ (2018). Educación Superior y Pueblos Indígenas: Experiencias, estudios y debates en América Latina y otras regiones del mundo. *Revista del CISEN Tramas/Maepova*, 6 (2), 41-65.
- Mejía, M. y Sarmiento, S. (2003) *La lucha indígena: un reto a la ortodoxia*. México: Siglo XXI / ISS-UNAM.

- Mignolo, W. (2002) Geopolitics of knowledge and colonial difference. *The South Atlantic Quarterly Magazine* 101. pp: 57-96.
- Mira, A. (2017) *El papel de la profesionalización intercultural en los procesos de afirmación étnica y resignificación identitaria: los jóvenes otomíes de la Licenciatura en Emprendimientos en Economías Solidarias del Instituto Intercultural Ñöñho, Querétaro*. Tesis de Maestría. Instituto de Investigaciones en Educación, Universidad Veracruzana.
- Modonesi, M. (2010). *Subalternidad, antagonismo, autonomía. Marxismo y subjetivación política*. Buenos Aires: CLACSO - Prometeo - FFyL UBA - UBA Sociales Publicaciones.
- Moncayo, V. (2008). Permanencia, continuidad y cambio del movimiento universitario (Reflexiones a propósito de la Reforma de Córdoba). En: E. Sader, H. Aboites y P. Gentili (Edits.) *La Reforma Universitaria. Desafíos y perspectivas noventa años después*. Colección Grupos de Trabajo. Buenos Aires: CLACSO-Asdi. 20-29.
- Montaluisa, Luis (2009). “Realizaciones de la Dirección Nacional de Educación intercultural bilingüe DINEIB antes del decreto 1585 del 18 de febrero del 2009”. En: *Kitu Kara*. Blog GermanKituKara <http://germankitukara.blogspot.com/2009/10/realizaciones-de-la-direccionnacional.html> (Visitado en: 30 de septiembre de 2013).
- Montes de Oca, L. (2016). Una ventana epistémica a la (inter) subjetividad. Las potencialidades del método etnográfico. *Forum Qualitative Sozialforschung / Forum: Qualitative Social Research*, 17(1), Art. 8, <http://nbn-resolving.de/urn:nbn:de:0114-fqs160183>.
- Moya, R. (1998). “Reformas educativas e interculturalidad en América Latina 1”. En: *Revista Iberoamericana de Educación* N° 17. Educación, Lenguas, Culturas. Organización de Estados Americanos para la Educación, la Ciencia y la Cultura.
- Ospina, P. (2007). “La participación política del movimiento indígena en Ecuador (enseñanzas de los casos de Cotopaxi y Cotacachi)”. En: *Etnicidad y poder en los países andinos*, Christian Büschges, Guillermo Bustos, y Olaf Katmeier (Edits.) Quito: UASB/Universidad de Bielefeld/CEN. pp. 231-238.
- _____ (2010). “Corporativismo, Estado y Revolución Ciudadana. El Ecuador de Rafael Correa”. Quito, Ecuador: FLACSO. En:

<http://www.flacsoandes.org/web/imagesFTP/1263401619.Corporativismopdf> (Visitado en 30 de septiembre de 2013)

- PNUD (2014) *Índice de Desarrollo Humano Municipal en México: nueva metodología*. DF, México: PNUD.
- Polanyi, K. *La Gran Transformación*. (1944- Ed. 2006) Capítulos 3-6. Ed. México. FCE.
- Quijano, A. y Wallerstein, I. (1991). “La americanidad como concepto o América en el moderno sistema mundial”. *Revista Internacional de las Ciencias Sociales* N° 134. Diciembre. pp: 583 -591.
- Quijano, A. (2005) “Colonialidad del Poder, Eurocentrismo y América Latina”. En: E. Landier (Comp.). *La Colonialidad del Saber: Eurocentrismo y Ciencias Sociales. Perspectivas Latinoamericanas*. Buenos Aires: CLACSO. pp. 201-246.
- Ramírez, F. (2009). “El movimiento indígena y la reconstrucción de la izquierda en Ecuador: El caso del Movimiento de Unidad Plurinacional Pachalutik - Nuevo País”. En: P. Ospina, O. Kaltmeier y C. Büschges (Edits). *Los Andes en Movimiento. Identidad y poder en el nuevo paisaje político*. Quito: UASB / CEN / Universidad de Bielefeld. 65-94.
- _____ (2010) “Fragmentación, reflujo y desconcierto. Movimientos sociales y cambio político en el Ecuador (2000-2010)” *Revista OSAL. Revista del Observatorio Social de América Latina*. Buenos Aires: CLACSO. Año XI, N° 28, noviembre.
- Ramírez, R. y Minteguiaga, A. (2010). Transformaciones en la educación superior ecuatoriana: Antecedentes y perspectivas futuras como consecuencia de la nueva Constitución Política. En: *Revista Educación superior y Sociedad ESS*. Año 15, N° 1, enero. Vessuri, Hebi (Edit. Gral.) Las transformaciones en Educación superior en América: Identidades en construcción. IESALC/UNESCO.
- Rancière, J. [2009], 2010: “Las democracias contra la democracia”. En: Agamben, G. et al. *Democracia en suspenso*. Madrid: Casus Belli Ediciones
- Restrepo, R. y Stefos, E. (2017). *Atlas del Derecho a la Educación en los años de la Revolución Ciudadana: una aproximación a las transformaciones*. Azogues, Ecuador: OEI - UNAE.

- Rodríguez Cruz, M. (2018). Educación intercultural bilingüe, interculturalidad y plurinacionalidad en el Ecuador. Quito, Ecuador: Abya Yala – Fundación Pueblo Indio del Ecuador.
- Rojas, A. (2019). “Vinculaciones comunitarias en Instituciones de Educación Superior con enfoque intercultural. Fines, medios y límites”. En: Baronnet, B. y Bermúdez, F. (2019) *La vinculación comunitaria en la formación de profesionales indígenas en México*. Ciudad de México: ANUIES, Dirección de Producción Editorial. pp. 63-94.
- 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. México: El Colegio de México. 509-546.
- 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*. Bogotá: Siglo del Hombre Editores. Facultad de Derecho Universidad de los Andes. 225-28.
- _____ (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.
- _____ (2009). *Una epistemología del sur: la reinención del conocimiento y la emancipación social*. México: Siglo XXI / CLACSO.
- _____ (2012). *De las dualidades a las ecologías*. Serie: Cuadernos de Trabajo N° 18. La Paz, Bolivia: Red Boliviana de Mujeres Transformando la Economía REMTE.
- 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.
- Shore, C. y S. Wright (2015) “*Governing by numbers: audit culture, rankings and the new world order*” En: *Social Anthropology/Anthropologie Sociale* 23, 1. European Association of Social Anthropologists. pp: 22–28.
- Sigüenza, S. y Fabián, G. (2013) “Historia de la educación indígena en la configuración del Estado nacional y la ciudadanía en México”. En: *Estado del Conocimiento. Área 12. Multiculturalismo y Educación 2002-2011*. México: ANUIES – COMIE. pp. 81-115.

- Sosa, R. (2012). *Hacia la recuperación de la soberanía educativa en América Latina: conciencia crítica y programa*. México DF: FCPyS-UNAM)
- Stramiello, C. (2010) “Sistemas educativos modernos para América Latina”. En: Revista Española de Educación Comparada 16. pp. 393-412.
- Tapia, L. (2006) *La invención del núcleo común. Ciudadanía y gobierno multisocietal*. La Paz, Bolivia: CIDES-UMSA, Postgrado en Ciencias del Desarrollo.
- Taracena, E. (2002) “La construcción del relato de implicación en las trayectorias profesionales”. En: *Debate. Perfiles latinoamericanos* 21. Diciembre. pp. 117 -141.
- Tlachinollan (2004). *Décimo Informe*. Centro de Derechos Humanos de la Montaña “Tlachinollan” A.C. junio 2003 - mayo 2004. Tlapa, México.
- _____ (2015). *Desde las trincheras de Ayotzinapa. La defensa por la educación y la vida de los hijos del pueblo. XXI Informe*. Centro de Derechos Humanos de la Montaña “Tlachinollan” A.C. junio 2014 - junio 2015. Tlapa, México
- _____ (2016). *JÚBA WAJIÍN. Una batalla a cielo abierto en la Montaña de Guerrero por la defensa del territorio y la vida*. Tlapa de Comonfort, Guerrero: Tlachinollan Centro de Derechos Humanos de la Montaña - Fundación Heinrich Böll en México.
- Torres, P. (2013) “Diagnóstico del arranque de las universidades interculturales en México”. En: M. Casillas y L. Santini (Coords.) *Reflexiones y experiencias sobre Educación Superior Intercultural en América Latina y el Caribe. Tercer Encuentro Regional* (pp. 596-624). México: SEP - CGEIB.
- Torres, R. (2016). “Ecuador: Adiós a la educación comunitaria y alternativa”. En: *OTRA EDUCACION* <https://otra-educacion.blogspot.com/2013/10/ecuador-adios-la-educacion-comunitaria.html> acceso 9 de marzo de 2019
- Tönnies, F. [1887] (1947). *Comunidad y sociedad*. Trad. de J. Rovira Armengol, Buenos Aires: Losada.
- Tünnerman, C. (2001). *La educación superior según el informe del grupo de trabajo del Banco Mundial y la UNESCO*. Managua, Nicaragua: UNESCO.
- UIAW (2004) *Aprender en la sabiduría y el buen vivir*. Quito: Abya-Yala
- _____ (2018). “Editorial: La Universidad Intercultural de las Nacionalidades y Pueblos Indígenas “Amawtay Wasi”, ahora será pública de carácter comunitario”. En: *Amawtay*.

Revista Digital de la Pluriversidad Amawtay Wasi. Año 5. N° 13. Enero-Abril del año colonial 2018. p.3.

- UNAE (2016) *Hacer bien, pensar bien y sentir bien. Reflexión de labores 2015*. Azogues, Ecuador: Editorial UNAE.
- _____ (2017) *Educamos para el buen vivir. Libro de rendición de cuentas de la Universidad Nacional del Ecuador 2016*. Azogues, Ecuador: Editorial UNAE.
- 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.
- Viaña, J. (2008) *Reconceptualizando la Interculturalidad. El estado del debate sobre los derechos de los pueblos indígenas. Construyendo sociedades interculturales en América Latina y el Caribe*. La Paz, Bolivia: Fondo para el Desarrollo de los Pueblos Indígenas de América latina y El Caribe.
- _____ (2009) *Interculturalidad como herramienta de emancipación. Hacia una redefinición de la interculturalidad y sus usos estatales*. Bolivia: Instituto Internacional de Integración, Convenio Andrés Bello.
- Wacquant, L. ([1995], 2012). “Hacia una praxeología social: La estructura y la lógica de la sociología de Bourdieu”. En: P. Bourdieu y L. Wacquant. *Una invitación a la sociología reflexiva*. Buenos Aires: Siglo veintiuno editores. pp. 21-90.
- Wallerstein, I. (1979). *El Sistema Mundo Moderno*. Madrid, España: Siglo XXI Editores.
- Walsh, C. (2002a). “Las Geopolíticas del Conocimiento y Colonialidad del Poder. Entrevista a Walter Mignolo”. En: Santiago Castro-Gómez, Freya Schiwy, y Catherine Walsh. *Indisciplinar las ciencias sociales. Geopolíticas del conocimiento y Colonialidad del Poder. Perspectivas desde lo Andino*. Quito: Ediciones Abya Yala.
- _____ (2002b). “La problemática de la interculturalidad y el campo educativo”. Ponencia presentada en el Congreso de la OEI Multiculturalismo, identidad y educación, 16 de abril de 2002.
- _____ (2008). *Interculturalidad y Plurinacionalidad: Elementos para el debate constituyente*. Quito: Universidad Andina Simón Bolívar.
- _____ (2009). “Interculturalidad, plurinacionalidad y razón decolonial: Refundares político-epistémicos en marcha”. En: *Conocimiento, capital y desarrollo: dialécticas*

contemporáneas, Sarita Albagli y Maria Lucia Maciel (Edits). Buenos Aires: Editora La Crujía

- Yáñez, C. (1998) *La Educación Indígena en el Ecuador. Estudio Introductorio*. Colección: Historia de la Educación y el Pensamiento Pedagógico Ecuatorianos. Vol. 5. Quito, Ecuador: Instituto de Capacitación Municipal ICAM-Quito / Universidad Politécnica Salesiana / Imprenta Abya-Yala.
- Yáñez, C. y Endara, L. (Edits.) (1990) *Educación Bilingüe Intercultural: Una Experiencia Educativa*. Quito, Ecuador: Abya-Yala / Corporación Educativa Macac.
- Yin, R. (2003). *Case study research: design and methods. Applied social research methods series*. Thousand Oaks, California, Sage Publications.
- Yuval-Davis, N. (1997) *Gender and Nation*. Londres: Sage Publications.
- Zamosc, L. (2005). “El Movimiento Indígena Ecuatoriano: de la Política de la Influencia a la Política del Poder” En: N. Grey y L. Zamosc (Edits.) *La lucha por los derechos indígenas en América Latina*. Quito: Abya Yala
- Zavaleta, R. (1982). “Cuatro conceptos de democracia” en: Zavaleta, R. (1982). *Ensayos*. México.
- Žižek, Slavoj (1998). “Multiculturalismo o la lógica cultural del capitalismo multinacional”. En: *Estudios Culturales. Reflexiones sobre el multiculturalismo*, Fredric Jameson y Slavoj Žižek. Buenos Aires: Paidós.

OTROS DOCUMENTOS REFERENCIADOS

- Asamblea Constituyente. Constitución de la República de Ecuador de 2008
- Benitez, D. (2015) *El surgimiento de la Universidad de los Pueblos del Sur en el contexto guerrerense actual*. Ponencia presentada en el marco del Seminario “Universidades Interculturales en México: Balance de una década”. Instituto de Investigaciones Antropológicas, UNAM. Viernes 23 de octubre de 2015. Documento no publicado.
- Cholango, H. 2018. Publicación en Facebook: 16 de mayo de 2018. <https://www.facebook.com/humberto.cholango/posts/805910402934244>
- 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 de Educación Superior CES (2013). Reglamento del Régimen Académico.
- 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.
- Consejo Nacional de Educación superior –CONESUP (2009). Informe de Determinación Académica y Jurídica de las Universidades y Escuelas Politécnicas del Ecuador. Quito, Ecuador.
- Diario Oficial de la Federación DOF (2001) (2016) Constitución Política de los Estados Unidos de México de 1917
- EZLN (1993). Primera Declaración de la Selva Lacandona.
- Flores, J. (2016) UNISUR a tres fuegos. Documento de trabajo interno. Documento no publicado.
- INEC (2011) Resultados Censos 2010: Censo de población y vivienda 2010. Censo nacional económico 2010. Ecuador: Instituto Nacional de Estadística y Censos (INEC).
- INEGI (2010) Censo de Población y de Vivienda. México.
- Instituto Nacional de Estadísticas y Censos (2011) Resultados de Censos 2010. Ecuador
- Instituto Nacional de Lenguas Indígenas (2008) Catálogo de las Lenguas Indígenas Nacionales: Variantes Lingüísticas de México con sus autodenominaciones y referencias geoestadísticas
- LOES 2010. Ley Orgánica de Educación Superior (Ecuador)
- LOES 2018. Ley Orgánica de Educación Superior. Reforma a la Ley Orgánica de Educación Superior 2010 (Ecuador)
- SNIESE-SENESCYT (2018). Educación Superior, Ciencia, Tecnología e Innovación en Cifras. Ecuador - Población auto-identificada indígena. Ponencia presentada durante las Jornadas de Diálogo: Talleres SENESCYT – UIAW para la reapertura e institucionalización de la UIAW. 23 y 24 de agosto de 2018.

- Subsecretaría de Educación Superior de la SEP. Oficio 23-05-2012.
- Tercer Congreso Estatal de Educación Intercultural. Acta de Congreso. Santa Cruz El Rincón, Malinaltepec, Guerrero. 26 de mayo de 2007.
- UIEP (2006) Fundamentos y Programa académico.
- UIEP (2016) Informe Anual de Actividades 2015-2016.
- UNAE (2015) Estatuto de la Universidad Nacional de Educación.
- UNAE. Bienestar Universitario 2018. Documento interno. Documento sin publicar.
- UNAE. Modelo Pedagógico, s.f.
- UNISUR (2006) Estudio de Factibilidad. Universidad de los Pueblos del Sur.
- UNISUR. Comunicado a la Comunidad Universitaria. Universidad de los Pueblos del Sur. 1 de septiembre de 2016.
- UNISUR. Informes por Sede presentados en Colegios Académicos en 2016. Documentos de trabajo interno.
- UNISUR. Planes de Estudio de las Licenciaturas en Cultura, lengua y memoria; Gobierno de municipios y territorios; Justicia y Derechos Humanos; y Gestión ambiental comunitaria. Documentos entregados a la Comisión Estatal para la Planeación de la Educación Superior en diciembre de 2011.
- UNISUR. Relatoría Cierre de Módulo. Diciembre de 2016. Documento de trabajo interno.

ANEXOS.
INSTRUMENTOS DE RECOLECCIÓN DE DATOS EN CAMPO

ANEXO 1. GUÍA DE ENTREVISTA A IESIs

- Identificación: Nombre / Formación Académica / Experiencia profesional previa o Escuela previa / Área a la que pertenece en la Institución de Educación Superior Intercultural (IESI) / Tiempo en la IESI / ¿Cómo llegaste aquí?
- IESI: Definiciones / Características / Diferencias con otras universidades o con otras experiencias educativas / Función social de la IESI
- Interculturalidad: Definiciones / ¿Quiénes hacen/protagonizan la interculturalidad? / ¿Cómo se hace/se vive la interculturalidad? / ¿Cómo se hace/se vive la interculturalidad en la IESI?
- Propuesta: Contenidos / Currículo / Metodologías de enseñanza-aprendizaje / Rol de la lengua propia / Rol de los conocimientos propios / ¿Qué se enseña? - ¿Cómo se enseña? / Discursos sobre calidad
- Actores (internos y externos): ¿Quiénes son? / ¿Qué roles ocupan/han ocupado en el tiempo? / ¿Cómo participan en la IESI?
- Participación y toma de decisiones: ¿Quiénes toman las decisiones en la IESI? / ¿Siente qué usted participa? / ¿En qué instancia/En qué medida/Cómo participa?
- Vinculación con la comunidad: ¿Existe? / ¿Cómo se define? / ¿Cómo se hace? / ¿Quiénes la hacen? / ¿Cuáles son sus objetivos? / ¿Cuáles son sus obstáculos?
- Vinculación con las organizaciones locales: ¿Existe? / ¿Cómo se define? / ¿Cómo se hace? / ¿Quiénes la hacen? / ¿Cuáles son sus objetivos? / ¿Cuáles son sus obstáculos?
- Vinculación con el Estado (gobiernos locales, administración federal, otras entidades): ¿Existe? / ¿Cómo se define? / ¿Cómo se hace? / ¿Quiénes la hacen? / ¿Cuáles son sus objetivos? / ¿Cuáles son sus obstáculos? / ¿Cuándo se han posibilitado estos vínculos? / ¿Qué implica para usted esta forma de vinculación?
- Intermediarios: ¿Existen otros actores que posibilitan la IESI? / ¿Quiénes son? / ¿Qué función cumplen? (Rastrear: Académicos, Partidos Políticos, Cooperación Internacional, Iglesias, otros)
- Retos, Problemas, Obstáculos de la IESI y de usted en la IESI / Soluciones y Propuestas
- Logros de la IESI y de usted en la IESI
- ¿Para qué ha servido la IESI?
- ¿Cómo se ve en 5 años?
- Rastrear transversalmente temas como: Exclusión – Inclusión / Ciudadanía - Ciudadanía Indígena / Justicia / Derechos para poblaciones indígenas / Educación como derecho / Desarrollo / Modernización

ANEXO 2_ GUÍA DE OBSERVACIÓN (Ejemplo: UNAE)

Lugar	Chuquipata, Azogues (Cañar, Ecuador) Universidad Nacional de Educación UNAE Aulas de clase, Espacios comunes, Espacios de discusión académica y toma de decisiones + Salidas académicas
Situación/Evento:	Clases, Encuentro Internacional, Reuniones, Cotidianidad, Otras
Objetivos	
Objetivo de investigación	Objetivos de observación
Caracterizar y comprender los proyectos en disputa y las tendencias que configuran el campo de la Educación Superior Intercultural en Ecuador y México, a partir del análisis comparativo entre experiencias educativas concretas (“desde arriba” y “desde abajo”) con relación a las políticas públicas que enmarcan el campo	<ul style="list-style-type: none"> - Recoger insumos para la elaboración de un perfil general de la UNAE y sus actores internos (estudiantes, docentes, autoridades) - Reconocer las opiniones y actitudes que los actores internos tienen frente a las principales categorías en comparación - Describir cómo se vive la cotidianidad de la UNAE en contexto - Identificar la presencia de otros actores (actores externos) y sus formas de participación en la institución - Rastrear hitos importantes en las relaciones (conflictos-acuerdos) entre la UNAE, el Estado y las organizaciones indígenas locales.
Elementos a observar	
<ul style="list-style-type: none"> - Infraestructura de la institución - Contexto socio-cultural y socio-económico en el que se instala la UNAE - Perfil de actores internos / Autoidentificación - Identificación de autoridades, docentes y estudiantes (indígenas - mestizos, pobres - ricos, diferencias observables entre actores, diferencias observables por carreras...) - Uso de lenguas indígenas (en espacios formativos o de intercambio extraescolares, en espacios públicos o privados...) - Metodologías implementadas en aula - Composición de la comunidad universitaria (presencia o ausencia de actores: comunidades, organización social indígena local, egresados) Lugar que ocupan estos actores. - Presencia o ausencia de actores externos (Académicos, Partidos Políticos, Cooperación Internacional, Iglesias, Comunidades Académicas Internacionales, otros). Lugar que ocupan estos actores. - Vida universitaria (De lo que se hace en la institución además de las clases en aula) 	

ANEXO 3. GUÍA DE ENTREVISTA A OTRAS EXPERIENCIAS

- Identificación: Nombre / Formación Académica / Experiencia profesional previa o Escuela previa / Área a la que pertenece en la experiencia / Tiempo en la experiencia / ¿Cómo llegaste aquí?
- Experiencia: Definiciones / Características / Diferencias con otras universidades o con otras experiencias educativas / Función social de la experiencia / Diferencias con las unidades de análisis en el país / Hitos de la experiencia
- Interculturalidad: Definiciones / ¿Quiénes hacen/protagonizan la interculturalidad? / ¿Cómo se hace/se vive la interculturalidad? / ¿Cómo se hace/se vive la interculturalidad en la experiencia?
- Propuesta: Contenidos / Currículo / Metodologías de enseñanza-aprendizaje / Rol de la lengua propia / Rol de los conocimientos propios / ¿Qué se enseña? - ¿Cómo se enseña? / Discursos sobre calidad
- Actores (internos y externos): ¿Quiénes son? / ¿Qué roles ocupan/han ocupado en el tiempo? / ¿Cómo participan en la experiencia?
- Participación y toma de decisiones: ¿Quiénes toman las decisiones en la experiencia? / ¿Siente que usted participa? / ¿En qué instancia/En qué medida/Cómo participa?
- Vinculación con la comunidad: ¿Existe? / ¿Cómo se define? / ¿Cómo se hace? / ¿Quiénes la hacen? / ¿Cuáles son sus objetivos? / ¿Cuáles son sus obstáculos?
- Vinculación con las organizaciones locales: ¿Existe? / ¿Cómo se define? / ¿Cómo se hace? / ¿Quiénes la hacen? / ¿Cuáles son sus objetivos? / ¿Cuáles son sus obstáculos?
- Vinculación con el Estado (gobiernos locales, administración federal, otras entidades): ¿Existe? / ¿Cómo se define? / ¿Cómo se hace? / ¿Quiénes la hacen? / ¿Cuáles son sus objetivos? / ¿Cuáles son sus obstáculos? / ¿Cuándo se han posibilitado estos vínculos? / ¿Qué implica para usted esta forma de vinculación?
- Intermediarios: ¿Existen otros actores que posibilitan la experiencia? / ¿Quiénes son? / ¿Qué función cumplen? (Rastrear: Académicos, Partidos Políticos, Cooperación Internacional, Iglesias, Unidades de Análisis, otros)
- Retos, Problemas, Obstáculos de la experiencia / Soluciones y Propuestas
- Logros de la experiencia
- ¿Para qué ha servido la experiencia?
- ¿Cómo se ve en 5 años?
- Rastrear transversalmente temas como: relaciones con las unidades de análisis del país (UNAE – UIAW) / opiniones y valoraciones de las propuestas (discursos y prácticas) de las unidades de análisis / Exclusión – Inclusión / Ciudadanía - Ciudadanía Indígena / Justicia / Derechos para poblaciones indígenas / Educación como derecho / Desarrollo / Modernización

ANEXO 4. GUÍA DE ENTREVISTA ESTADO - ECUADOR

- Identificación: Nombre / Formación Académica / Experiencia profesional previa o Escuela previa / Área a la que pertenece en la institución / Tiempo en la experiencia / ¿Cómo llegaste aquí?
- Interculturalidad: Definiciones / ¿Quiénes hacen/protagonizan la interculturalidad? / ¿Cómo se hace/se vive la interculturalidad? / ¿Cómo se hace/se vive la interculturalidad en la experiencia?
- Propuesta de gobierno: Contenidos / Currículo / Metodologías de enseñanza-aprendizaje / Rol de la lengua propia / Rol de los conocimientos propios / ¿Qué se enseña? - ¿Cómo se enseña? / Discursos sobre calidad
- Entidades/Sectores/Facciones dentro del Estado interesadas en ESI vs. otras Entidades/Sectores/Facciones de Estado: diferencias, similitudes, propuestas, argumentos/discursos públicos, percepciones, (im)posibilidades.
- Cambios en la propuesta de gobierno (de Rafael Correa a Lenin Moreno)
- Relaciones del Estado con organizaciones sociales indígenas interesadas en ESI
- Cambios en las relaciones del Estado con organizaciones sociales indígenas interesadas en ESI
- Política Pública en ESI: discursos, prácticas, procesos de toma de decisiones, construcción de la política pública, cambios legislativos recientes y caminos de operativización.
- IESIs: función social desde la perspectiva de gobierno, diferencias – similitudes / límites – continuidades al ser creadas “desde arriba” vs. “desde abajo”
- Otros actores: intermediarios / traductores. ¿Existen otros actores que posibilitan la experiencia? / ¿Quiénes son? / ¿Qué función cumplen? (Rastrear: Académicos, Partidos Políticos, Cooperación Internacional, Iglesias, Unidades de Análisis, otros)
- ¿Cómo ve en 5 años el proceso actual de las IESI seleccionadas – unidades de análisis?
- Rastrear temas como: relaciones con las unidades de análisis del país (UNAE – UIAW) / opiniones y valoraciones de las propuestas (discursos y prácticas) de las unidades de análisis / Exclusión – Inclusión / Ciudadanía - Ciudadanía Indígena / Justicia / Derechos para poblaciones indígenas / Educación como derecho / Desarrollo / Modernización

ANEXO 5. GUÍA DE GRUPO FOCAL – UIEP

PROPUESTA

- **Fecha y hora de realización de realización**

Miércoles 13 de septiembre de 2013 – 17h30 a 19h30

- **Breve introducción**

La moderadora dará a conocer el objetivo de la jornada y presentará en detalle la dinámica de trabajo.

- **Formato de caracterización de estudiante**

Cada uno de los estudiantes diligenciará un Formato que permita registrar la información básica los participantes. El formato se diligenciará de manera anónima; a menos que el estudiante esté interesado en compartir información o seguir en contacto de manera posterior, de ser así, se solicitará su nombre y correo electrónico.

FORMATO DE CARACTERIZACIÓN Grupo Focal (Estudiantes UIEP)

1. Edad: _____ 2. Sexo: _____ 3. Etnia: _____ 4. Hablante LO: _____
5. Licenciatura: _____ 6. Semestre: _____
7. Lugar de origen: _____ 8. Lugar de residencia _____
9. ¿Participa en alguna organización social? SI/NO ____ ¿Cuál? _____
10. Describa en tres palabras su experiencia en la UIEP: _____ / _____ / _____
12. Como estudiante, ¿considera que mantiene vinculación con la comunidad? SI/NO _____
13. Como estudiante, ¿considera que participa en las decisiones que toma la Universidad? SI/NO _____
14. ¿Cuál cree que es el principal aporte que la UIEP hace a la comunidad? _____
15. ¿Cuál cree que es el principal aporte que la UIEP hace a los pueblos indígenas? _____
16. ¿Cuál cree que es el principal aporte que la UIEP hace a su vida? _____
17. Si está interesado en hacer seguimiento a la investigación o desea que se le contacte posteriormente para ampliar la información, coloque su nombre y correo electrónico de contacto _____

- **Elaboración colectiva de Trayectoria**

Se solicitará que cada estudiante identifique dos momentos importantes de la vida compartida con la UIEP, dos momentos que hayan marcado la vida (institucional y personal) compartida con la UIEP: uno que represente una marca positiva (un triunfo, un logro, un aprendizaje), otro que represente una marca negativa (un problema, una ruptura, un obstáculo). Cada evento estará fechado cronológicamente.

Cuando los estudiantes tengan los eventos registrados en hojas, se solicitará que todos se pongan de pie y cuelguen los eventos en una cuerda (tipo tendadero) en orden cronológico. Lentamente se irá organizando la Trayectoria vivida por los estudiantes en la UIEP de forma colectiva. Se abrirá un espacio para que los estudiantes puedan explicar por qué ha seleccionado estos eventos y así compartir criterios de manera dialogada. Se colocará énfasis en los cambios registrados a través del tiempo.

- **Grupo focal**

A través de un breve Guion de Preguntas Problematicadoras, la moderadora llevará una discusión focalizada que permita develar las opiniones de los estudiantes con base en su experiencia personal en la UIEP. Las preguntas se harán de manera dirigida, en un afán de no perder el rumbo; no obstante, se dará la oportunidad para que los estudiantes dialoguen y construyan respuestas de manera colectiva.

GUIÓN DE GRUPO FOCAL

- ¿Qué es lo primero que se le viene a la cabeza al pensar en la UIEP? / ¿Qué es la UIEP? / ¿Qué caracteriza a la UIEP?
- ¿Cuáles fueron los motivos para venir a la UIEP? / ¿Cómo se enteraron de la UIEP? - ¿Cómo llegaron a la UIEP?
- ¿Cómo es un día normal de un estudiante de la UIEP?
- ¿Quiénes hacen parte de la UIEP? / ¿Cuáles son los principales actores internos de la UIEP? / ¿Cuáles son los principales actores externos de la UIEP?
- ¿Cuáles son los roles de estos actores? / ¿Qué hacen estos actores? / ¿Cómo participan estos actores en la UIEP?
- ¿Cómo se toman las decisiones en la UIEP? ¿Los estudiantes participan? ¿Cómo?
- ¿Qué entendemos por interculturalidad? ¿Cómo se vive/se hace la interculturalidad en la UIEP? ¿Para qué/ Por qué es importante el enfoque intercultural?
- ¿Qué es lo que más les gusta de la UIEP? ¿Por qué?
- ¿Qué es lo que menos les gusta? / ¿Qué podemos mejorar? ¿Por qué?
- ¿Qué diferencias tiene la UIEP con respecto a otras universidades? ¿Conocen otras universidades como esta? ¿Cuál?

CARACTERIZACIÓN DE LOS PARTICIPANTES

Número total de estudiantes participantes	6
Auto adscripción étnica / Origen	4 indígenas totonacos (hablantes) – 2 indígenas nahuas (hablantes) - Ninguno originario de la comunidad
Género / Licenciatura	3 hombres de la Lic. Ingeniería Forestal Comunitaria – 3 mujeres de la Lic. Lengua y Cultura
Semestre en curso	5 estudiantes de I Semestre – 1 estudiante de III Semestre

ANEXO 6. CARACTERIZACIÓN GENERAL DE LOS ENTREVISTADOS EN MÉXICO

Fecha	Nombre	Datos de caracterización
Martes 19 de septiembre de 2017	A. J. E.	Egresada (en 2011) y Docente de la Lic. Lengua y Cultura UIEP (2 años). Maestra en Lingüística Indoamericana del CIESAS. Totonaca de la Sierra Norte de Puebla (hablante)
Martes 19 de septiembre de 2017	V. M. L. G.	Docente de la Lic. Turismo Alternativo UIEP (2 años). Lic. en Geografía de la UNAM. Maestro en Turismo de la U. de Barcelona, Maestro en Turismo de la U. de Alicante. Doctor en Turismo, Derecho y Empresa de la Universitat de Girona. Miembro del Sistema Nacional de Investigadores (SNI). Originario de Oaxaca. Migra de Oaxaca (Universidad del Mar) a Puebla por motivos de violencia
Martes 19 de septiembre de 2017	J. E. P.	Egresado (en 2012) y Docente de la Lic. Desarrollo Sustentable UIEP (1 año). Apoya a Secretaría Académica en Asuntos administrativos vinculados al Programa de Apoyo al Desarrollo de la Educación Superior -PADES- en el área de Apoyos a Proyectos de Vinculación Comunitaria y Género; y al Programa de Fomento a la Calidad -PFC-. Maestro en Estrategias para el Desarrollo Agrícola del Colegio de Postgraduados, Puebla. Totonaco de Huehuetla (hablante)
Miércoles 20 de septiembre de 2017	S. H. G.	Docente de la Lic. Lengua y Cultura UIEP (12 años). Parte del primer plantel de docentes que fueron contratados para la UIEP (docente con mayor antigüedad en la institución). Miembro del Equipo de Planeación. Doctor en Investigación Educativa de la Universidad de Puebla (“universidad patita”). Maestro y Promotor Bilingüe. Totonaco (hablante y traductor) de la comunidad Lipuntahuaca
Jueves 21 de septiembre de 2017	M.A.P.	Estudiante de 3° Semestre de la Lic. Lengua y Cultura UIEP. Originario de Zautla, Sierra Norte (no indígena)
Jueves 21 de septiembre de 2017	L. L. C.	Docente de la Lic. Lengua y Cultura UIEP (2 años). Lic. en Sociología, Maestro en Desarrollo Educativo y Doctor en Ciencias Sociales y Administrativas de la UAM - Xochimilco. Estancia postdoctoral en el área de Diversidad Socio-cultural y Lingüística de la Universidad Pedagógica Nacional. Miembro del SNI. Miembro del Programa de Mejoramiento del Profesorado (PROMEP). Encargado de diseñar un Programa de Maestría para la UIEP (en marcha). Totonaco del Estado de Veracruz (no hablante)
Jueves 21 de septiembre de 2017	A. C. R.	Estudiante de 7° Semestre de la Lic. Lengua y Cultura UIEP. Originario de Zacapoaxtla. Náhuatl (no hablante). Presta su Servicio Escolar en Secretaría Académica

Jueves 21 de septiembre de 2017	J. C. H.	Secretaria Académica UIEP (2 años). Ingresó en 2014 como docente de la Lic. en Lengua y Cultura. Lic. en Sociología Rural de la Universidad Autónoma de Chapingo y Maestra en Literatura Mexicana en la BUAP. Originaria de Ciudad de México
Viernes 22 de septiembre de 2017	L. M.S.	Egresada (en proceso de titulación) de la Lic. Ingeniería Forestal Comunitaria UIEP. Estudiante de 2011 a 2017. Originaria de Tlatlauquitepec, Sierra Norte (No indígena)
Viernes 22 de septiembre de 2017	H. J. B. C.	Docente de la Lic. Ingeniería Forestal Comunitaria UIEP (1 año). Lic. en Química Agrícola de la Universidad Veracruzana. Maestro en Genética y Doctor en Ciencias Biológicas del Colegio de Postgraduados, Montecillo. Candidato a miembro del SIN. Originario de Veracruz.
Viernes 22 de septiembre de 2017	V. L. P.	Ex Rector - Primer Rector de la UIEP (2005-2013). Profesor normalista. Lic. en Educación de la UPN. Maestro en Ciencias de la Educación del Instituto de Estudios de Universitarios. Náhuatl de Xalehuala (Zaragoza, Sierra Norte)
Domingo 24 de septiembre de 2017	S. E. H. L.	Ex Docente de la Lic. Lengua y Cultura UIEP (2009-2013). Lic. en Pedagogía de la BUAP. Maestro en Ciencias Sociales del Colegio Mexiquense. Doctor en Estudios Latinoamericanos de la UNAM. Coordinador de la Maestría en Pedagogía del Sujeto y Práctica Educativa en la Universidad Campesina Indígena en Red (UCIRED). Docente del Centro de Estudios Superiores Indígenas Kgojom (CESIK). Investigador en el campo (Educación Superior Intercultural). Originario de Puebla. Totonaco (no hablante)
Domingo 24 de septiembre de 2017	P. R. P.	Tesorero de la Organización Independiente Totonaca (OIT). Docente del CESIK. Miembro de la Pastoral Social, Huehuetla. Originario de Puebla. Totonaco (no hablante)
Lunes 25 de septiembre de 2017	F. R. V.	Miembro de la OIT desde 1990. Miembro de la Unidad Indígena Totonaca Náhuatl (UNITONA). Fundador del CESIK. Encargado actual del Juzgado Indígena de Huehuetla. Totonaco (hablante)
Lunes 25 de septiembre de 2017	P. R. y F. I. G.	Estudiantes de 7° Semestre de la Lic. Desarrollo Sustentable UIEP. Originarios de Hueytamalco (No indígenas)
Lunes 25 de septiembre de 2017	E. Z. I.	Docente de la Lic. Lengua y Cultura UIEP (9 años). Sabio de la comunidad (único docente vinculado a la UIEP bajo esa figura). Lic. en Desarrollo Regional. Náhuatl (hablante) Originario de Cuetzalan, Sierra Norte.

Lunes 25 de septiembre de 2017	Y. R. M., W. G. L. e I. G. H.	Estudiantes de 3° Semestre de la Lic. Turismo Alternativo UIEP. Originarios de (en su orden): “el sur del Estado de Puebla, cerca de Oaxaca”, Calpan, Puebla “a las faldas del volcán Popocatepetl, y Zozocolco de Hidalgo, Veracruz (No indígenas)
Martes 26 de septiembre de 2017	F. C. G.	Docente de la Lic. Lengua y Cultura UIEP (4 años) Lic. en Educación Indígena y Maestra en Desarrollo Educativo de la UPN. Originaria de Oaxaca (Región Mixteca) Única docente que vive en Lipuntahuaca, en la comunidad.
Jueves 18 de octubre de 2018	H. M. V. A.	Presidente de la AC Raíces de Identidad – UNISUR. Facilitador. Coordinador de la Licenciatura Gobierno de Municipios y Territorios. Coordinador de la sede en Hueycantenango.
Viernes 1 de marzo de 2019	A. O. R. M. D. M. C. J.	Estudiantes - Egresado/Autoridad. Licenciatura Gobierno de Municipios y Territorios. Coordinador de Sede
Viernes 1 de marzo de 2019	J. L. M. A. C. J. R.	Estudiantes de Lengua y Cultura
Viernes 1 de marzo de 2019	M. I. J. R.	Egresada de Lengua y Cultura

ANEXO 7. CARACTERIZACIÓN GENERAL DE LOS ENTREVISTADOS EN ECUADOR

Fecha	Nombre	Datos de caracterización
Lunes 14 de mayo de 2018	S. G. M.	Quito, Ecuador. Coordinador de la Carrera de Educación Intercultural Bilingüe de la Universidad Politécnica Salesiana. Exdocente del Programa de Formación en Educación Intercultural Bilingüe para los Países Andinos (PROEIB Andes)
	D. Á.	Colombia. Docente de la Carrera de Educación Intercultural Bilingüe de la Universidad Politécnica Salesiana
Martes 29 de mayo de 2018	R. C. G.	Venezuela. Vicerrectora Académica (saliente) UNAE. Miembro Interno de la Comisión Gestora. Docente de Educación General Básica (EGB). Renuncia dos días después de la entrevista por diferencias de gestión institucional.
Jueves 31 de mayo de 2018	J. F. A. G.	Colombia. Rector. Miembro Interno de la Comisión Gestora. Docente. UNAE.
Viernes 1 de junio de 2018	J. L. G.	Argentina. Director Carrera de Educación Intercultural Bilingüe (EIB) (hace tres meses) UNAE. Antiguo miembro Comisión Gestora.
Viernes 1 de junio de 2018	D. R.	Cuenca, Ecuador. Presidente Estudiantil. Estudiante de EGB 6° Ciclo UNAE
Sábado 2 de junio de 2018	M. N. R.	Colombia. Vicerrectora de Investigación y Posgrados. Miembro Interno de la Comisión Gestora UNAE. Al llegar, docente de EIB, EGB y Educación Inicial (EIn)
Lunes 4 de junio de 2018	D. A. O.	Loja, Ecuador. Docente (hace ocho meses) de Educación Especial (EE) UNAE
Martes 5 de junio de 2018	L. A. D.	Venezuela. Docente EIB UNAE. Encargado de Prácticas de Inmersión
Martes 5 de junio de 2018	J. A. D.	Cañar, Ecuador. <i>Kichwa Kañari</i> , Docente de EIB UNAE. Docente de Kichwa.
Miércoles 6 de junio de 2018	G. H.	(Chaco, Napo, Ecuador) EIB UNAE Representante de Ciclo 5°
	I. A. S.	(Rumiñahui, Pichincha, Ecuador) EIB UNAE Representante de Ciclo 3°
	M. C.	(Quito, Pichincha, Ecuador) Ex representante de curso y actual estudiante de EIB UNAE Ciclo 7°
	G. M.	(Cotacachi, Imbabura, Ecuador - <i>Kichwa Cotacachi</i>). Estudiante de EIB Ciclo 5°
Jueves 7 de junio de 2018	Anónimo 1	Docente de EGB UNAE y EIB.
Jueves 7 de junio de 2018	A. F.	Cuenca, Ecuador. Estudiante de EIB UNAE Ciclo 7°. Miembro del primer grupo de estudiantes (19 estudiantes) que viajaron a EE. UU. al no tener UNAE lista a su llegada

Jueves 7 de junio de 2018	J. G. A.	Cuenca, Ecuador. Estudiante de EIn UNAE 3° Ciclo
Viernes 8 de junio de 2018	L. A. H. M.	Quito, Ecuador. Profesor de la Universidad de Cuenca y miembro del Equipo Fundador de la carrera de EIB en la UNAE
Viernes 8 de junio de 2018	R. M. [▫]	Quito, Ecuador. Especialista en EIB. Ex docente de EIB UNAE. Ex directora de la carrera de EIB UNAE
Lunes 11 de junio de 2018	A. M. R.	Venezuela. Profesor de EIB UNAE (hace 2 años) Encargado de procesos de inmersión
Lunes 11 de junio de 2018	P. P. O.	Cuenca, Ecuador. Etnomusicóloga, profesora de EIB UNAE desde septiembre de 2016. Encargada de procesos de inmersión.
Lunes 11 de junio de 2018	Y. M. M.	Cuenca, Ecuador. Secretaria del Área de Vinculación con la Colectividad UNAE
	J. M. S.	España. Director del Área de Vinculación con la Colectividad UNAE
Martes 12 de junio de 2018	C. P. A.	(Nacido en Quevedo, Los Ríos, Ecuador. Criado en Guayaquil, Ecuador) Estudiante de Ciclo 7° de EIB UNAE
	R. M.	Guayaquil, Ecuador. Estudiante de Ciclo 7° de EIB UNAE
Miércoles 13 de junio de 2018	Anónimo 2	Exfuncionaria de la UNAE. Primer equipo en Cuenca (2012)
Jueves 14 de junio de 2018	L. A.	Islas Canarias, España. Profesora de EIB UNAE.
Miércoles 4 de julio de 2018	L. J. S. M.*	Macas, Ecuador. <i>Shuar</i> . ExCoordinador y ExDocente del <i>aja</i> (sede) Shuar de la UIAW (2006-2009). ExDocente de la UNAE de Lengua Shuar (2017)
Domingo 8 de julio de 2018	J. S. P. ⁺	Cotacachi, Imbabura, Ecuador. <i>Kichwa Otavalo</i> . Coordinador y Docente de la Traza de Arquitectura con mención en Arquitectura Ancestral Andina UIAW
Lunes 16 de julio de 2018	H. M.	Cotacachi, Imbabura, Ecuador. <i>Kichwa Cotacachi</i> . Estudiante-Egresado de la Carrera de Ingeniería Agroecológica UIAW. Agricultor (2015). Subsecretario -Sector Esmeraldas- de la Secretaría del Agua (SENAGUA)
Sábado 21 de julio de 2018	J. G. S. ^Ω	Tumbaco, Pichincha, Ecuador. <i>Kichwa KituKara</i> . Coordinador Académico UIAW.
Martes 20 de agosto de 2018	L. F. C. [♥]	Ecuador. Subsecretario de Formación Académica y Profesional de la SENESCYT

[▫] Se cuenta con otra entrevista a Ruth Moya con fecha 10 de mayo de 2013

* Se cuenta con otra entrevista a Lauro Jerónimo Saant Marlon con fecha 29 de marzo del 2008 cuando cumplía labores como Coordinador y Docente de la Sede Macas de la UIAW

⁺ Se cuenta con otra entrevista a Julio Saransig Picuasi con fecha 5 de mayo del 2013 con el mismo cargo

^Ω Se cuenta con otras dos entrevistas a José Gerardo Simbaña con fechas 25 de marzo de 2008 y 5 de junio de 2013 con el mismo rol

[♥] Se cuenta con otra entrevista a Luis Fernando Cuji con fecha 16 de marzo de 2013 cuando cumplía funciones como Técnico del antiguo CEAACES (Consejo de Evaluación, Acreditación y Aseguramiento de la Calidad de la Educación Superior)

Miércoles 29 de agosto de 2013 [∇]	L. F. S.	Saraguro, Loja, Ecuador. <i>Kichwa Saraguro</i> . Ex Rector y Fundador de la UIAW
---	----------	---

[∇] Se cuenta con otras dos entrevistas a Luis Fernando Sarango con fechas 2 de abril de 2008 y 6 de junio de 2013 en su rol de Rector