



Revista de la Educación Superior

ISSN: 0185-2760

editor@anuies.mx

Asociación Nacional de Universidades e  
Instituciones de Educación Superior  
México

Krainer, Anita; Aguirre, Daniela; Guerra, Martha; Meiser, Anna  
Educación superior intercultural y diálogo de saberes: el caso de la Amawtay Wasi en  
Ecuador  
Revista de la Educación Superior, vol. XLVI (4), núm. 184, octubre-diciembre, 2017, pp.  
55-76  
Asociación Nacional de Universidades e Instituciones de Educación Superior  
Distrito Federal, México

Disponible en: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=60454147004>

- Cómo citar el artículo
- Número completo
- Más información del artículo
- Página de la revista en redalyc.org

redalyc.org

Sistema de Información Científica  
Red de Revistas Científicas de América Latina, el Caribe, España y Portugal  
Proyecto académico sin fines de lucro, desarrollado bajo la iniciativa de acceso abierto

Artículo

# Educación superior intercultural y diálogo de saberes: el caso de la Amawtay Wasi en Ecuador

## *Intercultural higher education and knowledge dialogue: The case of Amawtay Wasi University in Ecuador*

Anita Krainer\*, Daniela Aguirre, Martha Guerra y Anna Meiser

Facultad Latinoamericana de Ciencias Sociales FLACSO – sede Ecuador, Laboratorio de Interculturalidad, Quito,  
Ecuador

Recibido el 5 de octubre de 2016; aceptado el 9 de noviembre de 2017

Disponible en Internet el 21 de diciembre de 2017

---

### Resumen

Este artículo muestra la importancia y la influencia que ha tenido la Educación Intercultural Bilingüe en la construcción del Estado plurinacional e intercultural en el Ecuador, así como las contradicciones y tensiones que se generan en el sistema educativo frente al llamado del establecimiento de espacios de diálogo entre conocimientos tradicionales y científicos. A través del caso de la Universidad Comunitaria Intercultural de Nacionalidades y Pueblos Indígenas Amawtay Wasi (UINPI-AW) se hace evidente que, más allá del discurso, la interculturalidad es aún un concepto por comprender. También es una práctica limitada a nivel institucional, que requiere de reflexión crítica y voluntad política para establecerse como principio real de una sociedad diversa.

© 2016 Asociación Nacional de Universidades e Instituciones de Educación Superior A.C. Este es un artículo Open Access bajo la licencia CC BY-NC-ND (<http://creativecommons.org/licenses/by-nc-nd/4.0/>).

**Palabras clave:** Educación intercultural; Diálogo de saberes; Educación y sociedad; Educación superior; Ecuador

### Abstract

This article demonstrates the influence and importance of Intercultural Bilingual Education in the plurinational and intercultural state-building process in Ecuador. It also highlights the tensions and contradictions generated within the Ecuadorian educational system, when faced with the task of creating spaces for dialogue between scientific and traditional knowledge systems. The analysis of the Universidad Comunitaria

---

\* Autor para correspondencia. Calle La Pradera E7-174 y Av. Diego de Almagro. Quito, Ecuador. Teléfono: +(593 2) 2946800 ext. 2613.

Correos electrónicos: [interculturalidad@flacso.edu.ec](mailto:interculturalidad@flacso.edu.ec), [akrainer@flacso.edu.ec](mailto:akrainer@flacso.edu.ec) (A. Krainer).

Intercultural de Nacionalidades y Pueblos Indígenas Amawtay Wasi (UINPI-AW) makes clear that, beyond state discourse, interculturality is still a concept under construction. Apart from a limited practice at the institutional level, the establishment of interculturality as a guiding, organic principle of such a diverse society requires a critical thinking approach as well as political will.

© 2016 Asociación Nacional de Universidades e Instituciones de Educación Superior A.C. This is an open access article under the CC BY-NC-ND license (<http://creativecommons.org/licenses/by-nc-nd/4.0/>).

**Keywords:** Intercultural education; Dialogue of knowledges; Education and society; Higher education; Ecuador

---

## Introducción

A partir de la Constitución del año 2008, el Ecuador se reconoce como un Estado plurinacional e intercultural. El tránsito desde un Estado monocultural a uno que reconoce la riqueza de la diversidad ha sido el resultado de un largo proceso en el que la lucha reivindicativa de los pueblos indígenas al lado de propuestas como la Educación Intercultural Bilingüe (EIB) ha jugado un rol fundamental.

La idea de una sociedad diferente, que se entiende a partir de las sabidurías de todos los pueblos<sup>1</sup>, plantea un reto en todos los campos, desde el epistemológico al práctico, y abre oportunidades al diálogo entre las diferentes formas de construir conocimientos; las instituciones educativas, y de manera particular las del nivel superior, tienen la responsabilidad de articularlos y de responder a partir de la diversidad a las necesidades de pueblos y de comunidades. Sin embargo, la articulación y el diálogo son procesos que requieren no sólo un esfuerzo intelectual, sino verdaderos cambios estructurales, además de voluntad política para llevarlos adelante y concretarlos en la práctica.

El presente artículo muestra, a partir de una investigación cualitativa desarrollada en los años 2013 y 2015 por el Laboratorio de Interculturalidad de FLACSO-Ecuador, los encuentros y desencuentros del diálogo de saberes en el plano educativo. A través del caso de la Universidad Comunitaria Intercultural de Nacionalidades y Pueblos Indígenas Amawtay Wasi (UINPI-AW)<sup>2</sup> se evidencian las interesantes posibilidades normativas diseñadas a partir de la Constitución ecuatoriana de 2008, la propuesta educativa y pedagógica elaborada por la UINPI-AW y las tensiones y contradicciones de su cierre después de la evaluación llevada a cabo por el Consejo de Evaluación, Acreditación y Aseguramiento de la Calidad de la Educación Superior (CEAACES).

El cierre de la UINPI-AW es un ejemplo de la dificultad para comprender la interculturalidad y establecer mecanismos adecuados que permitan la integración de lo diferente dentro del sistema educativo. Sin embargo, desde la posición de la UINPI-AW su resurgimiento como institución fuera del sistema es una oportunidad para dar forma a una educación comprometida con la realidad social y política de los pueblos indígenas del Ecuador.

---

<sup>1</sup> En el preámbulo de la Constitución Ecuatoriana de 2008 se hace un llamado a la construcción de una nueva sociedad a partir de varios elementos; uno de ellos es el apelar a «la sabiduría de todas las culturas que nos enriquecen como Sociedad» (CRE, 2008: Preámbulo).

<sup>2</sup> En la literatura referente a la temática se han establecido diferentes siglas para referirse a la misma universidad. Las autoras del presente artículo decidieron usar la sigla UINPI-AW, tal como lo hacen diferentes autores en la bibliografía de referencia consultada (Mato, 2009, Salatino, 2012, Sarango, 2009); además, refleja de mejor forma el nombre exacto de la universidad en el momento de su creación en el año 2004 y es usada también por el rector, Luis Fernando Sarango (Sarango, 2009).

Este artículo se ha organizado en cinco secciones: la primera muestra la estrategia metodológica utilizada en la investigación; la segunda expone el contexto en el que surge la educación intercultural en el Ecuador y su influencia la normativa y la configuración del Estado plurinacional; la tercera analiza la propuesta de la Universidad Comunitaria Intercultural de las Nacionalidades y Pueblos Indígenas Amawtay Wasi (UINPI-AW) como una apuesta para posicionar conocimientos diversos y establecer el diálogo de saberes; la cuarta visibiliza el ejercicio práctico de la propuesta pedagógica y filosófica de la UINPI-AW, las tensiones y el cierre de la institución en el sistema formal de educación superior ecuatoriano; la quinta presenta el renacimiento de la propuesta educativa de los pueblos y nacionalidades como «pluriversidad», fuera del patrón formal de educación, como una apuesta alternativa para responder a necesidades comunitarias; finalmente se proponen algunas reflexiones sobre los avances y retos de la construcción de una sociedad intercultural a partir de la educación.

## Metodología

Este artículo exhibe parte de los resultados obtenidos en investigaciones cualitativas, realizadas por el Laboratorio de Interculturalidad de FLACSO-Ecuador en los años 2013 y 2015, que estaban encaminadas a comprender cómo se construyen espacios de diálogo interculturales en el Ecuador en los escenarios de la salud, la producción y la educación.

En el escenario de la educación se recurrió al caso de la UINPI-AW; la investigación contempló una fase de indagación documental que incluyó una revisión teórica de normatividad, de políticas públicas y de documentos institucionales, más una fase de campo en la que se recurrió al uso de herramientas como las entrevistas semiestructuradas que exploraron las visiones de autoridades académicas y locales, de facilitadores y de los propios estudiantes de la UINPI-AW, así como la observación participante en eventos de capacitación y la visita a fincas de productores de la zona de influencia de la institución. Para asegurar la confiabilidad de los datos se recurrió a la triangulación de fuentes; el procesamiento y el análisis de información se realizaron con el apoyo de programas informáticos de análisis cualitativo y mediante espacios de discusión del equipo multidisciplinario del Laboratorio de Interculturalidad.

## El contexto de la educación intercultural en Ecuador

La educación intercultural para todos y en todos los niveles, establecida en el Ecuador en la Constitución del año 2008, tiene su origen en la Educación Intercultural Bilingüe (EIB), misma que ha sido fruto de un largo camino relacionado con la reivindicación de los pueblos indígenas. Esta propuesta educativa ha crecido como una importante corriente para responder a los requerimientos políticos, filosóficos, culturales y lingüísticos de las diferentes culturas en función de mejorar las calidades educativa y de la vida en general (Krainer, 2010).

La educación indígena en el Ecuador no fue una preocupación importante durante el primer período republicano (1830). En los primeros años estuvo relacionada con la catequización y la idea de integración de los indígenas al desarrollo nacional, lo que en la práctica significó la incorporación de abundante mano de obra al sistema hacendatario (UINPI-AW, 2004). En 1945, por primera vez, se garantizó a nivel constitucional el uso del idioma vernáculo en la escuela primaria; en el artículo 143 se mencionaba que «[e]n las escuelas establecidas en las zonas de predominante población india, se usará, además del castellano, el quechua, o la lengua aborígen respectiva», y esta declaración dio lugar al inicio de la educación bilingüe en el Ecuador (UINPI-AW, 2004). En este mismo período iniciaron las experiencias de educación indígena en Cayambe

de mano de líderes indígenas, mujeres quiteñas y educadoras; una de ellas, Dolores Cacuango, utilizó la lengua materna para revalorizar su cultura y defender la tierra ([Ministerio de Educación del Ecuador, 2013](#)).

Un hito importante para el movimiento indígena y el proceso educativo bilingüe intercultural de Ecuador lo constituyó el nacimiento de la Confederación de Nacionalidades Indígenas del Ecuador (CONAIE) en 1986, que planteó la creación del sistema de EIB. En 1988 se institucionalizó la Dirección Nacional de Educación Intercultural Bilingüe (DINEIB), mediante decreto ejecutivo, encargado de elaborar el currículo apropiado para cada uno de los niveles de EIB. La institucionalización de la EIB, el nacimiento de la CONAIE y el levantamiento indígena de 1990 «trazaron una nueva agenda política encaminada a confrontar la que hasta entonces había desarrollado el gobierno nacional y en especial los gobiernos locales» ([Tibán y García, 2008: 278](#)). Con la llegada de los primeros diputados indígenas al Congreso Nacional, en 1996 se planteó la formulación de un proyecto de ley de creación de la Universidad Intercultural para las Nacionalidades y Pueblos Indígenas del Ecuador, con el afán de responder a la necesidad de establecer un sistema de EIB integral que cumpla el papel de revitalizar las propuestas políticas y culturales (UINPI-AW, 2004).

La propuesta acogió disposiciones de las diferentes normativas nacionales e internacionales que planteaban el mejoramiento de la calidad de la educación a nivel superior y fue presentada al Consejo Nacional de Educación Superior (CONESUP) en octubre del año 2000, institución que envió la propuesta para su revisión a la Universidad Central del Ecuador y posteriormente a la Universidad de Cuenca, instancias que realizan observaciones y hacen aportes. Finalmente, el 26 de noviembre de 2003 el CONESUP autorizó la creación de la Universidad Comunitaria Intercultural de Nacionalidades y Pueblos Indígenas Amawtay Wasi (UINPI-AW, 2004).

### *Educación intercultural y Estado*

La EIB junto con demandas sociales como las de mayor equidad en el acceso a la tierra y el fortalecimiento de la identidad nacional como base de la soberanía produjeron reformas al interior del Estado ecuatoriano, el cual se reconoció como un Estado pluricultural y multiétnico en la Constitución Política de 1998, para después transformarse de un Estado monocultural en un Estado intercultural y plurinacional con la promulgación de la Constitución de 2008.

Este nuevo Estado asienta una de sus bases en la educación a la que reconoce como proceso continuo de diálogo con la diversidad y el conocimiento de todos los pueblos; así, por ejemplo, el artículo constitucional 343 contempla que «[e]l sistema nacional de educación integrará una visión intercultural acorde con la diversidad geográfica, cultural y lingüística del país, y el respeto a los derechos de las comunidades, pueblos y nacionalidades» ([CRE, 2008](#)), con miras a la construcción del Sumak Kawsay<sup>3</sup>.

En este marco, se instituyen como instrumentos normativos y políticos la Ley Orgánica de Educación Superior (LOES) en el año 2010 y la Ley Orgánica de Educación Intercultural (LOEI) en el año 2011, que reiteran la importancia y la necesidad de crear espacios propicios para el diálogo entre conocimientos y saberes tradicionales.

La LOES indica que la educación superior es «condición indispensable para la construcción del derecho del buen vivir, en el marco de la interculturalidad, del respeto a la diversidad y la

<sup>3</sup> Sumak Kawsay o «buen vivir» es una práctica milenaria que direcciona la vida comunitaria ([Macas, 2011](#)), que se basa en la cosmovisión indígena y plantea un concepto de vida en armonía con la naturaleza y la comunidad ([Weber, 2011](#)).

convivencia armónica con la naturaleza» (LOES, 2010: art. 9). Según los fines del sistema de educación superior se debe fomentar:

el desarrollo del pensamiento universal, al despliegue de la producción científica y a la promoción de las transferencias e innovaciones tecnológicas [así como] contribuir al conocimiento, preservación y enriquecimiento de los saberes ancestrales y de la cultura nacional, [y en] el desarrollo local y nacional; [así como] constituir espacios para el fortalecimiento del Estado Constitucional, soberano, independiente, unitario, intercultural, plurinacional y laico (LOES, 2010: art. 8).

De igual manera, en la misma normativa que rige el Sistema de Educación Superior en Ecuador, en el cual se enmarca el estudio de caso de la presente investigación, se definen como principios: «autonomía responsable, cogobierno, igualdad de oportunidades, calidad, pertinencia, integralidad y autodeterminación para la producción del pensamiento y conocimiento en el marco del diálogo de saberes, pensamiento universal y producción científica tecnológica global» (LOES, 2010: art. 12). Entre las funciones del Sistema de Educación Superior destaca lo referente a: «promover y fortalecer el desarrollo de las lenguas, culturas y sabidurías ancestrales de los pueblos y nacionalidades del Ecuador en el marco de la interculturalidad» (LOES, 2010: art. 13).

La LOEI, por su parte, «reconoce y garantiza el desarrollo del sistema de EIB, de acuerdo a la diversidad cultural de las comunas, comunidades, pueblos y nacionalidades indígenas» (LOEI, 2011: art. 27), cuyos fines, entre otros, son:

- El fortalecimiento de la plurinacionalidad y la interculturalidad para lograr el Buen Vivir.
- El fortalecimiento de la identidad, lengua y cultura de las nacionalidades y pueblos indígenas.
- La recuperación, desarrollo y socialización de la sabiduría, el conocimiento, la ciencia y la tecnología de los pueblos y nacionalidades ancestrales.
- El impulso de una educación de calidad integral, articulada con la producción, la investigación, la ciencia y los saberes ancestrales.
- La formación de personas con identidad propia, con un nivel científico que conviva con los avances tecnológicos y los saberes de otros pueblos (LOEI, 2011: art. 80).

Estos fines son importantes y hay que llevarlos a la práctica cotidiana. El Estado no es el único agente central de cambio, sino «las autoridades, profesores sensibles que buscan superar los legados coloniales en la educación superior; tanto los estudiantes indígenas, como no indígenas con sensibilidades nuevas son fundamentales en la generación de discusiones y de activismo en el campo y cambio en el sistema» (Muyolema, 2012).

La EIB más allá de la norma debe ser reflexión y práctica en todos los niveles y exige «una gran voluntad política y un compromiso histórico colectivo con nuestro tiempo, [que nos permite] proyectarnos más allá de la dicotomía heredada del colonialismo, desde la recuperación de visión contemporánea de las instituciones políticas y los modos de vivir rastreables en nuestro pasado» (Muyolema, 2012).

Esa dicotomía colonial, que perdura hasta hoy tanto en el Ecuador como en otras sociedades latinoamericanas, fue descrita por Aníbal Quijano con el término de la «colonialidad de poder» y, según el sociólogo peruano, es la idea de la raza que se convirtió en el criterio principal para categorizar y clasificar a la población (mundial) y que estabiliza, incluso legitima, una estructura social asimétrica en la cual el poder y el acceso al poder no están distribuidos de forma igualitaria (Quijano, 1992). De esta forma, las instituciones de esa sociedad colonial —entre las cuales destacan las educativas— servían como instrumentos para afirmar e implementar la

colonialidad de poder, tanto de forma intelectual como epistémica. Con este trasfondo, la EIB es un proyecto que busca cuestionar y superar esa dicotomía en las sociedades así como trata de sacar a la luz la marginalización y la invisibilización de otras tradiciones de saber, que fueron y de alguna manera siguen siendo colonizadas. En el caso ideal, la EIB representa un nuevo orden, un orden decolonial y democratizador que parte de una sociedad diversa, en la cual la diversidad y la diferencia no resultan en desigualdad, inferioridad ni superioridad. En este sentido, para las instituciones educativas, y especialmente para el nivel superior, la interculturalidad se transforma en una herramienta para enfrentar la forma hegemónica, unidimensional y fragmentada de producir y reproducir conocimiento (Guerra, 2012), y es necesario abrir paso a una racionalidad que conjugue identidades, culturas y admita el diálogo de saberes, pues «ni el ser es uno, ni el saber es uno» (Leff, 2006: 7).

La educación superior debe superar la crítica de su carácter desarticulador en la vida de los pueblos, que la hace aparecer alejada de la realidad y del contacto con la naturaleza y la vida comunitaria, para convertirse en un verdadero centro de reconstrucción, de encuentro, de visibilización y de valoración del conocimiento local (López, 2007; Guerra, 2012); eso también significa debatir abiertamente lo que podría significar «saber», «aprender» o «universidad» y, en consecuencia, definir desde una perspectiva local o indígena: ¿qué función tienen tales elementos, para qué y a quién sirven?

Bajo este marco encontramos una de las experiencias de educación intercultural a nivel superior que logró establecer espacios de diálogo: la Universidad Comunitaria Intercultural de las Nacionalidades y Pueblos Indígenas Amawtay Wasi (UINPI-AW), creada en 2003.

### **La Universidad Comunitaria Intercultural de las Nacionalidades y Pueblos Indígenas Amawtay Wasi, una propuesta decolonial**

La creación de la UINPI-AW constituyó la alternativa decolonial dentro del proyecto político de la CONAIE para buscar el real protagonismo intercultural en los procesos de desarrollo del Ecuador (Macas et al., 2002; Bustamante y Vargas, 2010). En palabras de sus ideólogos e impulsores, fue «la oportunidad de emprender un diálogo teórico-práctico desde la interculturalidad y de empatar el conocimiento científico con los conocimientos ancestrales para ponerlos al mismo nivel» (Olivera, entrevista, 2013).

Desde un enfoque crítico, la interculturalidad se entiende «como un proceso y un proyecto dirigido hacia la construcción de “otros” modos del poder, saber, ser y vivir» (Walsh, 2012: 174). En este entendido, la UINPI-AW intentó posicionar los conocimientos *otros* y los valores *otros* frente a un sistema moderno y universalista para poder hablar de interculturalidad, así como cuestionar el sistema de educación convencional y binarista. Su propuesta educativa correspondía a lo que Walsh (2012) denomina una «pedagogía decolonial», puesto que planteó un sistema integral de educación intercultural que:

[...] comprenda la educación superior, como un entretrejerse de conocimientos y aprendizajes ancestrales y modernos, alumbrados por la interculturalidad: como un permanente diálogo de saberes entre diversas racionalidades y culturas, que permita a cada uno de los actores entender las diferentes realidades (UINPI-AW, 2004: 143).

La propuesta estuvo basada en las visiones del mundo (coherencia y correspondencia), la identidad y la interculturalidad, las perspectivas filosófica y pedagógica complejas, el proceso curricular espiral («caminando en el aprendizaje: ahora-aquí, arriba-abajo, antes-después») y la relacionalidad o vincularidad (Macas et al., 2002). Una postura epistemológica enfocada en



generar «una ecología de saberes que trascienda sobre la monocultura del saber y el rigor científico, y se alimente de la diversidad cultural y de la riqueza cognitiva que contienen los movimientos indígenas, sus principios filosóficos y la manera particular que tienen de percibir el mundo» (Buitrago et al., 2012: 52).

La EIB, además de «la transformación curricular del sistema educativo, supone la modificación de la práctica pedagógica de los educadores y el cambio en las acciones y fundamentos filosóficos de los planificadores» (Zambrana, 2008: 77). En esta perspectiva, la UINPI-AW recurrió a los principios éticos y epistemológicos de la cosmovisión andina para construir su propuesta académico-pedagógica, partiendo de los principios de relacionalidad, dualidad complementaria, vivencial simbólico y reciprocidad, que «fundamentan el ser y el estar del mundo indígena y dan un contenido conceptual y vivencial a su cosmología» (Bustamante y Vargas, 2010: 27); la nueva propuesta buscó responder a la decolonialidad del conocimiento, «desaprender para volver a aprender, la filosofía en la que la Amawtay Wasi dio sus especialidades» (Olivera, entrevista, 2013).

En términos específicos, la relacionalidad implica la estrecha interrelación de todos los elementos que conforman la totalidad, donde prima el respeto mutuo, no existe supremacía y las partes cumplen un papel de co-constructores del entorno (UINPI-AW, 2004; Bustamante y Vargas, 2010; Buitrago et al., 2012). Así, el conocimiento indígena se construye a partir de su propia realidad, de la colectividad y la comunidad que integran esa realidad donde los individuos se desvanecen para articularse con los conocimientos indígenas: «el individuo como tal no es nada sino es en la comunidad; el sujeto es la comunidad, la red de nexos, ésta es la fuerza vital, constructora de realidad» (Macas et al., 2002: 22).

La dualidad complementaria corresponde a la forma particular de entender el mundo, donde los opuestos y la asimetría se conjugan en la complementariedad. En el ámbito del conocimiento, este principio significa compartir estas diferencias y la posibilidad de encontrar un nuevo elemento producto de la complementariedad, el cual podría explicar desde la filosofía andina el diálogo de saberes.

El principio vivencial simbólico se refiere al espacio —fiestas rituales, gestualidad, lenguaje simbólico y lugares sagrados— que construye y reafirma la identidad cultural. El espacio simbólico y la identidad están íntimamente relacionados entre sí y con las actividades cotidianas que permiten el *estar siendo*: «el comportamiento del runa y su relación cotidiana con la Pachamama» (Bustamante y Vargas, 2010: 28). También representa el vínculo con la a-historia expresada en los mitos, los marcos primordiales para la cultura.

La reciprocidad —fundamentada en los dones y favores que estrechan los lazos comunitarios con el territorio y con las formas de concebir el mundo— es la base del aprendizaje, del intercambio de saberes en el mundo indígena (UINPI-AW, 2004). De ahí que la propuesta académico-pedagógica hizo referencia a compartir y replicar los conocimientos como parte de la construcción colectiva del propio conocimiento.

Desde el Estado existe la idea de que las transformaciones en su sistema educativo deben guiar el desarrollo social y económico del país, para lo cual todos los miembros de la sociedad deben adquirir conocimientos básicos que les permitan desenvolverse e interactuar con otros sectores en condiciones simétricas y equilibradas, además de desarrollar actitudes de relación intercultural (Zambrana, 2008). No obstante, una verdadera transformación implica asumir la educación «como una responsabilidad compartida por el conjunto de actores sociales de las diversas culturas que intervienen el proceso de transformación y de gestión de desarrollo local y nacional» (Macas et al., 2002: 7).



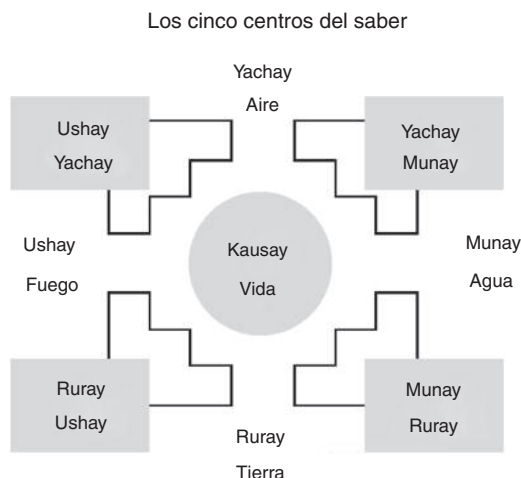


Figura 1. Los cinco Centros del Saber.

Fuente: UINPI-AW (2004: 191). Aprender en la Sabiduría y el Buen Vivir.

Por otro lado, aún está muy difundida la convicción de que «el modelo educativo debe ser único: un solo currículo, una sola metodología, una sola lengua y un solo programa» (Montaluisa, 1993, citado en Zambrana, 2008: 79), pese a los avances normativos desde el Estado respecto a la educación intercultural. Razón por la cual la UINPI-AW optó por el nuevo paradigma educativo de la «complejidad» (Macas et al., 2002: 2), caracterizado por el principio dialógico, el conocimiento multidimensional, la incompletud, la incertidumbre, la auto-organización, la articulación, la coproducción y el aprendizaje entre sujeto y objeto.

Para la UINPI-AW, la interculturalidad implicaba partir del reconocimiento de la coexistencia de diversas racionalidades, las cuales corresponden a cosmovisiones diferentes, a axiomas distintos «de acuerdo a los cuales dan respuestas reflexivas y prácticas a preguntas claves relacionadas con la naturaleza de la realidad (pregunta ontológica), las relaciones y posibilidades de conocimiento de esa realidad (pregunta epistemológica) y el o los cambios posibles de conocimiento (pregunta metodológica)» (Macas et al., 2002: 16).

En este entendido, la propuesta académico-pedagógica apostó por lo que se denomina una «diversificación curricular que refleje las necesidades y demandas de las comunidades indígenas» (Zambrana, 2008: 78), para lo cual la UINPI-AW se valió de la epistemología andina fundamentada en cinco Centros del Saber (fig. 1):

- *Kawsay* (vida), como el desafío de la construcción de la sabiduría, que fue «el eje articulador, relacionador, vinculador del conjunto de los Centros de Saber» (UINPI-AW, 2004: 193).
- *Ushay-Yachay* (poder-saber), como desafío en la construcción de la interculturalidad, «la expresión igualitaria de las más diversas culturas existentes a nivel local, nacional e internacional» (UINPI-AW, 2004: 192), circunscrita a las carreras de formación social.
- *Yachay-Munay* (saber-querer), como desafío de las cosmovisiones, racionalidades y filosofías, centro en el que «se articula[ban] un conjunto de saberes y saberes-hacer que dan cuenta de la co-construcción intercultural de las diversas cosmovisiones y epistemologías, de la simbología, lenguaje y la estética» (UINPI-AW, 2004: 191), circunscrita a las carreras de formación humana.

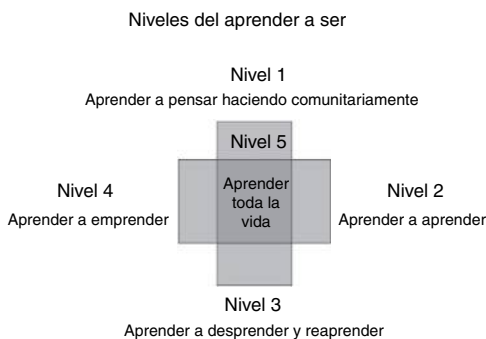


Figura 2. Niveles de aprender a ser.

Fuente: UINPI-AW (2004: 212). Aprender en la Sabiduría y el Buen Vivir.

- *Ruray-Ushay* (hacer-poder), como desafío de la recuperación y el desarrollo de los ingenios humanos orientados a la vida, centro enfocado a «articular un conjunto de tecnociencias con conciencia» (UINPI-AW, 2004: 192), por lo que estaba direccionado a las carreras técnicas y tecnológicas.
- *Munay-Ruray* (querer-hacer), como desafío de la construcción de un habitar ecológico, centro que buscaba posibilitar el «bien vivir, que permita articular el ser humano a la comunidad, la tierra, el planeta, el cosmos» (UINPI-AW, 2004: 192), circunscribiéndose a las carreras de formación para la vida.

La construcción del conocimiento intercultural en estos centros comprendía tres grandes ciclos: 1) *Runa Yachay* o ciclo del conocimiento ancestral; 2) *Shuktak Yachay* o ciclo del conocimiento occidental, y 3) *Yachaypura* o ciclo del conocimiento intercultural (UINPI-AW, 2004). Según se visualiza en el siguiente gráfico, esos ciclos corresponden a cinco niveles de aprendizaje (fig. 2): «Aprender a pensar haciendo comunitariamente», «Aprender a aprender», «Aprender a desprender y a reaprender», «Aprender a emprender» y «Aprender a aprender toda la vida y a ser» (Macas et al., 2002).

Como señalan Macas et al. (2002) y las personas entrevistadas, además de lo observado en el trabajo de campo, desde un inicio la formación del estudiante se articulaba a «procesos investigativos, productivos y de prestación de servicios, que le permit[ían] desarrollar un conocimiento productivo» (Macas et al., 2002: 41). Estos aspectos se denominaron «Cuestiones Problemático Simbólicos» (UINPI-AW, 2004: 195) que consentían al estudiante «hacer una relación concreta con [su] entorno; es el “yo lo sé hacer” y el “yo lo estoy haciendo”» (Olivera, entrevista, 2013).

En el primer nivel, del primer al segundo semestre, el estudiante «constru[ía], plantea[ba] y res[olvía] problemas de baja complejidad en los campos de su interés» (Macas et al., 2002: 41). En el segundo nivel, del tercer al sexto semestre y considerado el más importante, el estudiante se enfocaba a problemas de mediana complejidad relativos a su campo profesional. El primer nivel y parte del segundo correspondían al ciclo *Runa Yachay*.

En el tercer nivel, del séptimo al octavo semestre, el estudiante mantenía su enfoque en problemas de mediana complejidad. Parte de este nivel y del segundo correspondían al ciclo *Shuktak Yachay*. En el cuarto nivel, de los dos últimos semestres de formación, el estudiante estaba en la capacidad de abordar problemas de alta complejidad, donde «su articulación con el campo profesional, investigativo, empresarial y social [era] de carácter proactivo e innovador»

(Macas et al., 2002: 41). El cuarto nivel y parte del tercero correspondían al ciclo *Yachaypura*. El quinto nivel estaba circunscrito al posgrado, donde el estudiante consolidaba su formación.

La estructura pedagógica estuvo mediada por el *método vivencial relacional* (UINPI-AW, 2004; Bustamante y Vargas, 2010), que consistía en cuatro momentos:

- 1) *Vivenciando y experimentando*, referido a la experiencia concreta, o la práctica como centro del aprendizaje.
- 2) *Recuperando y reencantando*, referido a la observación reflexiva entendida como «la necesidad de proceder a sistematizar y reflexionar lo vivenciado y experimentado a fin de motivar una adecuada recuperación de la experiencia y provocar en lo posible un reencantamiento de la realidad vivida» (Bustamante y Vargas, 2010: 36).
- 3) *Significando y resignificando*, concerniente a la conceptualización y la teorización de lo vivenciado y reencantado.
- 4) *Involucrándonos y comprometiéndonos*, tocante a la aplicación y experimentación como cierre de la investigación que proponía: «la intervención a partir del compromiso con lo que está haciendo en relación con las comunidades beneficiarias del trabajo propuesto» (Bustamante y Vargas, 2010: 36).

Este proceso educativo fue construido desde la base, desde los actores involucrados y comprometidos con cambiar su condición desigual dentro de la sociedad, que es precisamente el desafío al cual hace referencia Zambrana (2008) cuando señala que «la comunidad puede conducir el proceso de transformación educativa» (Zambrana, 2008: 78). Lo cual, en palabras de Muyolema (2012), se constituye en el germen del cambio hacia una sociedad intercultural que articule «una nueva forma de intersubjetividad y de una nueva forma de comunalidad y de sociedad, [...] un elemento clave para hablar de un cambio de modelo de desarrollo, un cambio de estructuras» (Muyolema, 2012).

En este marco y con base en la investigación de campo, uno de los mayores logros académico-pedagógicos de la UINPI-AW fue la articulación entre el conocimiento científico, el conocimiento ancestral y el conocimiento de los pueblos indígena-campesinos, cuyo proceso fue más allá que los programas de transferencia a la segunda lengua y cultura de la EIB. El diseño curricular y el enfoque metodológico lograron conducir y situar a estudiantes y docentes en un escenario intercultural: el diálogo de saberes a partir del tercer nivel de enseñanza-aprendizaje.

### **La Universidad Comunitaria Intercultural de las Nacionalidades y Pueblos Indígenas Amawtay Wasi y su influencia en el territorio de Pedro Moncayo**

Como se ha mencionado, la UINPI-AW sentó sus bases sobre los principios de la relacionalidad, de la complementariedad, de la reciprocidad y el principio vivencial simbólico, pero ¿cómo se incorporan estos valores a nivel de actores sociales y el territorio? Según la UINPI-AW, estos valores se incorporan cuando se articulan con los cuatro momentos del aprendizaje que forman parte de su propuesta, es decir, cuando una experiencia concreta se observa de manera reflexiva, se conceptualiza y se teoriza sobre ella para luego aplicar o experimentar lo aprendido. Este proceso es continuo y permite la deconstrucción y la reconstrucción del conocimiento (UINPI-AW, 2004).

A través de la experiencia del centro del saber *Munay Ruray*, que tenía como «desafío la construcción de un mundo vivo que posibilite la emergencia del bien vivir, permita articular el ser humano a la comunidad, la tierra, el planeta, el cosmos» (UINPI-AW, 2004: 192), se pretende mostrar la implementación en la práctica de este proceso. El centro del saber *Munay Ruray* estaba

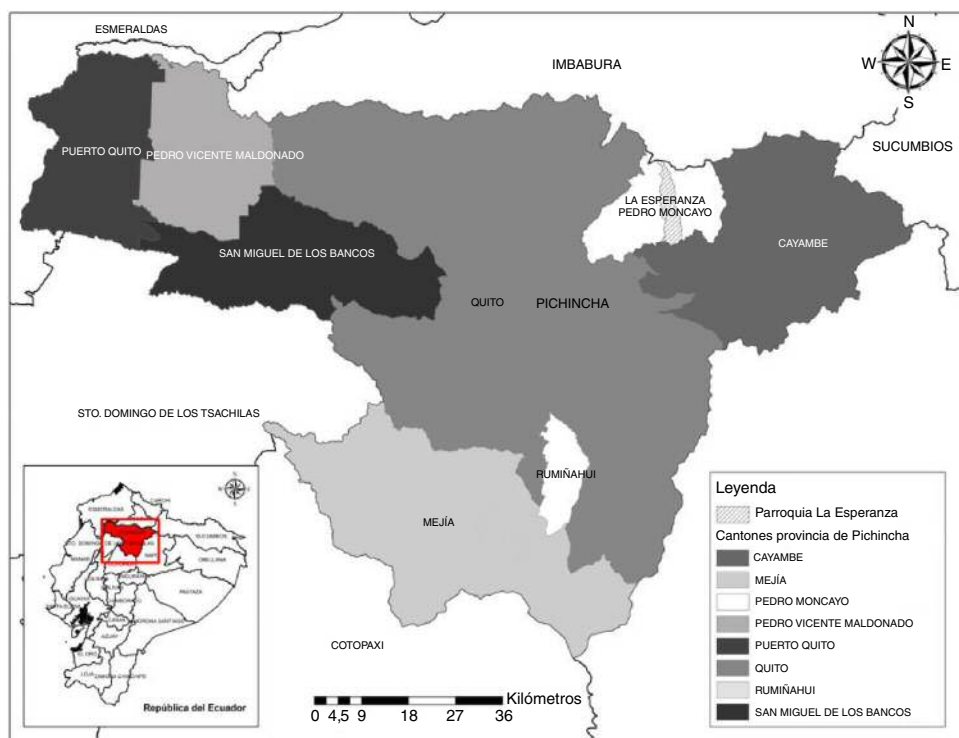


Figura 3. Parroquia La Esperanza, zona de influencia directa de la traza de agroecología de la UINPI-AW.  
Fuente: Sistema Nacional de Información (2016). Elaboración: Laboratorio de Interculturalidad.

relacionado con los campos de la salud, la agroecología, la arquitectura y el desarrollo humano ambientalmente sustentable. El camino o traza de la agroecología logró desarrollarse en la Chakra de La Esperanza, parroquia del cantón Pedro Moncayo en la Provincia de Pichincha (fig. 3).

La traza contemplaba un proceso que duraba 10 semestres y el título que los estudiantes obtenían al final era de Ingenieros en Agroecología. Las actividades se realizaban en un terreno de dos hectáreas donado por una familia de la localidad. La propiedad contaba con una casa familiar, que no había podido ser acondicionada de manera óptima para servir como centro educativo; sin embargo, los estudiantes afirmaban que la mayor parte de su aprendizaje, entre el 75 y el 80%, se realizaba a través de la práctica en el campo y en sus propias fincas, ya que uno de los requisitos para optar por este camino era el ser dueño o tener acceso a una parcela, con el fin de asegurar que el estudiante estaría en contacto con los procesos productivos desde el inicio.

La parte teórica se realizaba en el Centro La Esperanza con la participación de facilitadores, nacionales y extranjeros, expertos en diferentes ramas técnicas como la ingeniería agrícola, la agroecología, la ingeniería forestal, la agroindustria, el *marketing* agrícola, la contabilidad, etc. (Lema, entrevista); también se contemplaba la participación de sabios de las comunidades o *amawtas*, con quienes se compartían espacios vivenciales sobre la producción y la vida en comunidad (Mantilla, entrevista).

El objetivo de la traza de agroecología era «formar talentos humanos a nivel superior en el dominio teórico y práctico en agroecología y bien vivir para hacer sostenibles el Alli Kawsay<sup>4</sup> de las culturas, de las nacionalidades y pueblos de AbyaYala» (UINPI-AW, s/f). La sostenibilidad se conseguía a través de la consolidación de un sistema que se autorregulaba, satisfacía las necesidades alimentarias de la familia y producía excedentes. Estos excedentes ayudarían a que la propiedad se transforme en una microempresa, pueda incluir a más gente para el trabajo y genere ganancias. Este resultado se consideraba como requisito para ser considerado profesional agroecólogo (Olivera, entrevista).

Los estudiantes debían llegar a tener una perspectiva clara y técnica del manejo de la chakra, la micro cuenca y la cuenca hidrográfica (Olivera, entrevista), tomando en cuenta también la memoria ancestral, la historia y la comprensión del manejo local del territorio. Este ejercicio de reconocimiento y de desmontaje de la ideología hegemónica de construcción del conocimiento se realizaba según Mantilla a partir del diálogo de saberes que se establecía en la malla curricular y la articulación del ciclo educativo con el ciclo productivo:

Para nosotros cuenta el ciclo de la vida, aquí hay una analogía interesante. Se separa la semilla, preparar el suelo, ciclo para sembrar, deshierbar; todo eso va cotejado al proceso [educativo] comenzamos el 21 de diciembre, cuando el sol está en su esplendor hasta el 21 de marzo y, del 21 de marzo al 21 de julio, que es la cosecha, ahí cosechamos. Para nosotros se llama cosecha la evaluación. De ahí hay un periodo de descanso del suelo cuando el sol regresa a su seno. Aprovechamos para reacondicionar, no solamente los saberes y aprenderes que fueron implícitos y explícitos, y comprobados y evaluados, sino para en las comunidades ir trabajando lo que sería el nuevo proceso, que comenzaría en septiembre (Mantilla, entrevista).

Partiendo de los principios, objetivos y momentos del aprendizaje, la UINPI-AW entretejía diversas dinámicas que incidían en la interiorización de los principios y los objetivos académicos en sus estudiantes y en la articulación con la comunidad.

La incorporación de los valores a nivel de individuos se muestra en los testimonios de los estudiantes que dan cuenta del fortalecimiento identitario y el compromiso personal que han generado en relación con su territorio y los procesos organizativos y políticos de la soberanía alimentaria. Así, por ejemplo, uno de los estudiantes de la UINPI-AW, que además se desempeñaba como presidente de la junta parroquial, decía:

[...] ser campesino, ser indígena, ser agricultor, no tiene valor, en nuestro país, el campesino es la última rueda del coche; pero para nosotros el valor es grande, para mí especialmente no hay nada más digno, no hay nada más grande que una persona dé de comer a otra (Morochó, entrevista).

Con respecto al papel de las mujeres en la producción, Jacqueline Lema mencionaba:

[...] dentro del proceso que se está desarrollando las mujeres tienen incidencia sobre las ferias, [...] están solo mujeres. Esto hace que la mujer se valore como mujer, tenga su

<sup>4</sup> El Alli Kawsay se manifiesta en las dimensiones familiares, comunitarias, forma parte de las expresiones de la cotidianidad a nivel lingüístico, histórico, espiritual y vivencial, reflejadas en actividades agrícolas, políticas, culturales, sociales, socioambientales y alimenticias (Guandinango, 2013). El Alli Kawsay son las actividades cotidianas que alimentan o son el paso previo al Sumak Kaawsay, que es la aspiración mayor.

autoestima alta, no tiene por qué doblegarse, ella está vendiendo salud, energía y su visión como mujer, sin estar escondida o estar detrás del marido (Lema, entrevista).

A un nivel micro, la vivencia cotidiana en la chakra provocaba cambios en los sistemas de producción y en las formas de relacionamiento con el ambiente, que permitían a través del acierto y del error ir consolidando espacios que terminaban por llamar la atención comunitaria. Así, la chakra de Manuel Albacura, otro de los estudiantes de la UINPI-AW, mostraba una diversidad de prácticas, de cultivos y de microestructuras que complejizaron y fortalecieron su sistema productivo como unidad que se destacaba dentro del paisaje comunitario de altura. La incorporación de un vivero para la producción de árboles nativos y su posterior inserción en el sistema habían creado un microclima que le permitió diversificar la producción dedicada en un inicio sólo a los cereales trigo y cebada; a introducir tubérculos, raíces andinas, maíz, habas, plantas medicinales y frutales. Manuel manifestaba que los conocimientos adquiridos y los de la experiencia como la rotación de cultivos, las prácticas de conservación de suelos, la elaboración de abonos orgánicos, la implementación de sistemas agroforestales, entre otros, aseguraron la alimentación familiar y la producción de excedentes, que se comercializaban en ferias locales. En el proceso de producción y de comercialización participaba toda la familia, situación que los comprometió con la práctica agroecológica y la formación de una postura política por la defensa de la soberanía alimentaria.

Además, según Manuel, el impacto de este sistema en el espacio territorial se manifestaba en la curiosidad de sus vecinos que comenzaron a preguntar por los cambios en su parcela, algunos incluso reprodujeron algunas de sus prácticas. Si bien la parcela mostraba cambios importantes con respecto a lo que se observaba en el resto de propiedades de la comunidad, Manuel revelaba lo dura que fue la transición, pues «hubo que enseñar nuevamente a las semillas a alimentarse de la tierra». Los tres primeros años sufrió de una baja de producción considerable, tuvo que enfrentar plagas y complicaciones económicas que afectaron los ingresos familiares. Sin embargo, después del tercer año vio cómo su sistema y sus ingresos comenzaban a estabilizarse. La mejor comprensión de la complejidad de su sistema de producción, que no se reducía sólo a lo técnico sino a lo social y económico, mejoró la situación general de la familia.

A nivel de la parroquia, la UINPI-AW, que se identificaba como una universidad comunitaria, incidió en la gestión de los recursos naturales (especialmente el suelo y el agua tanto para consumo humano como para riego), en el desarrollo de eventos de capacitación en producción agroecológica, en la implementación de un pequeño banco de semillas que se nutría de la producción, en los conocimientos de los productores de la zona, así como en la implementación y en el fortalecimiento de varias ferias locales de producción agroecológica.

Los eventos y espacios de diálogo a nivel parroquial lograron regular y detener en esta localidad la producción agroindustrial de flores, que es un factor productivo y de desarrollo importante a nivel cantonal, pero que causa polémica a nivel de pequeños productores debido al uso intensivo de recursos como el agua y el manejo inadecuado de agroquímicos.

A nivel provincial, la postura crítica de estudiantes, de facilitadores y de otros actores locales sensibles a la temática productiva puso como tema prioritario sobre la mesa de diálogo de los gobiernos locales el de la agroecología, lo que resultó luego de dos años de discusiones en una Ordenanza para Fomentar la Producción Agroecológica en la Provincia de Pichincha, que se expidió en marzo de 2013 y que se constituyó en una herramienta de incidencia a nivel de cuenca hidrográfica, aspecto que podría mejorar las condiciones de vida de la población y las relaciones con la naturaleza.

El diálogo de saberes y el proceso educativo de la UINPI-AW también se dieron en medio de conflictos y de tensiones tanto internas como externas: las internas marcadas por la dificultad de

encontrar facilitadores dispuestos a emprender un camino alternativo de enseñanza, basado en el diálogo permanente entre la realidad y las diferentes formas de construcción de conocimientos. Así lo manifiestan dos de los facilitadores que acompañaron a la universidad desde sus inicios:

[...] los profesores que se han educado en un modelo educativo jerárquico, excluyente y que tienen una intencionalidad ideológica, no logran comprender lo que se quiere hacer en la universidad Amawtay Wasi (Mantilla, entrevista).

El sistema, está metido hasta el fondo, está en el hueso y [...] somos conscientes de que todos lo hemos vivido [...] tiene parámetros cercados, establecidos totalmente, y salir de esto es un poco problemático, y por eso no nos entendemos (Olivera, entrevista).

La implementación de una idea alternativa de formación, desde una cosmovisión andina integradora, en muchas ocasiones termina en la departamentalización del conocimiento, tal como ocurre en una universidad tradicional, en una «réplica deformada de la universidad» (Mantilla, entrevista) debido a que los facilitadores no tienen las herramientas para enfrentar dicho proceso. Pero también es importante señalar que lo mismo ocurría con algunos estudiantes que mostraban resistencia a la idea de la integración de conocimientos que provenían de generaciones anteriores. Según Olivera, «los más viejos no son escuchados por los agricultores jóvenes» debido a que aún están montadas las estructuras mentales del modelo occidental.

A nivel externo las tensiones se dieron debido al proceso de evaluación de la educación superior establecido en el Mandato Constitucional 14 de junio de 2008 y que fue llevado adelante por el Consejo Nacional de Evaluación y Acreditación (CONEA) entre junio y octubre de 2009; la evaluación tenía por objeto elaborar un informe técnico sobre el desempeño institucional de 68 establecimientos de educación superior que existían en ese momento en el Ecuador, con el fin de garantizar la calidad educativa. El CONEA realizó la evaluación bajo cuatro criterios: 1) academia; 2) estudiantes y entorno de aprendizaje; 3) investigación y gestión interna, y 4) ubicó a la universidades en cinco categorías<sup>5</sup> en función del cumplimiento de los parámetros establecidos (CONEA, 2009).

La UINPI-AW fue ubicada en categoría E, y este resultado llevó a la institución a interponer una demanda de Amparo Constitucional sobre la base de la vulneración de los derechos de los pueblos indígenas contemplados en el convenio 169 de la OIT y la falta de parámetros interculturales en el proceso de evaluación (Corte Constitucional, 2009). En 2011, el CONEA es reemplazado por el Consejo de Evaluación, Acreditación y Aseguramiento de la Calidad de la Educación Superior (CEAACES)<sup>6</sup>, que dio continuidad a los procesos y resolvió un nuevo plazo para la evaluación de la UINPI-AW, con el fin de profundizar los estándares mínimos de calidad e incorporar parámetros interculturales<sup>7</sup>. Esta situación de inestabilidad produjo la deserción de estudiantes debido al temor de no poder culminar con éxito sus estudios. Para el año 2010, el número de estudiantes en el camino de agroecología era de 30 personas, y para el 2013 el número disminuyó a 12 (Lema, entrevista).

<sup>5</sup> El CONEA, estableció cinco categorías: A, B, C, D y E, siendo A la que cumplía con los requerimientos y E las que no presentaban las condiciones de funcionamiento mínimas de una institución de educación superior. En esta categoría se ubicó a 26 instituciones (CONEA, 2009).

<sup>6</sup> El CEAACES es el organismo público técnico que norma la autoevaluación institucional, y ejecuta los procesos de evaluación externa, acreditación, clasificación académica y el aseguramiento de la calidad de las instituciones de educación superior (CEAACES, 2013a).

<sup>7</sup> Según el CEAACES, el modelo de evaluación se construyó con 50 indicadores, 11 de los cuales fueron específicamente diseñados para una institución intercultural de educación superior (CEAACES, 2013c).



Finalmente, entre el dos y seis de octubre de 2013 el CEAACES llevó adelante la evaluación de la UINPI-AW, en la cual obtuvo un resultado global del 26.9%, es decir, no superaba los parámetros mínimos de calidad (40%), por lo cual no aprobó el proceso de evaluación y se la suspendió de manera definitiva (CEAACES, 2013b). El experto en la educación superior intercultural en América Latina, Daniel Mato, se refiere de la siguiente manera a la decisión del CEAACES: «La situación expresa un conflicto de visiones bastante antagónicas», ya que en su opinión el Estado ha fallado en «poner en práctica un modelo de evaluación participativo, orientado a resolver los problemas y fortalecer las capacidades de la universidad» (Mato, 2014: 36).

Para las autoridades, docentes y estudiantes de la UINPI-AW la no comprensión por parte del Estado de la forma de una universidad comunitaria, fuera del paradigma convencional de la educación, muestra que aún existe discriminación e incluso se habla de un racismo institucional, cuando se menciona que:

[...] cuando se habla de Universidad, se piensa en el edificio, y ese concepto es del paradigma que rige, pero la UIAW [UINPI-AW] tiene un concepto distinto, ella tiene que estar en la comunidad, ¿cómo vamos a hablar de agricultura en la ciudad? tiene que estar en la comunidad como primer principio. La principal abuela es la parcela [...] el edificio es una casa comunal, en fin... la agricultura ecológica está en el campo y la UIAW es conducida por indígenas; pero hay quienes dicen: ¡Imagínate! Indios... ¿qué saben de Universidad? (Olivera, entrevista).

Al final, estudiantes y facilitadores coinciden al manifestar que el conflicto con la UINPI-AW es, en el fondo, una disputa entre modelos educativos y una concepción colonial del conocimiento hegemónico que impide el verdadero diálogo de saberes.

### **La transformación a la Pluriversidad, el re-nacer de la Universidad Comunitaria Intercultural de la Nacionalidades y Pueblos Indígenas Amawtay Wasi**

La no acreditación y el cierre de la UINPI-AW, en 2013, la puso en una situación difícil que cuestionó no sólo su legitimidad científica en el sistema de educación superior del país, sino también su identidad como universidad indígena y, por lo tanto, su proyecto de indigenización y del diálogo de saberes dentro del modelo hegemónico de educación superior occidental.

Para el Ecuador se trata de un fracaso de la traducción transcultural de la epistemología indígena y de la práctica cultural andina representada en estructuras organizativas occidentales del conocimiento, que no se encuadró en el esquema de una evaluación científica, desarrollada en un Estado que se autodenomina intercultural y plurinacional (CRE, 2008: art. 1), pero en el que se mantiene una política educativa monocultural y homogenizante.

Siguiendo el razonamiento de Catherine Walsh, la propuesta intercultural y decolonial de la UINPI-AW ha fallado porque su concepto de interculturalidad es diferente a lo que entiende el Estado. Walsh argumenta que existen tres modos de cómo entender ese concepto, y diferencia la interculturalidad relacional, funcional y crítica (Walsh, 2010). La primera enfatiza el contacto e intercambio entre las diferentes culturas de Latinoamérica; en ese sentido se puede decir que la interculturalidad es algo que ha existido siempre en el continente. La segunda forma de la interculturalidad respeta la diversidad cultural, pero «no toca las causas de la asimetría y desigualdad»; al final, ese entendimiento de la interculturalidad contribuye a la estabilización de la realidad social y del orden nacional, «ahora “incluyendo” a los grupos históricamente excluidos en su interior» (Walsh, 2010: 77-78). Finalmente, el tercer concepto de la interculturalidad reconoce que la dife-

rencia cultural se basa en estructuras coloniales de poder, por eso la interculturalidad entendida «críticamente» se caracteriza por su postulado de querer transformar dichas estructuras.

Para Walsh, la interculturalidad que promueve el Estado ecuatoriano se ha vuelto «funcional», pues sirve a un «proyecto modernizador» (Walsh, 2014). En cambio, la UINPI-AW se identificaba con una «interculturalidad crítica», que quiso ser también una «práctica política» (Walsh, 2010: 89), es decir, una práctica decolonizadora. Según resume Walsh, todavía no existe, «es algo por construir» (Walsh, 2010: 78). En ese sentido, la no acreditación y el cierre de la UINPI-AW no ha significado el fin de esa institución académica, sino solamente una nueva etapa, pues las autoridades de la UINPI-AW decidieron que el proceso renazca fuera de los patrones formales de la educación institucionalizada. Pocas semanas después de la decisión del CEAACES de cerrar la Universidad, por no cumplir con estándares de calidad para su acreditación, se creó la Organización Comunitaria Pluriversidad Amawtay Wasi, que fue reconocida legalmente por el Consejo de Desarrollo de las Nacionalidades y Pueblos del Ecuador (CODENPE) en los primeros días de diciembre de 2013 (CODENPE, 2013).

Su transformación nominal de universidad a pluriversidad no sólo marca la fundación de una nueva organización indígena comunitaria, sino que también apunala tres aspectos conceptuales, que están simbolizados en la creación de la Pluriversidad Amawtay Wasi (PAW): el primero es que esta denominación retoma el pensamiento decolonial, que ha influenciado el discurso académico en América Latina. Así, Walter Mignolo postula una «pluriversidad como proyecto universal» (Mignolo, 2010: 16-17), la cual se realizará en una comunicación «inter-epistémica» que supere el pretendido universalismo de la ciencia occidental. O en palabras del sociólogo puertorriqueño Ramón Grosfoguel, se trata de un «pensamiento crítico» que articula una «diversidad de soluciones y respuestas a los mismos problemas». La pluriversidad reconoce que en el mundo existen múltiples epistemologías, porque los tiempos y espacios son múltiples (Grosfoguel, 2013: 45). Esta demanda intelectual se inspira también en el concepto de la interculturalidad, el cual fue fundamentado, como Mignolo aclara explícitamente, por los «intelectuales indígenas del Ecuador» (Mignolo, 2010: 17) y la «Universidad Intercultural de los Pueblos Indígenas del Ecuador» (Mignolo, 2010: 98)<sup>8</sup>.

Como segundo punto, la idea de la pluriversidad deja más claro que nunca que su epistemología es sumamente intercultural, es decir, que parte de varias fuentes del saber (Sarango, entrevista). El teólogo y filósofo Josef Estermann —cuya publicación «Filosofía Andina» (1998) es frecuentemente citada en los documentos de la UINPI-AW— atribuye a la cosmovisión andina la fuente inspiradora esencial (para la UINPI-AW y la PAW), su lógica «inclusiva» (Estermann, 2008: 199; 205), según la cual todo está interrelacionado. Por eso la «interculturalidad» no es sólo un concepto académico empleado por el movimiento y la élite indígena, sino un paradigma de la propia filosofía andina y, con ello, la base de una epistemología pluriversal.

Finalmente, la pluriversidad, que dejó de ser universidad, demuestra claramente que su oferta académica alternativa no cabe en el sistema universitario formal. En ese sentido, la transformación a pluriversidad quiere ser una articulación programática, que representa de mejor manera el auto-entendimiento de la Amawtay Wasi. Como lo formuló Walter Mignolo en 2007, «*Amawtay Wasi is a uni-versity that in reality is a pluri-versity*» (Mignolo, 2007: 152).

Viéndolo de esa manera, el cierre de la UINPI-AW puede ser una ganancia de mayor autonomía, que permite a la Pluriversidad Amawtay Wasi realizar su proyecto epistemológico de

<sup>8</sup> De manera similar argumenta Catherine Walsh: «Aunque interculturalidad tiene una asociación en los otros países de la región con la educación y específicamente la EIB, en el Ecuador fue identificado al principio de los noventa como un principio ideológico del proyecto político de la CONAIE» (Walsh, 2004: 31).

una forma realmente alternativa, sin tener que someterse a criterios y reglamentos de la ciencia euro-americana, cuya «calidad» ha sido evaluada/medida en las últimas décadas cada vez más según principios cuantitativos e incluso económicos. En este sentido, ya se había manifestado el temor de las autoridades de la UINPI-AW, cuando todavía siendo una institución dentro del Sistema Nacional de la Educación Superior, se pensaba que el eventual otorgamiento de recursos estatales causaría la pérdida del «control de la universidad, institución que necesita ser pensada, construida y ejecutada por las nacionalidades y pueblos» (Cují, 2012: 306).

Sin embargo, no se puede ocultar que la pérdida del reconocimiento estatal produce grandes retos para la PAW. Como ya fue señalado arriba, la confianza en una evaluación ejecutada por un órgano oficial y estatal, que legitima una aparente calidad de educación superior, limita los espacios alternativos para un diálogo de saberes. Así, el desafío principal consiste en la motivación de nuevos estudiantes, cuyos títulos no serán automáticamente aprobados por el Sistema de Educación Superior en el Ecuador (Meiser, 2013: 46). Para muchos eso fue razón suficiente para no inscribirse a los cursos, a los cuales la PAW está convocando. Sin duda, esa circunstancia debilita y reduce el alcance personal como programático de la PAW y le exige justificarse frente a la comunidad nacional e incluso a la comunidad indígena.

En 2015 la PAW ofrecía una traza de licenciatura en Comunicación Comunitaria Intercultural y dos programas internacionales de posgrado: Comunicación Comunitaria Intercultural y Cosmovisiones del Buen Vivir; nueve estudiantes estaban matriculados en el programa de pregrado y nueve en las carreras de maestría, que funcionan a través de la Red de Universidades Indígenas Interculturales y Comunitarias de Abya Yala (RUIICAY). Además, se estaba convocando una Comunidad de Aprendizaje sobre la Lectura e Interpretación de Planos para construcción de obras civiles y comunitarias, que estaba dirigida en especial a albañiles y constructores comunitarios del cantón de Saraguro en el sur del país. Finalmente, se había realizado un programa internacional de Diplomado en Derechos Indígenas, Conflictos Territoriales y Consulta Previa.

Los nueve hombres y las nueve mujeres que están inscritos actualmente recibirán su título de la Universidad de las Regiones Autónomas de la Costa Caribe Nicaragüense (URACCAN), que también forma parte de la RUIICAY y que está considerada como primera universidad comunitaria e intercultural en el continente; además está acreditada a nivel nacional. Las clases se dictan de forma semipresencial: al igual que en la UINPI-AW, los estudiantes trabajan la gran mayoría de los módulos de forma virtual, pero se encuentran regularmente cada fin de semana en el «conversatorio» para desarrollar sus proyectos de investigación y emprendimiento.

Los dos programas internacionales ejecutan cuatro seminarios presenciales de forma itinerante, en cada uno de los países en los cuales están ubicados las universidades participantes (Bolivia: UNIBOL Guaraní; Colombia: UAIIN; Nicaragua: URACCAN; Ecuador: PAW). Estas dos maestrías internacionales son auspiciadas por el Fondo para el Desarrollo de los Pueblos Indígenas de América Latina y el Caribe (Fondo Indígena, FI) y la Universidad Indígena Intercultural (UII), respectivamente; en total, en cada programa están becados por esas instituciones alrededor de veinte estudiantes, que fueron elegidos por las cuatro universidades mencionadas. Varias organizaciones extranjeras, sobre todo de Alemania, Bélgica y España, apoyan económicamente las diferentes actividades que está realizando la UII.

Todas estas trazas que la PAW ofrece hoy existían o eran ya planificadas antes del cierre de la universidad. Por otra parte, las tres carreras que funcionaban como estudios de pregrado, entre ellas la de Ingeniería en Agroecología, no han podido ser reabiertas y los estudiantes que estaban matriculados en estas trazas fueron integrados por el Consejo de Educación Superior (CES) al llamado Plan de Contingencia, un programa, que fue aplicado para las catorce universidades suspendidas, para asegurar que los inscritos puedan graduarse con un título reconocido por el

Estado. De esa forma, 35 ex-estudiantes de la UINPI-AW terminaron sus carreras en Agroecología, Arquitectura Ancestral y Pedagogía Intercultural en junio de 2015; el resto de los estudiantes, en el año 2016 ([El Telégrafo, 11 de julio de 2015](#)).

La propuesta epistemológica y didáctica de la PAW no cambió significativamente, si se compara con la de la UINPI-AW; sin embargo, su nuevo estatus legal e institucional como organización comunitaria evidencia que su proyecto académico seguirá como una propuesta indígena, intercultural y alternativa, fuera del sistema educativo nacional, con miras al enlace internacional y al compromiso con las comunidades indígenas en el país, aspectos que podrían estar marcando su rumbo.

Es una paradoja que la UINPI-AW haya sido suspendida en el Ecuador y que al mismo tiempo reciba mucha atención a nivel internacional, lo cual se demuestra tanto en su participación en diferentes eventos a nivel continental e intercontinental, así como la mención de su propuesta en varias publicaciones científicas, como por ejemplo [Altmann \(2013\)](#), [Drouin-Gagné \(2014\)](#), [Mignolo \(2007\)](#), [De Sousa Santos \(2010\)](#). En estos textos, los autores tratan asuntos más generales, discuten el planteamiento del «buen vivir», el aporte de la epistemología indígena a la occidental, la decolonización de la ciencia, el constitucionalismo plurinacional; no obstante, son temas para los cuales la UINPI-AW y la PAW parecen ser un ejemplo llamativo y sumamente interesante.

Sin embargo, la UINPI-AW y la PAW no han sido solamente objetivo de diversos discursos en el mundo latinoamericano y global de la academia, sino también participa[ba]n en estos mismos como actores activos. Como se mencionó anteriormente, la PAW forma parte de la UI desde sus inicios en el año 2005 ([Mato, 2012: 44](#)), e incluso Luis Fernando Sarango, Rector de la PAW, fue elegido como presidente del Consejo Académico de la UI en 2015.

La pertenencia a esa red institucionalizada e internacional, que abarca 31 universidades indígenas y convencionales de Latinoamérica y España, asegura y apoya a la PAW en por lo menos tres aspectos: primero que la PAW pueda continuar con su actividad académica, ofreciendo las carreras del pre y posgrados descritos arriba; segundo reconfirma su legitimidad a nivel internacional, pero también frente a los (futuros) estudiantes en el país; y tercero, el intercambio dentro de la UI resulta en nuevas iniciativas, como por ejemplo en la elaboración de un «Documento Base para el Cultivo y Crianza de Sabidurías y Conocimientos» por parte de la RUIICAY, que ayudan a desarrollar y sistematizar las epistemologías indígenas del continente y de cada institución involucrada.

Además, la UI envió a dos «veedores», representantes de la RUIICAY, que asistieron a la evaluación de la UINPI-AW y que redactaron un informe, enviado al CEAACES, en el cual cuestionan el proceso de suspensión de la universidad ([Mato, 2014: 35-36](#)). De esa manera existe otra versión sobre las razones de la no acreditación de la UINPI-AW y con alcance internacional.

La UI es uno de los programas emblemáticos del Fondo Indígena, que es un organismo creado y reconocido, entre otros, por el Estado ecuatoriano. Esa circunstancia todavía podría tener cierto impacto en el futuro de la PAW. Sin embargo, no basta este compromiso intelectual a nivel (inter)continental: la PAW es dependiente del apoyo de las comunidades y las organizaciones indígenas en el Ecuador.

Ellas son la presuposición para que la PAW perdure como una propuesta alternativa que surge desde y con la realidad indígena. En este sentido, su compromiso educativo también significa un involucramiento social y político, aspectos que para la universidad y la ciencia son cada vez más extraños, e incluso considerados ideológicos en el contexto occidental. La PAW, por un lado, tendrá que responder con su programa académico a las necesidades de las comunidades, y, por otro, su

tarea será establecer un espacio de reflexión, en el cual las pluriversas perspectivas del mundo que existen dentro del movimiento indígena y la sociedad ecuatoriana puedan ser discutidas.

### Reflexiones finales

La educación intercultural es una de las bases para la construcción de un Estado plurinacional, como actualmente se reconoce el Ecuador. La interculturalidad como principio de la educación pretende la formación y la concienciación de seres humanos comprometidos con la vida, pero desde el reconocimiento de la coexistencia de diversidad de formas de construir conocimientos, de formas de comprender el mundo, de lógicas diversas que deben entrar en diálogo para hacer realidad una sociedad más equitativa.

La interculturalidad cuestiona el modelo individualista y disciplinar de la ciencia hegemónica y propone la construcción solidaria de conocimientos para enfrentar las necesidades de las diversas realidades que se manifiestan en los territorios. Así fue estructurada la propuesta de la Universidad Comunitaria Intercultural de las Nacionalidades y Pueblos Indígenas Amawtay Wasi, misma que probó desde las experiencias de su traza de agroecología, transcendencia a nivel local, al influir en las formas de producción y la estructuración de estrategias normativas y políticas para la gestión del territorio y la comprensión de la soberanía alimentaria.

El desafío de la interculturalidad radica en su amplitud en cuanto a contenido y en su significado, elementos que contienen al mismo tiempo una connotación teórico-práctica. En primer lugar, es un concepto que tiene varios autores que actúan en diferentes campos de la sociedad, sea el académico, el organizativo (desde el nivel comunitario hasta internacional) o el público-institucional, con intereses, en parte, muy heterogéneos y con relaciones de poder bastante desequilibradas. Así, el cierre de la UINPI-AW y las controversias que lo han acompañado demuestran también la disputa sobre el poder interpretativo que podrá implicar la propuesta intercultural para la sociedad ecuatoriana.

Por esta razón, el término de la interculturalidad representa no solamente un discurso académico, sino que abarca también una visión transformadora de la sociedad que cuestiona el *statu quo*. La Pluriversidad Amawtay Wasi se considera como un proyecto que desea aportar en la fundación de una nueva realidad educativa-epistemológica como social. Su propuesta también es una propuesta política que advierte de las estructuras del poder colonial que todavía existen en las sociedades contemporáneas, y que al mismo tiempo busca caminos como superarlas. En ese sentido, la Pluriversidad Amawtay Wasi es considerada un proyecto anti-sistémico y de resistencia a pesar de que aparentemente el mismo Estado ecuatoriano plantea espacios innovadores en la Constitución del 2008 y las respectivas leyes que apoyan esta iniciativa, pero esto se da únicamente en «el papel».

En el plano práctico relacionado con los procesos de evaluación académica es necesario elaborar y aplicar instrumentos que valoren de igual manera las diferentes formas de producir conocimiento, tanto desde la ciencia como desde la sabiduría. Mientras se sigan aplicando estándares homogenizados basados en los modelos de la ciencia (del mundo occidental) no se puede lograr un real diálogo de saberes. Es necesario considerar ¿qué es calidad académica? cuando los resultados en el campo de una institución de educación superior como los mostrados a nivel territorial en La Esperanza de la UINPI-AW, que cambian y mejoran las condiciones de vida de la familia, la comunidad e incluso inciden en las concepciones de manejo territorial, no son consideradas dentro de los parámetros mínimos de calidad.

Si el Estado ecuatoriano pretende promover un real diálogo de saberes es fundamental dar paso a un encuentro epistémico capaz de crear conceptos e instituciones inéditas. Por otra parte,

es primordial que las instituciones de educación superior asuman su papel crítico y dimensionen su compromiso ético y el rol de transformación social sobre la base de los conocimientos de los pueblos diversos de América.

## Entrevistas

Albacura, Manuel. Cayambe, 20 de enero de 2013. Estudiante de la UINPI-AW - Visita a la finca familiar.

Cevallos, Marcelo. Quito, 20 de enero de 2012. Consejero Consejo de Educación Superior.

Lema, Jacqueline. La Esperanza, 19 de enero de 2013. Estudiante de la UINPI-AW.

Mantilla, Ramiro. Quito, 8 de enero de 2013. Facilitador de la UINPI-AW.

Morocho, Hilario. La Esperanza, 19 de enero de 2013. Estudiante de la UINPI-AW y Presidente de la Junta parroquial.

Olivera, Julio. Quito, 11 de junio de 2013. Facilitador de la UINPI-AW.

Sarango, Luis Fernando. Quito, 21 de septiembre de 2015. Rector de la Pluriversidad Amawtay Wasi.

## Referencias

- Altmann, Philipp. (2013). *Das Gute Leben als Alternative zum Wachstum? Der Fall Ecuador. En Sozialwissenschaften und Berufspraxis*, 36(1), 101–111.
- Buitrago, Luz, Castro, Sandra, Lina, Cucalón, Domínguez, Andrés, Salazar, Edisneth, Silva, Javier, et al. (2012). *Análisis de experiencias educativas en organizaciones y movimientos sociales en América Latina: Estudio de Caso [tesis de Maestría en Educación]*. Pontificia Universidad Javeriana.
- Bustamante, Leidy y Vargas, Andrea. (2010). *Alternativas curriculares en educación superior: derroteros posibles hacia la decolonialidad. La experiencia de la Universidad Intercultural AmawtayWasi [tesis de Licenciatura en Educación Básica con énfasis en Ciencias Sociales]*. Universidad Distrital Francisco José Caldas.
- Consejo Nacional de Evaluación y Acreditación (CONEA) (2009). Evaluación Global de las Universidades y Escuelas Politécnicas del Ecuador [consultado 6 Mar 2015]. Disponible en: [http://www.ceaaces.gob.ec/sitio/wp-content/uploads/2014/02/INFORME\\_FINAL\\_UNIVERSIDADES.M141.pdf](http://www.ceaaces.gob.ec/sitio/wp-content/uploads/2014/02/INFORME_FINAL_UNIVERSIDADES.M141.pdf).
- Consejo de Desarrollo de las Nacionalidades y Pueblos del Ecuador (CODENPE) (2013). Acuerdo sobre la creación de la Organización Comunitaria «PluriversidadAmawtayWasi» (04.12.15) [documento inédito].
- Consejo de Evaluación, Acreditación, Aseguramiento de la Calidad de la Educación Superior (CEAACES) (2013a). «La Universidad Amawtay Wasi, no está aprobada» [consultado 8 Mar 2015]. Disponible en: <http://www.ceaaces.gob.ec/sitio/la-universidad-amawtay-wasi-esta-aprobada/>
- Consejo de Evaluación, Acreditación y Aseguramiento de la Calidad de la Educación Superior (CEAACES) (2013b). Resolución No. 001-057-CEAACES-2013.
- Consejo de Evaluación, Acreditación y Aseguramiento de la Calidad de la Educación Superior (CEAACES) (2013c). Resolución No. 001-068-CEAACES-2013.
- Constitución de la República del Ecuador [CRE] (2008).
- Corte Constitucional (2009). Sentencia No. 0008-09-SAN-CC. Caso No. 0027-09-AN.
- Cují, Luis Fernando. (2012). *Decisiones, omisiones y contradicciones. Interculturalidad y políticas públicas en educación superior en Ecuador. En Mato Daniel (Ed.), Educación Superior y Pueblos Indígenas y Afrodescendientes en América Latina. Normas, Políticas y Prácticas* (pp. 283–316). Caracas: Instituto Internacional de la UNESCO para la Educación Superior en América Latina y el Caribe (IESALC-UNESCO).
- De Sousa Santos, Boaventura. (2010). *Refundación del Estado en América Latina. Perspectivas desde una epistemología del Sur*. La Paz: Plural editores.
- Drouin-Gagné, Marie-Eve. (2014). Western and Indigenous Science. Colonial Heritage, Epistemological Status, and Contribution of a Cross-Cultural Dialogue. *Ideas in Ecology and Evolution*, 7, 56–61.
- El Telégrafo (2015). «35 Alumnos de la AmawtayWasi obtuvieron su título» [nota periodística del 11.06.15] [consultado 16 Oct 2015]. Disponible en: <http://www.telegrafo.com.ec/sociedad/item/35-alumnos-de-amawtay-wasi-obtuvieron-su-titulo.html>



- Estermann, Josef. (2008). *Si el Sur fuera el Norte. Chakanas Interculturales entre Andes y Occidente*. Quito: AbyaYala.
- Grosfoguel, Ramón. (2013). Hay que tomarse en serio el pensamiento crítico de los colonizados en toda su complejidad. Entrevista realizada por Luis Martínez Andrade. *Metapolítica*, 83, 38–47.
- Guandinango, Yuri. (2013). *Sumak Kawsay-Buen vivir: Comprensión teórica y práctica vivencial comunitaria, aportes para el ranti ranti de conocimientos [tesis de Maestría]*. Facultad Latinoamericana de Ciencias Sociales FLACSO.
- Guerra, Martha. (2012). La formación de investigadores en temas interculturales otra forma de conocer. ... En Krainer, Anita, y Martha Guerra (Eds.), *Interculturalidad. Un acercamiento desde la investigación* (pp. 167–172). Quito: F LACSO.
- Krainer, Anita. (2010). La educación intercultural en Ecuador: logros, desafíos y situación actual. En Juliana Strobele-Gregor, Olaf Kaltmeier, y Cornelia Giebler (Eds.), *Construyendo Interculturalidad: Pueblos Indígenas, Educación y Políticas de Identidad en América Latina* (pp. 38–44). Frankfurt: GTZ-ZIF.
- Leff, Enrique. (2006). *Complejidad, racionalidad ambiental y diálogo de saberes. Ponencia presentada en el I Congreso internacional interdisciplinar de participación, animación e intervención socioeducativa. Barcelona, noviembre de 2005*.
- Ley Orgánica de Educación Superior (LOES), 2010.
- Ley Orgánica de Educación Intercultural (LOEI), 2011.
- López, Gustavo. (2007). Saberes profanos: reflexiones en torno a la investigación social en el seno del diálogo intercultural. *Revista Educación y Pedagogía*, 19(49), 151–169.
- Macas, Luis. (2011). Sumak Kawsay. En Weber y Gabriela (Eds.), *Debates sobre cooperación y desarrollo*. (pp. 47–60). Quito: Centro de investigaciones CIUDAD; Observatorio de la Cooperación al Desarrollo en Ecuador.
- Macas, Luis, García, Jorge, Andrade, Miguel, Lozano, Alfredo, Quinde, Isidoro, Aulestia, Juan, et al. (2002). *Amawtay Wasi*. Casa de la Sabiduría. In *Universidad Intercultural de las Nacionalidades y Pueblos del Ecuador*. UINPI-AW CONAIE. Quito: Propuesta de Camino sin Camino. Documento de trabajo.
- Mato, Daniel. (2009). Instituciones interculturales de educación superior en América Latina. Panorama regional, procesos interculturales de construcción institucional, logros, dificultades, innovaciones y desafíos. En Mato y Daniel (Eds.), *Instituciones Interculturales de Educación Superior en América Latina. Procesos de Construcción, Logros, Innovaciones y Desafíos* (pp. 13–78). Caracas: Instituto Internacional de la UNESCO para la Educación Superior en América Latina y el Caribe (IESALC-UNESCO).
- Mato, Daniel. (2012). Educación superior y pueblos indígenas y afrodescendientes en América Latina. Constituciones, leyes, políticas públicas y prácticas institucionales. En Mato y Daniel (Eds.), *Educación Superior y Pueblos Indígenas y Afrodescendientes en América Latina. Normas, Políticas y Prácticas* (pp. 10–17). Caracas: Instituto Internacional de la UNESCO para la Educación Superior en América Latina y el Caribe (IESALC-UNESCO).
- Mato, Daniel. (2014). Universidades indígenas en América Latina. Experiencias, logros, problemas, conflictos y desafíos. *ISEES*, 14, 17–45.
- Meiser, Anna. (2013). Das Haus der Weisheit am Scheideweg. Regierung Ecuadors schließt einzige indigene Universität des Landes. *ila*, 371, 45–46.
- Mignolo, Walter. (2007). The de-colonial option and the meaning of identity in politics. *Anales N.E.*, 9-10, 43–72.
- Mignolo, Walter. (2010). *Desobediencia epistémica. Retórica de la Modernidad, Lógica de la Colonialidad y Gramática de la Descolonialidad*. Buenos Aires: Ediciones del Siglo.
- Ministerio de Educación del Ecuador. (2013). Modelo del Sistema de Educación Intercultural Bilingüe. Quito: MEE.
- Muyolema, Armando. (2012). *Principales retos de la Educación Superior Intercultural en el contexto de la nueva Ley de Educación Superior*. Quito: Ponencia pronunciada en el Instituto de Altos Estudios Nacionales., 31 de mayo.
- Quijano, Aníbal. (1992). Colonialidad y modernidad/racionalidad. *Perú Indígena*, 13(29), 11–20.
- Salatino, Maximiliano. (2012). Colonialidad del Saber y Movimiento Indígena en Ecuador. El Proyecto Amawtay Wasi. *En e-I@tina. Revista electrónica de estudios latinoamericanos*, 10(40), 5–21.
- Sarango, Luis Fernando. (2009). Universidad Intercultural de las Nacionalidades y Pueblos Indígenas 'Amawtay Wasi', Ecuador/Chinchaysuyu. En Daniel Mato (Ed.), *Instituciones Interculturales de Educación Superior en América Latina. Procesos de Construcción, Logros, Innovaciones y Desafíos* (pp. 191–213). Caracas: Instituto Internacional de la UNESCO para la Educación Superior en América Latina y el Caribe (IESALC-UNESCO).
- Tibán, Lourdes y García, Fernando. (2008). De la oposición y el enfrentamiento al diálogo y las alianzas: la experiencia de la CONAIE y el MICC en Ecuador. En Xochitl Leyva, Araceli Burguete, y Shannon Speed (Eds.), *Gobernar (en) la diversidad: experiencias indígenas desde América Latina. Hacia la investigación de co-labor*. (pp. 271–304). México: Publicaciones de la Casa Chata.
- Universidad Intercultural Amawtay Wasi (UINPI-AW). (2004). *Aprender en la Sabiduría y el Buen Vivir*. Quito: UINPI-AW.



- Walsh, Catherine. (2010). Interculturalidad crítica y educación intercultural. En Jorge Viaña, Luis Tapia, y Catherine Walsh (Eds.), *Construyendo Interculturalidad* (pp. 75–96). La Paz: Instituto Internacional de Integración del Convenio Andrés Bello.
- Walsh, Catherine. (2012). *Interculturalidad crítica y (de)colonialidad. Ensayos desde AbyaYala*. Quito: AbyaYala - Instituto Científico de Culturas Indígenas-ICCI / AmawtayRunakunapakYachay-ARY.
- Walsh, Catherine. (2014). ¿Interculturalidad? Fantasma, fantasías y funcionalismos. *Nuestra América*, 4(2), 17–30.
- Weber, Gabriela. (2011). En la búsqueda de nuevos conceptos de desarrollo. Consideraciones sobre un panorama difícil. En Gabriela Weber (Ed.), *Debates sobre cooperación y desarrollo* (pp. 7–20). Quito: Centro de investigaciones CIUDAD; Observatorio de la Cooperación al Desarrollo en Ecuador.
- Zambrana, Amilcar. (2008). *Papawan Khuska Wiñaspa. Socialización de niños quechuas en torno a la producción de papa*. La Paz: PROEIB Andes.