



## DE LA UNIVERSIDAD A LA PLURIVERSIDAD

### Alternativas educativas en América Latina para otros “desarrollos”

From University to Pluriversity: Educational alternatives in Latin America for other "developments"

FRANÇOIS-XAVIER TINEL<sup>1</sup>, DORIS HERRERA MONSALVE<sup>2</sup>, BERNARDO HERNÁNDEZ UMAÑA<sup>3</sup>, ELSSY MORENO PÉREZ<sup>4</sup>

<sup>1</sup> Universidad Santo Tomás, Colombia

<sup>2</sup> Universidad Santo Tomás, Colombia

<sup>3</sup> Universidad Santo Tomás, Colombia

<sup>4</sup> Universidad Santo Tomás, Colombia

---

#### KEY WORDS

*Good living  
Higher education  
Latin America  
Interculturality  
Pluriversity*

---

#### ABSTRACT

*This paper analyzes different experiences and perspectives of higher education in Latin America who have incorporated the notions of interculturality and Good Living in their curricular strategies, as an alternative to the hegemonic models of development and linked to community exercises, more diverse and inclusive. In this region, these educational proposals embody different modalities of knowledge construction and aim to erect another educational and learning model of education; therefore, they represent essential means to facilitate required transitions towards other conceptions of the world and relationships between humans and nature.*

---

#### PALABRAS CLAVE

*Buen vivir  
Educación superior  
América Latina  
Interculturalidad  
Pluriversidad*

---

#### RESUMEN

*Este trabajo analiza las diversas experiencias y perspectivas de educación superior en Latinoamérica que han incorporado las nociones de interculturalidad y Buen Vivir en sus estrategias curriculares como alternativas a los modelos hegemónicos de desarrollo y con un vínculo particular con los ejercicios comunitarios. En el subcontinente, estas propuestas educativas encarnan modalidades distintas de construcción de conocimiento y pretenden erigir un modelo educativo de enseñanza y aprendizaje más diverso e inclusivo; por ello, representan medios esenciales para facilitar las transiciones requeridas hacia otras concepciones del mundo y de las relaciones entre el ser humano y la naturaleza.*

---

## 1. La educación superior latinoamericana frente a la crisis civilizatoria

Ciega o enferma sería la persona que aún quisiera negar los retos sin precedentes que el mundo enfrenta hoy día; en efecto, existe una urgencia por actuar y responder a los problemas presentes de orden ambiental, social, político y económico, como el calentamiento planetario, la tragedia humanitaria de la migración forzosa, el resurgimiento del fundamentalismo y repliegue comunitarista así como el incremento de las desigualdades socioeconómicas a nivel global, entre los distintos rostros de la “crisis” que vivimos. Así, más que la agudización de un problema, la crisis, en la multiplicidad de sus dimensiones, es reveladora de la patología de nuestro modelo occidental de civilización que amenaza la pervivencia de la vida sobre el planeta tierra (Lander, 2010); dicho modelo se enraíza en la comprensión moderna, de carácter antropocentrista, de dominio del hombre sobre la naturaleza, en el que la realización individual prima sobre el presente y futuro colectivo, y se despliega a través del imaginario desarrollista de crecimiento y acumulación sin límites. Mirar de frente la variedad, cantidad y magnitud de los desafíos nos interpela sobre nuestra capacidad de resiliencia; en efecto, es característico de la naturaleza humana adaptarse al cambio pero cuando estos cambios ocurren de forma tan repentina se requiere ya plantear, activar y desarrollar sistemas de pensamiento y acción que propendan por la preservación de la vida, no sólo de la raza humana sino de todo nuestro ecosistema.

Así, reconociendo el panorama anterior, cuando el informe de la UNESCO (2015) “Replantear la educación. ¿Hacia un bien común mundial?” propuso como interrogante inicial “¿Qué educación necesitamos para el siglo XXI?”, se podría afirmar que la respuesta debería estar orientada a nuestra capacidad de resiliencia así como a la necesidad de garantizar y preservar un derecho esencial: la vida. Al pensar en el decrecimiento y el buen vivir como posibles horizontes epistemológicos y teleológicos para la Universidad, se reconoce el papel que juega la universidad en la sociedad, ya no como un claustro de producción y transmisión de conocimientos que se mira a sí mismo como un faro que brilla en medio de la oscuridad, sino como una “organización social dinámica y flexible” (Salinas & López Malo, 2012, p. 3) que articula saberes y actores y secreta soluciones sustentables. Bien lo expresa la UNESCO (2015, p.10) al afirmar: “Nunca ha sido más urgente replantear la finalidad de la educación y la organización del aprendizaje”. Aunque difícilmente logra desprenderse de la visión desarrollista, imbuida en una ideología del crecimiento económico que promueve una gestión

sustentable de los recursos, la UNESCO recentra el debate sobre la dimensión humanista y holística de la educación que busca la inclusión y compartir aprendizajes para construir un futuro con sentido y sustentable.

En América Latina, al igual que los movimientos telúricos que estremecen de manera recurrente su suelo, se pueden observar diversas sacudidas en la educación superior a lo largo y ancho del continente que están abriendo grietas sin precedentes en las formas y sentidos de “educar”. Enumerar los siguientes nombres como la Universidad Maya en Guatemala, la Universidad Intercultural de Chiapas en México, la Universidad Campesina María Cano en Colombia, la Universidad Popular del Buen Vivir en Ecuador, la Universidad Indígena Boliviana Aymara “TUPAK KATARI”, entre tantos, o aún nombrar la Red de Universidades Indígenas Interculturales y Comunitarias de Abya Yala (RUIICAY), constituye una primera evidencia de que el cambio anunciado anteriormente no corresponde a hechos aislados sino recurrentes en toda Abya-Yala.

Es importante recordar que, tradicionalmente, la Universidad se estructura alrededor de la lógica del racionalismo cartesiano, tanto al pensarse como fuente del conocimiento verdadero (no es un azar que el lema de la Universidad más antigua de Colombia sea *Facientes Veritatem* que significa “Hacedores de la Verdad”) como por su estructura disciplinar en sus formas de construir e impartir el conocimiento; empero, algunas universidades latinoamericanas están operando, desde hace más de una década, un profundo giro epistemológico y teleológico en sus formas de aprehender y transmitir el saber al incorporar otros enfoques educativos, desde las nociones de interculturalidad y buen vivir, entre otras, como parte de sus apuestas sociales y políticas. En este sentido, de manera concomitante con los procesos de renovación de la identidad étnica en América Latina (Gros, 2000; Grey Postero & Zamosc, 2004; Yashar, 2005) y la apertura constitucional que se derivó de ellos en la década de los noventa (Van Cott, 2000), múltiples han sido los ensayos de las universidades en el subcontinente para incorporar el saber popular con el saber académico, fomentar el diálogo intercultural y participar en la generación de propuestas que apuntan a 'otros desarrollos'. Así, este trabajo analiza las diversas experiencias y perspectivas de educación superior en la Universidad del Siglo XXI en América latina que han incorporado las nociones de interculturalidad y Buen Vivir en sus diferentes estrategias o apuestas curriculares como alternativas a los modelos hegemónicos educativos y de desarrollo, y con un vínculo particular con los ejercicios comunitarios. A su vez, se estudian los alcances de la(s) propuesta(s) de pluriversidad latinoamericanista(s) y se trata de discernir en este panorama educativo alteritario (centrado en el reconocimiento del otro

[de los “otros”] y de su potencial transformador) el camino recorrido por dichas instituciones y lo que falta aún por andar. Por ende, este trabajo se divide en tres secciones principales: en un primer momento, se plantea un escenario de reflexión acerca de la necesidad de pluriversalizar el saber para poder operar las transiciones que el mundo requiere; luego, se discute sobre algunas experiencias latinoamericanas de educación superior alternativa, reconociendo el proyecto social y político emancipatorio que llevan, revisando el carácter diverso e incluyente de sus currículos así como los tipos de relaciones que entretienen con las comunidades y el territorio; finalmente, el punto de cierre de este trabajo se centra en los principales logros y retos de estas experiencias educativas que han pensado a la Universidad, más allá de sus muros, como un territorio para la convivencia.

## 2. Transformaciones epistémicas y sociales: del saber universal a la pluriversalización del saber

La idea central presentada a continuación es que enfrentar la crisis civilizatoria nos invita a pasar de un saber *epistemicida*, propio de la modernidad, a un saber emancipador, diverso y situado, histórica y territorialmente. Según De Sousa Santos, la Universidad, “al especializarse en el conocimiento científico”, considerado como el único válido, participó a la descalificación y destrucción de otros tipos de conocimientos, por ser “no científicos”, y “con eso contribuyó a la marginalización de los grupos sociales que solamente disponían de esas formas de conocimiento. [Aquí hay algo central que se debe resaltar] Es decir, que la injusticia social contiene en su seno una injusticia cognitiva” (2007, p. 66).

Como voluntad anunciada de respuesta a estas injusticias, aparece de manera recurrente, en las instituciones interculturales de educación superior en América Latina, la noción de diálogo de saberes; ésta se asume como el encuentro o el diálogo entre el saber “universal” (la ciencia) y los saberes tradicionales (de los indígenas, de las comunidades campesinas, a menudo englobados y homogeneizados en la noción de “saber popular”) y en el que se promulga la abolición de una jerarquía entre varios tipos de saberes que dialogan entre sí; lo anterior significa que los saberes tradicionales no constituyen una etapa preliminar en el proceso de construcción de conocimiento para ser luego validada por el conocimiento científico (lo cual es visible cuando se evalúan y validan conocimientos étnicos o locales mediante métodos “científicos” (Mato, 2017, p. 20), como pueden serlo los “descubrimientos farmacéuticos”). No obstante, no es un término que debe usarse a la ligera ya que “dialogar” no puede reducirse a sentar a “académicos” con indígenas o

campesinos alrededor de una mesa para conversar. Así, Mato insiste en que para dialogar no basta con escucharnos, sino requiere “[...] buscar maneras de entendernos y de actuar en colaboración” (Ibíd., p. 6) para alcanzar los objetivos consensuados colectivamente. Esta premisa anterior es fundamental para lo que Mato denomina como la “construcción de modalidades sostenibles de colaboración intercultural” (Ibíd., p. 7), la cual exige el reconocimiento de las “diferencias, inequidades y conflictos” que constituyen insumos para la producción y apropiación social de un conocimiento situado.

Una propuesta similar se encuentra en Boaventura de Sousa Santos (2010) cuando se refiere a la “ecología de saberes” como una ecología de formas de comprender el mundo que participa a la construcción y al reconocimiento de subjetividades diversas, quienes, desde su lugar, juegan un papel fundamental en las transformaciones estructurales de la sociedad. Según esta perspectiva, la construcción de saberes se realiza desde diversas posiciones subjetivas, sociales y, por ende, epistémicas, y por su naturaleza armónica (una ecología), está orientada hacia la defensa de la vida; por ello, la línea divisoria entre ciencia y saberes desaparece para considerar a la primera [-la ciencia-] como parte de una ecología de saberes (de Sousa Santos, 2007; 2010). Así, se rompe con el monoculturalismo de la ciencia moderna que se sustenta en la idea de un conocimiento universal, válido por doquier, y del cual se derivan ciertas prácticas y creencias que se pueden replicar global y localmente. La idea misma de desarrollo, o aún la de progreso, respaldada por el discurso científico, fue la que legitimó prácticas *ecocidas* y *etnocidas*: usar el término de recursos naturales para hablar de la naturaleza dice mucho del legado intelectual dejado por la ciencia en occidente (la ciencia económica en particular); este rasgo ha sido también característico de la antropología que, en su momento, sirvió como instrumento “legitimador” de la colonización. De ahí, es importante recordar que la producción de conocimiento está ligada a ciertas visiones de mundo y prácticas asociadas a ellas (Mato, 2017, p. 17). Por ejemplo, en las cosmovisiones andinas, sin caer en lecturas románticas del Pachamamismo y de los indígenas como guardianes de la naturaleza, la naturaleza no se considera como una fuente de recursos, es sencillamente el lugar en el que se reproduce la vida. Por ende, difiere de la lógica antropocéntrica occidental de dominio (sobre) para plantear relaciones de equilibrio (con).

A nivel educativo e investigativo, hablar en términos de una ecología de saberes desdibuja profundamente las fronteras construidas por la ciencia moderna entre, por un lado, un sujeto cognoscente, sujeto del estudio, y por otro, un(os) sujeto(s) de estudio, objetos del conocimiento.

Además, más allá de las asimetrías de poder en la producción del conocimiento a la que pretende responder la ecología de saberes, el conocimiento no se entiende como algo abstracto sino como una praxis, es decir, “[...] como prácticas de saberes que permiten o impiden ciertas intervenciones en el mundo real” (De Sousa Santos, 2010, p. 55). Así, no existe una jerarquía establecida de saberes, sino “jerarquías dependientes del contexto” (Ibíd.).

Finalmente, asumir el diálogo de saberes en la Universidad permite reubicar la relación entre universidad y sociedad desde una dimensión solidaria (De Sousa Santos, 2007), la cual también tiene aristas políticas. De alguna forma, frente a la necesidad de generar formas plurales de construcción de conocimientos para operar las transiciones requeridas, la idea misma de universidad se desvanece ya que responde a la característica de universal: la de universalizar el conocimiento; es por ello que en este trabajo se privilegia el uso del concepto de pluriversidad. En la pluriversidad prevalece la función social del conocimiento: debe estar al servicio de la gente y la construcción de futuros colectivamente deseables, y no del mercado (Ibíd.). Éste es el caso de la Universidad Ixil en Guatemala que funciona a partir de la cosmovisión maya y que surgió de una iniciativa comunitaria; ahí, como lo señala Contreras (2014, p. 7), “[...] se trata de mirar el mundo con ojos propios, y que los saberes producidos en otros mundos no se impongan sino que sumen y amplíen con lo que sea útil”.

### **3. La educación superior alter-nativa como alternativa educativa y social: experiencias latinoamericanas**

#### **3.1. La Universidad como proyecto social y político**

Las universidades interculturales, de la tierra, o populares son mucho más que instituciones de educación superior: fueron creadas y se conciben como un proyecto social y político emancipatorio. Ello no sería posible sin una trayectoria organizacional anterior previa de las organizaciones sociales de base, las comunidades, los campesinos que impulsan diversos procesos de afirmación identitaria, de recuperación de la agricultura tradicional, etc.: la creación de una universidad se convierte entonces en la plataforma y el motor de dichas iniciativas.

A su vez, la apuesta por la democratización del conocimiento no puede plasmarse fuera de un escenario de democratización de la vida social y política: estos dos ámbitos están estrechamente relacionados. En los países de Centroamérica, el escenario de pacificación nacional, después de años y hasta décadas de guerra civil, ha sido un factor fundamental para que puedan emerger estas alternativas educativas y equitativas. Así, crear una

universidad indígena tiene una connotación tanto social como simbólica: que los indios puedan tener su propia *alma mater* es un hecho histórico ya que fueron considerados como seres sin alma en la época de la Conquista (Contreras, 2014). En este sentido, defender su identidad étnica y su cultura y encarar la situación de marginación socioeconómica, la criminalización de la protesta, así como las amenazas territoriales representadas por empresas extractivas, han sido las principales motivaciones que dieron lugar a dichas instituciones de educación superior. Por ejemplo, en el caso de la Universidad de las Regiones Autónomas de la Costa Caribe Nicaragüense —URACCAN—, esta institución fue creada por un grupo de líderes y lideresas indígenas y afrodescendientes para responder a las exigencias del contexto y las aspiraciones y necesidades de la población Costa Caribe Nicaragüense (Hooker, 2009).

#### **3.2. Currículos diversos e incluyentes: dialogando con los otros**

Anteriormente, se ha definido el sentido de un verdadero diálogo de saberes; éste constituiría un requisito esencial para elaborar currículos diversos, incluyentes y socialmente situados. En ningún caso, se trata de incorporar elementos propios de la cultura involucrada a un currículo ya establecido, es decir, por ejemplo, lo que se podría denominar como “indigenizar” el currículo para responder a intereses de los indígenas a través de algunos espacios propios de formación; el currículo debe surgir de las necesidades, visiones y aspiraciones de mundo que tienen los propios actores (Cumatz, 2013, p.344). Incluso, en la educación maya, “el enfoque es cosmocéntrico”, lo cual significa que “el punto de partida es el cosmos y su dinámica” (Ibíd., p. 345). Por ejemplo, en la Universidad Ixil, el currículo se estructura alrededor de tres ejes estratégicos ligados al contexto, al territorio y sus actores: 1. “Desarrollo del territorio” (tiene que ver con agronomía, soberanía alimentaria, conocimiento de marcos legales nacionales e internacionales, etc.); 2. “Gestión de recursos y preservación del medio ambiente” (en particular las prácticas forestales mayas por oposición a las extractivas); 3. “Historia y cultura ixil” que apunta a formar sujetos políticos al fomentar el reconocimiento del valor de su cultura, la apropiación de su historia y el sentido de su desarrollo propio, el *tichajil*, buen vivir en idioma ixil (Contreras, 2014, p. 7).

En el caso del Centro de Investigación y Formación para la Modalidad Aborigen —CIFMA— en Argentina se ha realizado “un importante trabajo orientado al reconocimiento, valoración y fortalecimiento de los saberes y cosmovisión propia de las culturas de los alumnos indígenas, procurando ofrecer instancias para incluir los saberes de las comunidades como contenidos de enseñanza en los diversos espacios curriculares de la formación de docentes indígenas” (Valenzuela, 2009, p. 89). Tal

como se menciona, el énfasis de la experiencia está en el reconocimiento del otro como diferente y en la inclusión de “contenidos” en los procesos de enseñanza.

Venezuela representa también un caso de estudio de particular interés. Así, la Universidad Indígena de Venezuela, que surge como un ejercicio de afirmación cultural de los indígenas del oriente y la amazonia venezolana, marca una ruptura con el modelo de Universidad planteado en Occidente en tanto cada uno de los estudiantes vive acorde a su cultura de origen, es decir, al llegar al centro educativo continúan con sus prácticas ancestrales. Por ende, el currículo incluye tres ejes: cultural, concientización y productivo; bajo preceptos autonómicos recurrentes en estas instituciones educativas, el proceso de selección para la admisión lo realizan los mismos miembros de las comunidades indígenas, y los proyectos son traducidos o escritos en las lenguas aborígenes para ser entregados y trabajados en conjunto de la comunidad (Pérez, 2012). Este proyecto para democratizar la educación y posibilitar el acceso a los indígenas en los territorios no sólo se quedó en el discurso de los dirigentes sino que se materializó con el nombramiento de Guillermo Guevara, primer rector indígena en la historia del país, perteneciente al pueblo Jivi, quien resaltó que “esta casa de estudios se inserta en una corriente novedosa en Latinoamérica de educación indígena, que abre el debate de si el sistema educativo occidental es realmente el indicado. De esta manera, rompe los esquemas y significa un desafío para la nueva visión de transformación universitaria impulsado desde el Gobierno Nacional” (Muñoz, 2016).

De igual manera, Bolivia, junto con Ecuador, cristaliza el giro decolonial que llevan por dentro estas instituciones de educación superior. Ambos países se caracterizan por su apuesta clara por el Buen Vivir, el cual representa el horizonte social y político de la vida nacional, y está registrado en sus constituciones. En efecto, la Universidad Indígena de Bolivia —UNIBOL— tiene como ejes educativos: 1) La educación descolonizadora y despatriarcalizadora que reconoce y afirma la diversidad cultural en Bolivia, y propende por relaciones más equilibradas de género; 2) La educación socio comunitaria como aquella que educa a las personas para vivir en comunidad; 3) La educación productiva que promueve de los saberes ancestrales de los pueblos indígenas, en aras de alcanzar el Vivir Bien y honrar a la Pachamama; 4) La educación intracultural e intercultural; 5) El currículo integrador y la educación en lengua materna, articulando los currículos entre la teoría y la práctica educativa.

En pocas palabras, la diversidad cultural y étnica así como la orientación curricular hacia una mayor equidad de género, en algunas de ellas, como la URACCAN, son el sello de la apuesta intercultural

y social de estas instituciones de educación superior, no sólo en cuanto a su población estudiantil sino también docente; de igual forma, aunque su planta docente suele tener una estructura similar a las de universidades convencionales por su representación mayoritaria de profesores con título de licenciatura, maestría y doctorado, también participan en la formación del estudiantado profesores con otra trayectoria de saberes como “sabios indígenas, médicos tradicionales, guías espirituales”, entre otros (Hooker, 2009, p. 281-282).

En la práctica, es importante recalcar que no basta con diversificar a la población estudiantil, tampoco promover únicamente la tolerancia y el respeto para lograr esta apuesta intercultural, sino que se debe “[...] incentivar el diálogo y el reconocimiento mutuo”, en fin, “un diálogo de iguales” en el que todos participan a la creación de nuevos conocimientos (Palacios Watson, 2011, p. 52) para un aprendizaje dialógico. “Aprender de lo propio y de lo ajeno y aprender a aprender” es una buena síntesis de la apuesta educativa de estas instituciones: lo propio para poder atender las propias realidades de cada pueblo (Petrie, 2016, p. 54), como un ejercicio de concientización en el sentido de Freire (2002); lo ajeno, como medio y pretexto para dialogar con otros, para abrir el horizonte de mundos.

### **3.3. Relaciones “universidad”-comunidad-territorio**

Las universidades no son islas de conocimiento, separadas del resto de la sociedad y del mundo. Esta afirmación tiene una validez aún mayor para las instituciones interculturales de educación superior, debido a las relaciones particulares que entretienen con el territorio y las comunidades. Estas últimas están insertas en redes nacionales e internacionales (Norte-Sur y Sur-Sur) <sup>1</sup> de producción y gestión del conocimiento y de cooperación interinstitucional; así, la cooperación externa es una estrategia, entre otras, para aportar al desarrollo con identidad, o tal como está manifiesto en el objetivo general de la URACCAN, “[...] contribuir a la construcción del Buen Vivir de los pueblos y comunidades indígenas, afrodescendientes y mestizas de la Costa Caribe Nicaragüense” (Saballos, 2014, p. 129). La cooperación externa, como lo señala Saballos (Ibíd., p. 149), es más que un mecanismo para conseguir recursos externos, “es un proceso permanente de construcción de una robusta red de solidaridad y

<sup>1</sup> Entre las principales redes de cooperación, están la Red de Universidades Indígenas, Interculturales y Comunitarias (RUIICAY), la Universidad Indígena Intercultural (UII) y la Red de Universidades Interculturales (REDUI).

colaboración internacional orientada a realizar el modelo de universidad comunitaria intercultural". Finalmente, los ejercicios de cooperación que se realizan tienen, ante todo, fines de extensión social y comunitaria o lo que se denomina también como "proyección social" y están enfocados hacia dos metas claras: por un lado, "fortalecer la capacidad de autogestión" y, por otro, empoderar a los actores comunitarios. Así, son estrategias de acompañamiento que articulan los conocimientos propios con los exógenos (Ibíd., p. 142).

Otro tema de interés que valdría la pena resaltar entre las estrategias formativas de estas instituciones son las de los diplomados comunitarios que pretenden formar líderes y lideresas a partir de un reconocimiento, valorización y aprovechamiento de saberes propios, para erigir sobre esta base conocimientos y habilidades técnicas con el fin de poder dialogar con e incidir en las distintas instancias de gobierno (Ibíd., p.142-143). En pocas palabras, se podría definir estos diplomados comunitarios como espacios de formación estratégica desde lo propio con enfoque de buen vivir.

En este sentido, pensar la Universidad como una comunidad sentipensante con arraigo territorial es la propuesta que la URRACAN sostiene ya que quiere "[...] constituirse en una extensión de la comunidad, de sus sueños y anhelos de una vida mejor para las presentes y futuras generaciones, hombres y mujeres, jóvenes y adultos por igual (Ibíd., p. 150).

#### **4. Trayectorias universitarias y trayectorias de mundos: aprendizajes significativos**

Presentar solamente las virtudes de la apuesta pluriversitaria de estas instituciones de educación superior sería algo demasiado romántico y no muy constructivo para poder transformar estructural e ideológicamente la Universidad latinoamericana; por ello, es fundamental reconocer los desafíos que enfrentan. Diseñar un panorama claro de logros y retos es un aspecto esencial para poder avanzar en el ejercicio de repensar la Universidad del siglo XXI (De Sousa Santos, 2007; Ramírez, 2016).

En primer lugar, potenciar el diálogo intercultural implica fomentar el carácter vinculante de estas instituciones con todos los sectores sociales: es decir, no sólo desde los marginados, lo cual ha sido históricamente su apuesta política y social. En este sentido, se amerita una reflexión real sobre el carácter vinculante de dichas propuestas.

A su vez, se debe superar la tensión existente entre el sistema de regulación de la educación convencional (ministerios de educación, lógicas de financiación particulares de la investigación ligadas a grupos "reconocidos" de investigación, etc.) y dichas propuestas alternativas que no encajan realmente en el molde de la lógica mencionada

anteriormente. La idea de calidad es un ejemplo muy claro. Para las poblaciones indígenas, la calidad debe fundamentarse en criterios y parámetros enraizados en la cosmovisión de cada pueblo (Cumatz, 2013; Mato, 2017); ello está en total desfase con los sistemas convencionales de acreditación que operan más bajo una lógica competitiva, productivista y mercantil (sistemas de medición complejos para clasificar las universidades entre sí según distintos parámetros de calidad, en muchas ocasiones aislados de las realidades sociales).

Finalmente, es imperante lograr generar procesos de articulación real entre, por un lado, el reconocimiento de los derechos políticos de los pueblos originarios contemplados en las constituciones políticas y los acuerdos, tratados y convenios internacionales y, por otro, las políticas públicas que garantizan y operacionalizan el ejercicio de tales derechos en el ámbito de la educación; en particular, en lo referido al acceso a la educación para todos y en todos los niveles.

Se reitera que la intención de esta reflexión no es la de presentar un modelo de educación superior, llámese pluriversidad, universidad del buen vivir o universidad popular intercultural, sino dejar sentados algunos elementos de reflexión y líneas de acción. En efecto, es común querer establecer comparaciones, encontrar similitudes y divergencias como parte de un aprendizaje significativo de dichas experiencias, del cual podría desprenderse un modelo alternativo de educación, pero ello no es nuestra intención. Así, como lo recuerda Mato (2009, p. 43), fuera del lugar en el que se enraízan dichas experiencias, pierden sentido ya que: "Cada una de estas experiencias responde a circunstancias contextuales particulares y el «secreto» de su éxito parece ser responder creativamente a contextos y situaciones concretas. Por esto no resulta recomendable pensar en «mejores prácticas» que podrían replicarse en contextos diferentes".

Así, la revisión de distintas experiencias en América Latina nos invita a reflexionar profunda y colectivamente sobre la función de la Universidad en la sociedad, como una institución emancipadora y no como una empresa que considera a sus alumnos como sus clientes y que se encuentra subyugada a lógicas muy particulares de producción y acumulación del sistema capitalista. Varias son las nociones que se han mencionado, como las de interculturalidad, buen vivir, diálogo de saberes, entre otros, que son las bases de otro proyecto, tal vez idealista para algunos, denominado como pluriversidad. En esta pluriversidad (o "pluriuniversidad"), que se define por su pluralidad y diversidad, que se antepone a la unicidad y homogeneidad de la universidad tradicional, soñamos que se rompan las fronteras disciplinares del conocimiento así como los muros de su "seudo"-producción; retomando las palabras de René Ramírez (2016, p. 47), esperamos que "la

sociedad y el medioambiente sean vistas como aulas, la ciudadanía como compañera de clase y los derechos, las necesidades y las potencialidades de la humanidad y de la naturaleza como objeto de conocimiento e investigación para la búsqueda del bien común y la vida buena/digna de los seres vivos". Tal como se lo propone la Universidad Popular de los Movimientos Sociales, reconocer que el aprendizaje es recíproco y que el conocimiento se construye social y colectivamente, superando la distinción entre enseñanza y aprendizaje que radica en la división

entre docente y alumno (De Sousa Santos, 2007, p. 105), podría ser un buen punto de partida para transitar de la universidad a la pluriversidad. En efecto, las distintas experiencias de educación superior desde otro borde en América Latina tienden a mostrarnos que la Universidad, por si sola, no podrá engendrar las respuestas a las problemáticas de nuestro modelo de civilización si no se abre al mundo y dialoga con los otros de tal forma que sea un espacio, entre muchos, desde donde podamos repensar y construir nuestro futuro común.

## Referencias

- Briones, M. (2012). "Un triple punto de partida". En *Educación y buen vivir: reflexiones sobre su construcción*. F. Cevallos, L. de Jarrín, M. Luna, C. Viteri, Eds. Pp. 33-41. Quito: Contrato social por la educación.
- Castro-Gómez, S. (2007). "Descolonizar la universidad. La hybris del punto cero y el diálogo de saberes". En *El giro decolonial*, Castro-Gómez, S. y R. Grosfoguel (eds.) Pp. 79-91. Bogotá: Siglo del Hombre Editores.
- Contreras, C. (2014). "El pueblo ixil después de prácticas epistemicidas y genocidas nace una universidad". *Revista Casa de las Américas* N°275, abril-junio 2014. Pp. 3-14.
- Cumatz, J. (2013). "Demandas educativas de pueblos indígenas". En *Recreando la Educación Intercultural Bilingüe en América Latina*, L. López & F. Sapón (eds.), Pp. 343-352. Guatemala. PACE
- De Sousa Santos, B. (2007). *La Universidad en el siglo XXI. Para una reforma democrática y emancipatoria de la universidad*. La Paz: CIDES-UMSA – Asdi –Plural Editores.
- (2010). *Descolonizar el saber. Reinventar el poder*. Montevideo: Ediciones Trilce.
- Dietz, G. & Mendoza Zuany, R. (2008). ¿Interculturalizando la educación superior?, *Trace. Travaux et Recherches dans les Amériques du Centre*, pp. 5-12. Recuperado de <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=423839509001>
- Grey Postero, N. & Zamosc, L. (2004). *The Struggle for Indigenous Rights in Latin America*. Brighton: Sussex Academic Press.
- Gros, C. 2000. Políticas de la etnicidad: identidad, Estado y modernidad. Bogotá: ICANH
- Hooker, A. (2009). "La Universidad de las Regiones Autónomas de la Costa Caribe Nicaragüense (URACCAN): logros, innovaciones y desafíos". En Daniel Mato (coord.), *Instituciones Interculturales de Educación Superior en América Latina. Procesos de construcción, logros, innovaciones y desafíos*. Caracas: Instituto Internacional de la UNESCO para la Educación Superior en América Latina y el Caribe (UNESCO-IESALC), págs.: 279-302.
- Lander, E. (2011). "Crisis civilizatoria. El tiempo se agota". En *Sumak Kawsay / Buen Vivir y cambios civilizatorios*, I. León, (coord.). Pp. 27-40. Quito: FEDAEPS.
- Mato, D. (2009). "Instituciones Interculturales de Educación Superior en América Latina. Panorama regional, procesos interculturales de construcción institucional, logros, dificultades, innovaciones y desafíos". En *Instituciones Interculturales de Educación Superior en América Latina. Procesos de construcción, logros, innovaciones y desafíos*, D. Mato (coord.). Caracas: Instituto Internacional de la UNESCO para la Educación Superior en América Latina y el Caribe (UNESCO-IESALC), Pp. 13-74.
- (2017). "Los retos de la educación superior intercultural: Del "Diálogo de Saberes" a la construcción de "Modalidades Sostenibles de Colaboración Intercultural"". *Texto base para la videoconferencia inaugural de la Maestría en Educación y Gestión del Conocimiento*, Instituto Tecnológico y de Estudios Superiores de Occidente e Instituto Superior Intercultural Ayuuk. Jaltepec de Candayoc, Oaxaca, México, 25-01-2017. Recuperado de: <http://untref.edu.ar/sitios/ciea/wp-content/uploads/sites/6/2015/08/Mato-2017-Conferencia-Inst-Intercult-Ayuk.pdf> (revisado el 29 de junio de 2017)
- Minteguiaga, A. (2012). "Nuevos paradigmas: educación y buen vivir". En *Educación y buen vivir: reflexiones sobre su construcción*, F. Cevallos, L. de Jarrín, M. Luna & C. Viteri. Pp. 43-53. Quito: Contrato social por la educación.
- Muñoz, M. (2016). "Universidad Indígena de Venezuela, ejemplo de transformación universitaria". Recuperado de: <https://www.mppeuct.gob.ve/actualidad/noticias/universidad-indigena-de-venezuela-ejemplo-de-transformacion-universitaria>
- Palacios, R. & Watson, M. (2011). "Prácticas interculturales en los procesos educativos en la URACCAN, BILWI. Ciencia e Interculturalidad". *Revista para el diálogo intercientífico e intercultural*, Vol. 8, N° 1 (2011), 51-64. Recuperado de: <http://revistasnicaragua.net.ni/index.php/Interculturalidad/article/view/299/298>
- Pérez, A. (2012). "La Universidad Indígena de Venezuela". En *Revista SIC*, Octubre 11, 2012. Recuperado de: <http://revistasic.gumilla.org/2012/la-universidad-indigena-de-venezuela/>
- Petrie, H. (2016). "Alta Hooker, maestra comunitaria intercultural". *Revista Universitaria del Caribe*, Vol 17, No 2 (2016), Pp. 48-56. Recuperado de: <http://revistas.uraccan.edu.ni/index.php/caribe/article/view/550/478>
- Ramírez, R. (2016). "Universidad Urgente para una sociedad emancipada". En *Universidad urgente Para una sociedad emancipada*, R. Ramírez, coord. Pp. 11-60. Quito: SENESCYT-IESALC.
- Saballos, V. (2014). "El Modelo de Cooperación Universitaria al Desarrollo con Identidad de URACCAN". En *Los Programas de Educación Superior Indígena en América Latina y en México: Componentes Tradicionales y Emergentes*, Didou, S. (coord.). Pp. 113-151. México: UNESCO-IESALC, CONALMEX, OBSMAC
- Salinas, B. & López-Malo, A. (2012). "Los saberes campesinos y la universidad: ¿vía para el desarrollo sostenible, la independencia intelectual y la interculturalidad?". En *Revista Congreso Universidad*. Vol. I, No. 1, 2012. Editorial Universitaria Feliz Varela.
- UNESCO. (2015). *Replantear la educación. ¿Hacia un bien común mundial?*, Paris: Unesco.

- Van Cott, D.(2000). *The Friendly Liquidation of the Past. The Politics of Diversity in Latin America*. Pittsburg: University of Pittsburg Press.
- Valenzuela, E. (2009). "Educación Superior Indígena en el Centro de Investigación y Formación para la Modalidad Aborigen (CIFMA): génesis, desarrollo y continuidad". En *Instituciones Interculturales de Educación Superior en América Latina. Procesos de construcción, logros, innovaciones y desafíos*, Mato, D. (coord.). Pp. 79-102. Caracas: UNESCO-IESALC.
- Yashar, D. (2005). *Contesting citizenship in Latin America. The Rise of Indigenous Movements and the Postliberal Challenge*. New York: Cambridge University Press.