Universidad Intercultural de las Nacionalidades y Pueblos Indígenas

Amawtay Wasi

Modelo Pedagógico

Educación superior intercultural y comunitaria

Propuesta educativa de la

Universidad Intercultural de las Nacionalidades y Pueblos Indígenas

Amawtay Wasi

Quito, marzo 2020

Índice

Introducción 4
1. Enfoque educativo de la Universidad 6
1.1 Pensar la educación desde el paradigma de Abya Yala 8
1.2 Hacia la soberanía epistémica de las nacionalidades y pueblos 10
1.3 El sentido de universidad intercultural 13
1.4 El sentido de universidad comunitaria 16
2. Diseño macro curricular de la Universidad 22
2.1 Diseño del componente de docencia 23
2.2 Diseño del componente de investigación 45
2.3 Diseño del componente de vinculación con la sociedad 52
Trabajos citados 60

Índice de Tablas

Tabla 1 23

Tabla 2 30

Tabla 3 35

Tabla 4 35

Tabla 5 37

Tabla 6 39

Índice de gráficos

Gráfico 1 27

Gráfico 2 53

Gráfico 3 55

Gráfico 4 57

Educación superior intercultural y comunitaria

Soñamos un sistema de educación integral y una educación superior, que al tiempo que dé cuenta de la pluriculturalidad y diversidad, pueda sustentarse sobre los pilares de su identidad, de su cosmovisión, de sus ancestros; articulando el antes con el ahora y el que viene; enriqueciendo así el proceso social intercultural y haciéndolo patrimonio de la humanidad.

Luis Macas

Introducción

La propuesta educativa que aquí se presenta tiene como uno de sus pilares fundamentales la experiencia vivida en la Universidad privada creada por iniciativa de la Confederación de Nacionalidades Indígenas del Ecuador, CONAIE, y el Instituto de Culturas Indígenas, ICCI, en el año 2004, sistematizada en el documento denominado "Aprender en la Sabiduría y el Buen Vivir" (Universidad Intercultural Amawtay Wasi, 2004), así como la propuesta estructurada por la Comisión de Educación de la CONAIE en el año 2019, en el marco del trabajo de la mesa técnica organizada por la Comisión Gestora de la Universidad de carácter público, creada por Ley en agosto del 2018.

El esfuerzo de la Comisión Gestora en conjunto con la Comisión de Educación de la CONAIE y del equipo técnico de la Universidad, se ha centrado en comprender la dimensión teórica, social y política de aquella primera propuesta, para enriquecerla con aportes provenientes de otras experiencias de formación superior en América que tienen fines y objetivos similares a los de la Universidad Amawtay Wasi. Se ha hecho también un esfuerzo importante por acoplar los fundamentos filosóficos de la Universidad privada con las exigencias de la Ley de Educación Superior que rige a las instituciones nacionales en la actualidad.

La finalidad de la Universidad Intercultural de las Nacionalidades y Pueblos Indígenas es aportar a la construcción del Estado plurinacional e intercultural. Este planteamiento parte de un cuestionamiento al Estado como nación homogenizante, el cual ha negado la existencia de la diversidad de pueblos, sus lenguas, sus culturas. En este concurso se ha visto a la propuesta educativa de la Universidad, como un medio de integración y cohesión de los pueblos para fortalecer un proyecto social, político y cultural que responda a la realidad actual y supere la concepción clásica y caduca que reduce la perspectiva educativa al mercado de trabajo. Se espera, desde esta propuesta educativa, se construyan perspectivas lúcidas e integradoras de hombres y mujeres en estructuras productivas justas, sustentables que sean capaces de cuidar la vida y de elevar la condición ética y humana.

Esta propuesta se nutre de enseñanzas entregadas generosamente por sabios y sabias de las nacionalidades y pueblos originarios del continente americano, con quienes se ha compartido espacios formativos de niños, jóvenes y adultos, desde hace al menos cuatro décadas. Aunque sus nombres no puedan ser citados formalmente, porque sus enseñanzas no están contenidas –aun- en libros u artículos, es necesario reconocer que lo que aquí se expresa nace de diálogos ocurridos en mingas, congresos, alrededor de una *tulpa* [1], celebraciones y caminatas, pensando en qué sociedad deseamos crear y cuál es la educación que se requiere para acercarnos a esa utopía.

El documento sintetiza las voces, pensamientos y sentimientos de educadores y educadoras, dirigentes de las nacionalidades, de las trabajadoras y trabajadores de la Universidad, quienes han brindado sus palabras, sus experiencias, sus afanes y frustraciones para orientar esta propuesta educativa. Con el concurso colectivo se ha procurado lograr una fructífera complementariedad de propuestas en sintonía con el papel de la educación que se demanda desde las nacionalidades y pueblos originarios del Ecuador. El tejido de sus pensamientos confirma que es posible una universidad diferente, que abra las puertas a la diversidad cultural para constituirse en un espacio de vivencia de la interculturalidad.

Vale la pena resaltar dos aspectos formales. En primer lugar, se debe indicar que a lo largo de todo el documento se hablará de propuesta educativa y no de modelo pedagógico, debido a que las demandas de una sociedad cambiante, compleja y diversa como es la sociedad contemporánea, difícilmente pueden ser respondidas desde modelos que implican la repetición de una alternativa, proyecto o programa, en uno u otro contexto. La idea de modelo (es decir de algo que sirve para todos), ha sido cuestionada a la par que los grandes paradigmas teóricos y políticos también fueron puestos en duda por su pretensión de universalización y de atemporalidad. Ahora, en pleno siglo XXI, desde una posición teórica y política más humilde y consciente de las limitaciones de la propia comprensión humana del universo, se reconoce la capacidad de crear propuestas afines a determinados enfoques, que no son sino opciones tomadas por un colectivo, orientaciones más que directrices, apuestas más que verdades absolutas, reflexiones antes que leyes.

En segundo lugar, se debe señalar que este documento aborda exclusivamente el nivel macro curricular de la propuesta educativa; los otros niveles se desarrollarán más adelante, en la medida en que se realicen los diseños curriculares de las carreras que ofertará la Universidad. El diseño macro curricular corresponde a los principios orientadores de la práctica educativa que se concretarán en la estructura curricular de cada plan, carrera o programa y, a su vez en el nivel micro curricular.

El documento se ha organizado en dos capítulos: en el primero se exponen los fundamentos teóricos, políticos y filosóficos que sustentan el enfoque educativo de la Universidad; en el segundo se explica la concepción de la Universidad sobre las tres funciones sustantivas de la educación superior: docencia, investigación y vinculación con la sociedad.

[1] Tulpa: fogón en kichwa.

1. Enfoque educativo de la Universidad

Cada grupo sociocultural tiene su particular modo de conocer, aprehender e interpretar el mundo, las relaciones sociales y espirituales, dando lugar a procesos cognitivos, afectivos y sociales. En Ecuador, como en toda América Latina, los conocimientos y saberes producidos por las nacionalidades y pueblos originarios y afroecuatorianos han sido sojuzgados por la sociedad dominante. Como dice Mato en sus estudios sobre las universidades con enfoque intercultural del continente:

> (…) la historia de América ha sido fuertemente marcada por la conquista y colonización, (…) tanto los nativos americanos, como los africanos esclavizados, padecieron varios procesos que atentaron contra importantes elementos constitutivos de sus visiones de mundo, sus religiones fueron prohibidas y fueron forzados a adoptar el catolicismo, y en general también lo fueron sus lenguas, cuánto menos su uso en espacios públicos. Otro tanto ocurrió con sus conocimientos ancestrales, particularmente los relativos al campo de la salud, que los colonizadores asociaban a la idea europea de "brujería", pero también otros en diversos campos. La fundación de las nuevas repúblicas en el siglo XIX de ningún modo acabó con estas condiciones. Los nuevos Estados continuaron muchas de esas prácticas y a través de sus políticas educativas y culturales desarrollaron imaginarios nacionales homogeneizantes, negadores de las diferencias (Mato, 2011, p. 66).

La educación ha sido uno de los principales mecanismos para la negación de esos conocimientos y saberes[2], de ahí que –justamente- una de las estrategias claves del movimiento indígena y de las diversas organizaciones que luchan por la inclusión sociocultural, sea la creación de procesos educativos propios, que permitan poner sus conocimientos y saberes en diálogo equitativo con los conocimientos de la así llamada ciencia occidental. El desafío de la Universidad Amawtay Wasi es crear una estrategia educativa que contribuya a la descolonización de la sociedad y del pensamiento, y que responda a las luchas de liberación de las nacionalidades y pueblos originarios, de los afrodescendientes y de todos los sectores populares.

Desde esta perspectiva, la Universidad Amawtay Wasi comprende la educación como un proceso multidimensional mediante el cual se desarrollan las potencialidades de las personas para que sean agentes de transformación social; por ello, todos los elementos de este proceso se orientan hacia el cambio significativo y liberador de la persona y de la sociedad para alcanzar el *Sumak Kawsay*. En otras palabras, lo que se busca es crear un espacio de educación emancipador (Navarro, 2004), de las personas y las sociedades.

El enfoque educativo de la Universidad valora la integralidad de los seres humanos, la reconoce en todo el proceso educativo y la orienta hacia la creación transformadora. Es, por lo tanto, un camino complejo que supera la mera instrucción o adquisición de conocimientos para dar paso a la formación integral de las personas en tanto partícipes de

---

[2] Según Gramsci, la clase en el poder logra hegemonizar su cultura y su ciencia gracias a diversos mecanismos, entre los cuales la educación tiene un papel fundamental. Las clases dominantes "educan" a los dominados para que estos vivan su sometimiento y la supremacía de las primeras como algo natural y conveniente, inhibiendo así su potencialidad resistente e insurgente. Ver: (Albarez-Gómez, 2016)

una comunidad. En ese proceso formativo tienen igual valor el desarrollo emocional, actitudinal, intelectual para que la persona pueda liberar su mente, su cuerpo y su espíritu (Comisión de Educación CONAIE, 2019, p. 2).

Frente a los desafíos que actualmente atraviesa la sociedad hay que instaurar una nueva institucionalidad educativa que legitime la diversidad epistemológica del mundo, el reconocimiento de la existencia de una pluralidad de conocimientos más allá del conocimiento científico. Hay que cuestionar el estatus privilegiado de este modo de conocer mono-cultural, que se ha convertido en hegemónico y ha invalidado otras filosofías y saberes de las diversas culturas de este país y del mundo. La propuesta de la ecología de saberes se basa en la idea de que es necesario revalorizar las intervenciones concretas en la sociedad y en la naturaleza que los diferentes conocimientos pueden ofrecer, y que siguen vivos a pesar de cinco siglos de epistemicidio (Sousa, 2007).

La propuesta educativa de esta Universidad pretende contrarrestar la hegemonía occidental, con la certeza de que existe una abundancia de conocimientos, modos de vida, universos simbólicos y sabidurías que sobreviven en condiciones hostiles. "Es una invitación a co-construir conjuntamente la comunidad de saberes y ciencias interculturales, poniendo en juego todo el emocionar, saber, hacer, actitud y sabiduría acumulada, es la hora de pensar despojados de los viejos dogmas, que han aprisionado nuestras conciencias" (Comisión de Educación CONAIE, 2019, p. 2).

Son esos otros pensamientos y sentires subalternos los que deben tener en la Universidad Amawtay Wasi un lugar privilegiado para su sistematización, producción, documentación, circulación y aplicación para sustentar apuestas contra hegemónicas de vida. De ahí la urgencia de recoger, documentar, difundir las experiencias comunitarias vividas en diferentes lenguas, que se sustentan en diferentes categorías, universos simbólicos y aspiraciones de vida mejor.

Desde distintas teorías y prácticas educativas surge la urgencia de pensar una nueva forma de educar para la vida plena, como en su momento lo propuso la Universidad Amawtay Wasi privada: "… lo que se intenta es construir una nueva manera de acercarse al saber, al conocimiento, desde parámetros de respeto a la naturaleza y por ende a todos los seres que pueblan el mundo" (Universidad Intercultural Amawtay Wasi, 2004, p. 163).

La Universidad busca recuperar, reapropiarse de conocimientos, valores, actitudes que hagan posible un mundo plural y equitativo. Esto significa crear una propuesta alterativa que permita integrar armónicamente el saber y el hacer, el conocimiento y la emoción, el intelecto y el espíritu, lo individual y lo comunitario, lo local y lo global. El desafío no se limita a ofertar una serie de nuevos contenidos curriculares o programas de estudio, sino de transformar la organización institucional y curricular y la metodología educativa para que estas respondan a las múltiples maneras de sentir, pensar, saber y aprender que enriquecen la realidad.

A continuación, se presenta el sustento teórico y filosófico de este enfoque que ha sido enunciado sintéticamente en los párrafos precedentes.

1.1 Pensar la educación desde el paradigma de Abya Yala

Abya Yala, que significa Tierra Madura, Tierra Viva o Tierra en Florecimiento, fue el término utilizado por los Kuna, pueblo originario que habita en Colombia y Panamá, para designar al territorio comprendido por el Continente Americano(...) El término Abya Yala es en sí mismo un símbolo de identidad y respeto hacia las raíces de los pueblos originarios.

Abya Yala Wawgeykuna, Acervos
Beatriz Carrera y Zara Ruiz

Desde hace décadas, los movimientos indígenas del continente americano demandan de los Estados nacionales el reconocimiento de sistemas de comprensión propios y diversos, que tienen el estatuto epistemológico de paradigma; gran parte de esos pueblos mantiene un acumulado de axiomas, fundamentos, formas de concebir el ser, el saber y el hacer, que dotan a sus sociedades de cohesión y han permitido su continuidad histórica. Sin embargo, también como producto de la dominación, esos sistemas de comprensión han sido negados, excluidos y marginados. Incluso muchos de los seres humanos que son parte de los pueblos y nacionalidades que los crearon, no los reconocen en tanto paradigma sino, a lo sumo, como cosmovisiones.

Fruto del debate vivido al interior de las organizaciones indígenas del continente se ha configurado una corriente filosófica sustentada en el paradigma[3] Abya Yala o *abya yalista* (García, 2011). Este paradigma, llamado también de la vincularidad, surge inicialmente de los axiomas y principios de la nacionalidad kichwa pero se nutre de las diversas cosmovisiones de los pueblos originarios de América que han sido negadas desde la conquista. Es, como todo paradigma, un pensamiento en permanente construcción, que se enriquece con los aportes de otras culturas del continente y que tiene profundas implicaciones teóricas y prácticas, más aun para esta propuesta educativa que lo asume como su sustento filosófico.

El ethos paradigmático o el ser del paradigma Abya Yala es "el vínculo" que tiene como su máxima expresión a la comunidad comprendida y vivenciada en su sentido más amplio:

---

[3] Se emplea el concepto de paradigma en el sentido de principio orientador, retomando el pensamiento de Thomas Kuhn que guarda relación con la definición de Margoth Maruyama de los "paisajes mentales" como el pensamiento que rige en determinada época y sociedad la ciencia, la filosofía, la ética y la estética. Edgar Morín, por su parte, sostiene que un paradigma: "(...) controla, no solo las teorías y los razonamientos, sino también el campo cognitivo, intelectual y cultural donde nacen teorías y razonamientos. Controla además la epistemología que controla la teoría, y controla la práctica que se desprende de la teoría. (...)De este modo, los individuos conocen, piensan y actúan en conformidad con paradigmas culturalmente inscritos en ellos" (Morín, 2006, p. 217).

como comunidad cósmica de seres vivos, como comunidad humano-natural cuyo ordenador es la cruz andina o Chakana. Desde este paradigma se concibe a la civilización de la vida, a la civilización del bien común, de la vida armónica con la naturaleza-cosmos y de la integridad y plenitud humana.

Bajo la premisa de que todos los seres estamos conectados e interrelacionados, la repercusión de lo que somos y hacemos concierne a todos, por lo que es sustancial trabajar desde la educación con esa integralidad que nos restablezca el rostro propio para devolver los prestados. Parte de ese rostro propio e identitario de los pueblos originarios de América es el sentido de comunidad, sobre el que se asienta la filosofía y operatividad de la propuesta educativa.

La vincularidad se sustenta en cuatro axiomas fundantes que son los siguientes:

- ***Todo está vivo y en permanente cambio***

Esta perspectiva paradigmática establece una nueva relación epistémica ya que considera a todos los seres existentes como cambiantes y vivos, lo que hace de su relación una relación entre sujetos en movimiento constante; se trata de una relación sujeto-sujeto dinámica asumida y vivenciada que remplaza a la relación sujeto-objeto propia del paradigma de occidente. La vivencia y comprensión de que todo está vivo y en permanente cambio, deriva en la comprensión de que las diversas manifestaciones vitales forman un tejido de tejidos comunitario cambiante y consciente de sí.

- ***Todo es diverso***

No todos somos ni tendemos a la igualdad, todos los seres somos diferentes, distintos, diversos; nada es igual a nada, ni como seres ni como comunidades de seres; de ahí emergen las bases del respeto a lo diferente, a lo distinto, a la necesidad de considerar al otro como un legítimo otro; surge la paradoja de los opuestos complementarios y la interculturalidad como una manera de celebrar la vida en su mayor diversidad.

- ***Todo está conectado con todo***

La certeza de que todo está conectado con todo, conduce a comprender que la realidad es un tejido cósmico, planetario, solar, natural, comunitario, vivo; un tejido, que se entreteje así mismo; en ese tejido los seres somos como los hilos del tejido, de tal suerte que lo que le hagamos a los hilos le hacemos al tejido y lo que le hacemos al tejido le hacemos a sus hilos. En esta perspectiva paradigmática tiene lugar la superación de la fragmentación en sus múltiples manifestaciones y se asume plenamente una perspectiva de carácter hologramático.

- ***Todos somos tierra-cosmos***

La confianza y seguridad de que todos somos tierra-cosmos vivos, tierra-cosmos que piensa, tierra-cosmos que habla, tierra-cosmos que ama, tierra-cosmos que mira, pero tierra-cosmos al fin; nuestra identidad es ser tierra-cosmos, identidad bio-vida-terrenal cósmica; lo que nos lleva a comprender y vivenciar que nosotros somos el invento de la cosmo-naturaleza, a comprender que la cosmos-tierra no es nuestro recurso, que nosotros somos el recurso de la cosmos-tierra. De modo que los seres individuales y colectivos, las

culturas, el aire, la tierra, el agua, el cosmos, estamos conectados e interrelacionados profundamente.

El paradigma Abya Yala traza una nueva perspectiva civilizatoria, que implica transformar las comprensiones de la realidad. La trama de vida dentro de la vida, entretejida por estos diversos mundos interdimesionales: el espacio-tiempo y el cosmos-tierra viva. Vivenciar algo desde la racionalidad Abya Yala, significa realizarlo celebrativa y simbólicamente en sus lugares sagrados; se trata de una comprensión espacio-temporal al unísono: las categorías temporales no son pasado, presente y futuro, sino antes, ahora y después, contenidos en un espacio fuerte, el aquí y ahora, en el "poder del aquí y ahora".

Antes y después están co-presentes en un ahora y en su conjunto o de manera individual, pueden estar arriba, aquí o abajo. El aquí y ahora es muy valorado por su fuerte vincularidad simbólica. Se plantea una noción de espacio-tiempo helicoidal, cíclico, por tanto, lo que acaba da inicio a lo que comienza, se funde un antes en el futuro con un antes en el pasado. El futuro no es algo que viene y el pasado no es algo que se acumula detrás; en esa circularidad, es más bien el runa el que viene del futuro y va hacia el pasado. Lo bueno vivido (pasado) será el futuro que vendrá. Desde esta racionalidad el tiempo-espacio es multidireccional; el pasado está presente en el tiempo actual de diferentes maneras (los antepasados siguen viviendo en la comunidad) y el después está detrás; es el *Sumak Kawsay* perdido, la tierra sin males, que está vivo.

La idea de una unidad diversa, sustentada en una perspectiva múltiple, permite unas lecturas complejas, unas interrelaciones variadas, una riqueza inagotable en la base misma del paradigma Abya Yala. Se trata de tensiones vinculares y solidarias complejas, desplegadas e implicadas de las más diversas maneras. Múltiples ciclos, análogos, pero no idénticos ni antitéticos, son repeticiones cíclicas transformativas, que en su dinámica crían y recrean la vida sabia permanentemente.

El entramado de comunidades de seres-saberes-haceres, de los diversos mundos interdimensionales, conforman el tejido vivo que se cogenera a sí mismo y simbolizan la carta de navegación, la ruta de una nueva perspectiva civilizatoria en cuyo horizonte se vislumbra el Sumak Kawsay, la vida sabia en su máxima expresión, la vida sabia dentro de la vida sabia, en permanente cambio en una espiral interminable de vida.

Esta comprensión lleva a concebir esta propuesta educativa dese un eje central al que se ha denominado “comunidad en acción”, concebida y organizada desde el gran ordenador de principios, fundamentos, actores y acciones: la cruz cuadrada. La Universidad Amawtay Wasi se reconoce a sí misma como comunidad educativa que se fortalece en la vivencia en, con y para la sociedad. Comunidad en acción articula y da sentido a las funciones sustantivas de la educación superior: docencia, vinculación e investigación.

1.2 Hacia la soberanía epistémica de las nacionalidades y pueblos

Toda conquista implica no solo la dominación política y económica sino la imposición de una manera de comprender la realidad y de una forma de generar conocimientos para ello. La negación de otras formas de comprensión de la realidad, la imposición de una manera de pensar y producir conocimientos es un acto de violencia epistémica.

Las sociedades originarias del continente, como también los pueblos afrodescendientes, fueron y siguen siendo sometidos a esta forma de violencia. Expresión de ello es la desvalorización de los conocimientos creados, acumulados y transmitidos desde sus propias lógicas epistémicas. "La diversidad cultural es un hecho notorio, que no escapa al observador más desatento, aunque más no sea por la incomunicación establecida por las miles de lenguas que existen. No obstante, la ideología, entendida como falsa conciencia que intenta justificar una dominación, se empeñó casi siempre en negarla, para convertir la diferencia en causa de inferioridad", dice Adolfo Colombres (2010). Walter Mingolo señala que una de las maneras de desvalorizar los conocimientos Otros es nombrarlos como "tradicionales" para distinguirlos de los conocimientos "científicos", es decir los de carácter occidental. (Mignolo citado en Beltrán 2017, p. 2).

Otro mecanismo de violencia epistémica es la imposición del sistema de generación de conocimiento eurocéntrico, logo-céntrico, positivista y disciplinario, que se concreta en el sistema de educación escolarizado, [4] espacio de ejercicio cotidiano de la violencia epistémica.

La educación escolarizada -vigente en todos los niveles- se sustenta en dos pilares: la jerarquía y la segregación, que irónicamente se vende bajo el membrete de "excelencia académica". Al hablar de jerarquía se hace referencia a una escala en cuya cúspide se encuentran los docentes con mayor trayectoria, obras, reconocimientos y aportes al conocimiento y que están ahí para enseñar; en la más baja se ubican los estudiantes que inician su vida universitaria y que, básicamente, llegan para aprender los conocimientos que les son entregados como dádiva por los profesores. La jerarquía se evidencia también en la manera que se estructura el proceso de conocimiento: lineal, evolutivo, unidireccional, marcado por etapas que deben ser superadas gradualmente para alcanzar una meta. Aun ahora, en el siglo XXI, los *curricula* están diseñados para que nadie pueda escapar a esa línea evolutiva si quiere llegar a ser un "profesional". Es un mecanismo ideológico para condicionar las mentalidades al ascenso social, económico y político: cuánto más conocimientos, más títulos, más dinero, más prestigio, mejor ubicación se logrará en la pirámide social.

¿Es posible hacer una universidad que no sea funcional a la reproducción de un sistema de exclusión? Para que esto sea posible, es necesario pensar en una nueva institución que se entiende a sí misma como comunidad de aprendizaje y acción, en la cual todos sus

---

[4] El origen latino de la palabra "universidad" remite directamente al sentido de "colectividad"; desde los albores de la cultura grecolatina, hasta la Edad Media, el término no remitía a un centro de estudios, sino a una comunidad de cualquier tipo; en la Edad Media en que se empieza a usar el concepto "*universitas magistrorum et scholarium"* para dar cuenta de una comunidad de profesores y estudiantes; recién en el siglo XIV se generaliza el término *universitas* para hablar de una comunidad de enseñanza-aprendizaje; este es el concepto que en el mundo occidental prima hoy en día. A partir de entonces se configura el sistema escolarizado, en el cual los poseedores de los mecanismos de creación del conocimiento lo imparten de manera dosificada a ciertos sectores de la sociedad, no con el fin de que puedan seguir generando conocimientos sino de la utilización pragmática de los mismos. Solo un grupo selecto de individuos sería seleccionado para conocer los procesos de creación de nuevos conocimientos e integrarse a esos procesos (Moncada, 2008).

integrantes se reconocen en su doble papel de enseñante y estudiante, en diálogo equitativo para comprenderse, comprender la realidad y buscar alternativas para transformarla.

> La educación superior toda, y en particular la que explícitamente se propone ser intercultural, debe estar orientada a generar y/o consolidar relaciones de colaboración intercultural entre académicos y no académicos, basadas en la valoración por los saberes, modos de producción de conocimiento y de aprendizaje propios de comunidades indígenas, afrodescendientes, campesinas, y otras culturalmente diferenciadas. Debe facilitar y fomentar los diálogos de conocimientos con participación plena de los sabios de esas comunidades, quienes sin haber asistido a IES son portadores de saberes y productores de conocimientos enraizados en las realidades y culturas locales que son tan valiosos como los asociados a la racionalidad académica. Se ha comprobado que frecuentemente estos saberes tienen mucho que aportar a la solución de los problemas de las sociedades contemporáneas, las IES no pueden ni deben ignorarlos (Taller Regional Diversidad Cultural e Interculturalidad en la Educacion Superior en América Latina, 2009, p. 3).

Tanto Illich como Paulo Freire (1992; 2005), sostienen la imperiosa necesidad de desescolarizar la educación la misma que se ha convertido –más allá de los contenidos que en el sistema escolarizado se impartan- en un sistema gigantesco de exclusión. Esa exclusión ocurre en tres sentidos: en primer lugar, "la escuela es una institución construida sobre el axioma de que el aprendizaje es el resultado de la enseñanza" (Illich, 1985, p. 45), expropiando al ser humano su capacidad de "educarse entre sí", en colectivo equitativo y respetuoso (Freire, 2005, p. 72). En segundo lugar, el sistema de educación escolarizado está disponible solamente para aquellos que pueden costearlo o que logran un cupo en el sistema público gratuito. Allá donde el Estado "no llega", la educación escolarizada es un gran engaño. El tercer sentido de la exclusión es que los contenidos que en el sistema se imparten corresponden solamente a una vertiente de pensamiento y conocimiento, la de la clase dominante. Todos los otros sistemas de aprendizaje, conocimientos y saberes, no tienen cabida en la escuela, el colegio o la universidad. Y todo ello poniendo como eje la figura del "profesor" quien sabe y enseña. "Los maestros titulados se han apropiado del derecho que todo hombre tiene de ejercer su competencia para aprender e instruir igualmente. La competencia del maestro está a su vez restringida a lo que pueda hacerse en la escuela", dice Illich (1985, p. 36).

Qué más violencia epistémica puede haber sino la de un sistema en el cual al educando se lo concibe como alguien que debe ser instruido, bajo un sistema único y unidireccional, donde será evaluado sin considerar sus particularidades sociales, etarias, culturales, económicas, religiosas, etc.[5] Este sistema es incapaz de dar cabida a otros saberes y sistemas de pensamiento, salvo como contenidos informativos, cosificados, cuando no folklorizados. Guerrero sostiene que:

---

[5] Paulo Freire describe así al sistema escolarizado: "La narración los transforma en 'vasijas', en recipientes que deben ser 'llenados' por el educador. Cuando más vaya llenando los recipientes con sus 'depósitos', tanto mejor educador será. Cuanto más se dejen 'llenar' dócilmente, tanto mejor educandos serán. De este modo, la educación se transforma en un acto de depositar en el cual los educandos son los depositarios y el educador quien 'deposita' (Freire, Pedagogía del Oprimido, 2005, p. 52).

> (…) Occidente y Europa se establecen como la expresión suprema de la civilización humana y, por tanto, como centro "universal" civilizatorio; los otros pueblos y culturas como periferias atrasadas, condenadas a la dependencia, a seguir inevitablemente el horizonte mono cultural civilizatorio que se nos impone. Una consecuencia de esto es la internalización de una razón colonial que se recrea continuamente. (Guerrero, 2018, p. 55)

Para superar esta situación, la Universidad Amawtay Wasi, en esta nueva etapa de su vida institucional, se piensa como un espacio de creación-producción-difusión de sistemas de comprensión diversos, que cuestionan la validez universal del sistema de pensamiento occidental. Se propone ser, en toda su estructuración, un espacio de descolonización del conocimiento, que altera los mecanismos de creación y organización del saber para hacer posible el encuentro, sistematización y reproducción de diversos sistemas de pensamiento.

Esta alternativa de creación-producción-difusión de conocimientos diversos, de descolonización del conocimiento y de sus mecanismos de creación y organización, apunta a hacer realidad la soberanía epistémica.

> (…) los movimientos indígenas y negros han venido señalando últimamente que el ejercicio y significación de la interculturalidad no está limitado al campo político o a la estructura estatal (centralizada o descentralizada). Además, sus luchas no son simplemente luchas identitarias sino cognitivas, entre posiciones hegemónicas y subalternas relacionadas a diversas formas de producir y aplicar el conocimiento. Por eso, una manera distinta de concebir la interculturalidad es en torno al campo epistemológico, es decir, en relación al conocimiento, o conocimientos en plural (Walsh, 2002, p. 16).

La Universidad sostiene que solo es posible dar cabida a la diversidad de sistemas de comprensión si se cuestiona la validez universal del sistema de pensamiento occidental, en forma y contenido. Por ello, al sustentar el enfoque educativo de la Universidad en el paradigma Abya Yala, es posible contribuir al logro de la soberanía epistémica. Esto implica asumir que son los sujetos colectivos quienes crean y recrean sus sistemas de comprensión (sentimiento y pensamiento integrados), en sus propios territorios vitales y con el uso de las diversas lenguas.

1.3 El sentido de universidad intercultural

En Ecuador como en toda Latinoamérica, la mal llamada cultura nacional -mestiza hispanohablante- se impuso a todas las demás culturas existentes por el dominio político económico sobre los pueblos conquistados.

Desde los años ochenta y al calor de la demanda por crear sistemas de educación que respetasen la diversidad cultural, se va gestando la categoría de interculturalidad. La argumentación teórica fue de la mano de la creación de esta categoría como sustento de una estrategia política orientada a lograr el respeto pleno a los derechos culturales.

> (…) el concepto de interculturalidad emerge desde las demandas de reconocimiento de los movimientos indígenas, especialmente en Sudamérica (López, 2009; Walsh, 2009; Paz, 2001). Gracias a estos movimientos se ha puesto en evidencia la necesidad de reconocer las diferencias con base en las identidades, que se fundamenta en el diálogo y hace énfasis en la convivencia (Comboni & Juárez, 2013, p. 12).

Como categoría y estrategia, la interculturalidad reconoce el sustrato económico-político que configura la desigualdad, la exclusión y la discriminación cultural. Propone, frente a esta situación, crear una nueva forma de convivencia entre seres diversos culturalmente, que se basa en el reconocimiento de la diversidad como hecho constitutivo de toda sociedad. Pero, para que esto sea posible, la interculturalidad como estrategia "señala y alienta […] un proceso y proyecto social y político dirigido a la construcción de sociedades, relaciones y condiciones de vida nuevas y distintas, no solo económicas, sino a las que tienen que ver con la cosmología de la vida en general, incluyendo los saberes de la memoria ancestral y la relación con la madre naturaleza, y la espiritualidad, entre otras" (Walsh, 2008, p. 140) "Lo que está en juego", dice la misma autora, "es el cuestionamiento radical de las bases estructurales de la supuesta democracia, la ruptura irreversible con concepciones mono culturales y excluyentes y el sembrío estratégico de visiones desde lo indígena que interpelan y articulan otros sectores de la sociedad" (Walsh, 2002, p. 5).

La estrategia de la interculturalidad sostiene que la dinámica y el cambio son la forma de ser de la cultura, por lo que rechaza las visiones que cosifican a los pueblos originarios del continente y que, bajo el discurso del respeto y la tolerancia a la diversidad, esconden posiciones discriminatorias y excluyentes. Ejemplo de ello es el de concebir a los "otros" diversos culturalmente, como pequeñas totalidades rurales homogéneas, armónicas, carentes de contradicciones, ancladas en el pasado y renuentes al cambio y la innovación. Desde esa falsa concepción ocurre la creación de espacios exclusivos para los miembros de las nacionalidades y pueblos indígenas, en los cuales ellos deberían ejercer con libertad sus derechos culturales, como si la sociedad pudiera construirse con una lógica de celdas aisladas.

Por el contrario, la Universidad comprende que en el seno de las nacionalidades y pueblos indígenas, afroecuatorianos, montubios, hay nuevas identidades que complejizan y cuestionan la manera de ser y sentir de sus integrantes en el mundo contemporáneo. Que la asociación: indígena-campesino, afro-campesino o montubio-campesino, es falsa porque la movilidad y las migraciones configuran nuevas territorialidades urbanas, nacionales e internacionales. Reconoce que las nacionalidades y pueblos están atravesados por relaciones de clase, que en ellos también existen jerarquías, micro poderes, inequidades: de género, generacionales, etc., y que, como en toda la sociedad, hay múltiples aspiraciones e ideales de sociedad.

La dominación cultural, como toda relación de poder, puede ser modificada por la acción de los actores y el cambio en la correlación de fuerzas es la idea que está en el fondo de la estrategia de la interculturalidad. De ahí que recuperar espacios como la educación, permite vivir de una nueva forma las relaciones culturales dándole el valor propio a cada pueblo, como propone Dussel. En este planteamiento existe una urgente intención descolonizadora, para desmontar la idea de una cultura única productora de ciencia y tecnología que no admite cuestionamiento ni "competencia" (Dussel, 1998).

La demanda de los movimientos indígenas y otros actores sociales por una sociedad que reconozca, valore y fortalezca la diversidad cultural, ha sido ya reconocida por los Estados aunque su aplicación en la práctica aun sea deficitaria. En Ecuador, en el caso específico de la educación superior, el propio Reglamento de Régimen Académico, en su artículo 50, sobre interculturalidad y su articulación con los campos formativos, reconoce que "el currículo debe incorporar criterios de interculturalidad en cada nivel de formación, organización curricular y campo formativo." (Presidencia de la República, 2019).

Según este Reglamento, el enfoque de interculturalidad en el diseño curricular puede integrarse de tres formas. Las dos primeras se refieren a incluir metodologías educativas que promuevan el reconocimiento de la diversidad cultural y el diálogo de saberes contenidos propios de saberes de los otros grupos socio culturales. La Universidad se enmarca en la tercera opción planteada en el Reglamento, la cual señala:

> c. Modelos interculturales de educación superior.· Generación de modelos educativos interculturales integrales, a través del diseño e implementación de carreras, programas o la creación de instituciones de educación superior o de sus unidades académicas, específicas para estos fines (Consejo de Educación Superior, 2017).

La interculturalidad, en el proyecto de Universidad, se asume como una práctica permanente, expresada en un consenso solidario, dialógico y democrático, de modo que se puedan contrarrestar las exclusiones, la razón indolente e individualista, reduccionista y uniformadora, para hacer visibles a quienes han sido callados y calladas. Tiene, por lo tanto, una dimensión profundamente transformadora, para hacer posible una sociedad respetuosa de la diversidad cultural. Como ya lo propuso la primera experiencia de la Universidad de carácter privado:

> Desde esta perspectiva intercultural, las diversas racionalidades responden 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 caminos posibles de conocimiento (pregunta metodológica). En términos educativos, pedagógicos, de aprendizaje, cada una de esas racionalidades enfrenta diferentes perspectivas (…) lo que implica necesariamente mirarlas en una perspectiva intercultural, polilógica, en el sentido de un 'diálogo' entre diversas racionalidades, entre diversas lógicas (…), considerándose unas a otras como legítimos otros y usándose en un permanente diálogo intercultural (Universidad Intercultural Amawtay Wasi, 2004, p. 173)

La Amawtay Wasi, como universidad intercultural, se propone abrir sus puertas a todas las racionalidades y lógicas para en su encuentro "tener un impacto transformador y real en la sociedad ecuatoriana, que puede construir un universalismo distinto-plural y alternativo" (Walsh, 2002, p. 10). Esto es interculturalizar la educación para transformar las relaciones de poder en lo epistemológico.

El desafío de la Universidad Amawtay Wasi no es, por lo tanto, crear una universidad "para indígenas", sino crear una universidad que haga posible la comprensión de epistemologías diversas, en la cual las epistemologías subalternas puedan expresarse y contrastarse con las dominantes, en equidad de condiciones. Esto no es, como ya se ha señalado antes, solamente un asunto de contenidos. La concepción, principios, estructura, metodologías, didácticas, formas de organización y demás aspectos de la gestión de los conocimientos, tienen que interculturalizarse.

> Toda la Educación Superior debe comprometerse con la construcción de la interculturalidad con equidad para todos. La educación intercultural debe ser para las sociedades en su conjunto, es decir no debe ser una política de aplicación limitada exclusivamente a comunidades indígenas, afro descendientes y campesinas, como con frecuencia ocurre en la actualidad (Taller Regional Diversidad Cultural e Interculturalidad en la Educacion Superior en América Latina, 2009, p. 3).

Las experiencias universitarias con enfoque de interculturalidad que se desarrollan actualmente en todo el continente americano, demuestran que este desafío es factible y la Universidad lo asume como su Visión:

> En el 2030, ser una comunidad educativa referente del diálogo intercultural de saberes y conocimientos diversos, descolonizados, socialmente pertinentes, que recrean el tejido comunitario, orientados al Sumak Kawsay (Universidad Intercultural de las Nacionalidades y Pueblos Indígenas Amawtay Wasi, 2019, p. 5).

La interculturalidad desde la epistemología se plantea como una alternativa a la relación de poder con la ciencia dominante, imperante que niega la existencia de la diversidad de conocimientos culturales, de lógicas particulares. Esta visión intercultural desde la equidad del poder plantea la equidad de relaciones de los saberes, equidad social, económica y política para todos.

1.4 El sentido de universidad comunitaria

En esta propuesta uno de los temas centrales es la forma institucional que adopte la Universidad para que pueda responder al desafío de interculturalizar la educación superior. Los promotores de la Universidad privada y, posteriormente, los de la pública propusieron su carácter comunitario para orientar la gestión educativa sin que se hubiese logrado precisar el sentido de esta decisión.

Los proponentes originales de la Amawtay Wasi de carácter privada, en el año 2008, enfatizaron en que la Universidad era comunitaria ya que los estudiante realizaban una inversión para poder participar, lo cual fue considerado como un *minkawi* para sacar adelante el proyecto educativo (Sarango, 2008, p. 63-64).

Por su parte, SENESCYT, como delegada del Poder Ejecutivo para la institucionalización de la Universidad Amawtay Wasi de carácter público establecieron en el Reglamento a la Ley Orgánica de Educación Superior los principios de las universidades de carácter comunitario con las siguientes palabras:

> **Art. 26.- Carácter comunitario de las instituciones de educación superior interculturales.-** El modelo de gestión de las instituciones de educación superior interculturales se regirá por los siguientes principios comunitarios: horizontalidad, reciprocidad, complementariedad, integralidad, solidaridad, interdisciplinariedad, transdisciplinariedad y diálogo de saberes. (…) (Presidencia de la República, 2019).

Sin embargo, ninguno de los dos planteamientos resulta útil para crear en la práctica una institución de educación superior pública, de carácter comunitario. Por tal motivo, luego de la reflexión y análisis sobre el tema, la Universidad ha logrado precisar que entiende lo comunitario desde dos dimensiones: la primera, como una orientación filosófica que marca la propuesta educativa; la segunda, como un sistema gestión en el cual se incorpora a los actores sociales en la toma de decisiones estratégicas y operativas. A continuación, se presentan estas dos dimensiones de lo comunitario.

a) Lo comunitario como orientación filosófica

Una de las marcas de la sociedad contemporánea es la individualización de la vida; cada ser humano, aislado de los otros, sobrevive en un mundo híper conectado pero en el que las

relaciones sociales profundas pierden terreno. Vivimos en una sociedad 'no-comunal' u hostil a la 'comunidad' como sostiene Bauman (Bauman, 2003). Pero, el mismo pensador cuestiona: ¿es posible construir una vida en comunidad, pensada esta como un ideal de vida en donde la hermandad esencial de los seres humanos prime sobre cualquier diferencia?

Frente al aislamiento social, hay posiciones que piensan posible la creación de comunidades idealizadas, que niegan la otredad y la diferencia.

> Esta comunidad de sueños es una extrapolación de las batallas por la identidad de las que está repleta su vida. Se trata de una «comunidad» de quienes piensan como ellos o actúan como ellos; una comunidad de mismidad, que, cuando se proyecta sobre la extensa pantalla de una conducta extensamente replicada/copiada, parece dotar a la identidad individual electiva de la sólida base que, de otro modo, quienes eligieron esa identidad no podrían confiar que tuviera (Bauman Z. , 2003).

Otras perspectivas asocian el concepto de comunidad con una unidad territorial, asentada en un espacio geográfico delimitado y reconocida jurídicamente. En el caso de Ecuador, esta idea de comunidad-territorio se creó en 1937 con la expedición de la Ley de Comunas; en los Andes y parte de la región amazónica, la correspondencia de un territorio con una identidad colectiva se dio en la práctica aunque esos territorios no correspondieran o correspondieran muy poco con los lugares de vida de los pueblos originarios antes de la conquista hispánica. Sin embargo, para muchos otras nacionalidades originarias, la comuna territorial no corresponde con su cultura ni con su lógica productiva; tal es el caso de los pueblos cazadores recolectores amazónicos, por citar un caso, en donde la familia ampliada trashumaba en amplísimos territorios. En la actualidad un significativo número de personas que se reconocen como indígenas viven en las ciudades, se dedican a actividades que no tienen nada que ver con lo agropecuario, no ocupan colectivamente un territorio, sino que viven en barrios habitados por personas de distintas culturas, especialmente mestizos hispano hablantes. Frente a esta compleja realidad territorial, resulta inviable que la Universidad se asuma como comunitaria solo porque opere dentro de los territorios indígenas. Al contrario, el desafío es lograr que sus estudiantes, en el espacio vital que habiten, sean capaces de construir vínculos sociales comunitarios.

La Universidad de las Nacionalidades y Pueblos Indígenas Amawtay Wasi se constituye e instituye con base en la asunción práctico-crítica del principio de comunidad, sostenido históricamente por las luchas políticas del movimiento indígena. Así, asume el desafío de crear un espacio educativo regido por el principio de lo comunitario como apuesta de vida social, como generador vital humano desde y con la naturaleza.

> La *comunidad* es la referencia intersubjetiva inevitable. La comunidad es el modo de la existencia humana y punto de partida de la vida económica [social, política, cultural]. Nunca hubo un tal individuo sin comunidad y sin instituciones (siempre hubo un contrato o costumbre al menos implícitos) que le precedieran (Dussel, 2014, p. 4).

Lo comunitario puede ser entendido como la construcción histórica de un tejido social, basado en los principios de reciprocidad, ayuda mutua, consejo, escucha, entre otros. Son los pensadores kichwas quienes más han desarrollado esta reflexión y es por eso que muchos de esos elementos son tomados de prácticas sociales de las comunidades hablantes de ese idioma. Entre otros elementos, ellos señalan que lo comunitario "implica vivir el ranti ranti (compartiendo), en reciprocidad, en diálogo (rimanakuna), puesto que nadie es autosuficiente; ayudar (yanapana), unión (tinkunakuy), escuchar (uyana), aconsejar

(kunana); respeto, que significa mirar de nuevo, con miramiento, con atención especial; respeto por el otro que, en cuanto ser viviente, como toda vida, tiene dignidad, no sólo *valor* ni sólo *derechos*, y mucho menos todavía, tan sólo *utilidad* (Macas, 2010). Los principios que se enuncian son válidos para la sociedad en su conjunto, independientemente de cuál sea su origen o adscripción cultural.

No se trata, desde este enfoque, de pretender reconstruir comunidades territoriales armónicas, homogéneas o aisladas en espacios donde supuestamente reine la fraternidad y la igualdad. Se trata, por el contrario, de reconocer que se puede llevar a la práctica principios que alientan un convivencia incluyente, respetuosa, equitativa y solidaria. Se necesita crear un sistema educativo que entienda que las jerarquías no son algo natural sino creado por la sociedad en cierto contexto histórico y que su funcionalidad siempre debe ser el servicio y el bien común. Es necesario también que en esta comunidad educativa se reconozca a todos los participantes y sus funciones como igualmente trascendentales en la vida universitaria, para concretar el principio de horizontalidad. Adicionalmente, también es necesario crear un sistema educativo en el cual cada participante asume que es corresponsable por el bienestar del colectivo pero que, además, como integrantes de un colectivo mayor (comuna, barrio, parroquia, organización o familia), su proceso de formación debe hacer en él, con él y para él. De Sousa, por ejemplo, llegó a plantear el reto de salir del campus universitario para conjugar pensamientos con los movimientos sociales, con los pueblos diversos en el afán de encontrar otros horizontes teóricos y otras prácticas que apunten a los intereses de la humanidad en su conjunto (Sousa, 2007).

> A pesar de una larga historia en la que se desconocieron los conocimientos y expertos distintos a los de la tradición académica universitaria convencional, consideramos que las IES y los programas e iniciativas de Educación Superior Intercultural pueden constituir espacios privilegiados para la construcción de la interculturalidad con equidad para todos y que su papel puede ser definitivo para la consolidación de un pluralismo epistémico orientado a impulsar e implementar proyectos de desarrollo sustentable y buen vivir (Taller Regional Diversidad Cultural e Interculturalidad en la Educacion Superior en América Latina, 2009, p. 2).

En concordancia con lo dicho anteriormente, la estrategia educativa de la Universidad asume lo comunitario como el principio y fin de su quehacer educativo, ancla la investigación y la construcción del conocimiento desde y con las comunidades hacia quienes han de revertirse sus resultados para su validación y valoración vital. Esto implica un cambio radical de paradigma epistemológico, a la luz de un diálogo de saberes intercultural en equidad que impugna posiciones hegemónicas mono-culturales pretendidamente "universales", "objetivas", "neutras", "racionalistas" y ajenas a la "subjetividad" de lo que constituye precisamente el principio y fin de toda acción y práctica social y educativa: el ser humano mismo, en cuanto corporalidad senti-pensante, cuya producción y (auto) reproducción histórico-natural obedece a un inevitable proceso de intersubjetividad compartida.

> Menos que asumir una suposición de ser herederos de una tradición auténtica, esencializar la historia o ignorar las diferencias y heterogeneidades grupales, estos procesos emergentes de identificación y reivindicación afro e indígena (y no de identidad en sí) representan esfuerzos actualmente dirigidos a poner en práctica la noción de sociedad pluricultural, de recapturar y construir colectividades, conocimientos y plataformas comunes de acción dirigidas, no a formar enclaves o guetos étnicos, como tampoco al aislamiento en relación al resto de la sociedad

> nacional-globalizada, sino al interculturalizar desde la diferencia colonial, desde la ubicación espacial (local, nacional, global) que implica (Walsh, 2002, p. 12).

La Universidad asume como paradigma totalizador de la comprensión práctica de la realidad y de la proyección del sentido vital de su quehacer educativo el *Sumak Kawsay*, categoría creada en el marco de las luchas del movimiento indígena en tanto principio ético-filosófica de Otro Mundo Posible, que recoge el vínculo indisoluble entre todos los seres del universo, toda vez que nada en la Naturaleza está aislado ni es autosuficiente, pues todo en ella es vínculo e interdependencia. Si bien esta categoría surge del pensamiento kichwa y aymara, ha sido asumido como ideal de vida por múltiples sectores sociales.

Sumak Kawsay significa vida armoniosa, en plenitud y excelencia material y espiritual; la magnificencia y lo sublime se expresa en la armonía, en el equilibrio interno y externo de una comunidad a partir de, en y con la Pachamama (cosmos, naturaleza). De manera especial, el *Sumak Kawsay* se materializa en la vivencia práctica de los principios de relacionalidad, correspondencia, complementariedad, reciprocidad y ciclicidad, como señala Dussel, en plena sintonía con los axiomas del paradigma Abya Yala (1998, p. 31).

En la medida en que la Universidad ancla su quehacer educativo en el principio del *Sumak Kawsay*, trasciende críticamente las concepciones dominantes de "desarrollo", "progreso", "crecimiento" y sus derivaciones en la economía, la política, la sociedad, la educación y la cultura basadas en una concepción lineal del tiempo, coherente con la ideología de la competencia, la eficiencia, la productividad, el emprendimiento y la producción febril en función del consumismo, más que en la satisfacción de las necesidades humanas (y no humanas), en su calidad de vida y el estímulo al despliegue de sus capacidades integrales; por tanto, tendientes al enfrentamiento de la Otredad, a la desagregación y atomización hostil de los colectivos y de lo comunitario.

Con base en estos fundamentos, la Universidad prioriza la contextualización histórica de toda producción humana (material, simbólica, ideológica), sometiendo a crítica radical toda pretensión de cosificar y naturalizar procesos que son en realidad construcciones sociales (racismo, machismo, sexismo, por ejemplo), por tanto, dependientes de un origen, una evolución, un desarrollo, un auge y, en su momento, susceptibles de declive, transición y cambio; en una palabra, pasibles de educarse, deseducarse y reeducarse, en aras de armonizar la producción y reproducción del conocimiento y la vida con respeto a la Otredad natural, social y cultural.

Asumir los principios desarrollados en esta sección, no se reduce a ampliar las posibilidades de acceso a la educación superior a jóvenes de las nacionalidades y pueblos indígenas, afro-ecuatorianos y montubios. Implica inventar una nueva forma de ser universidad que lejos de aislar a los estudiantes de sus espacios vitales convierta a estos en el sitio privilegiado de su formación. Esta Universidad tiene la oportunidad de contribuir a la formación de seres humanos que tengan como objetivo no el acumular conocimientos, sino el poner su sabiduría al servicio de una práctica colectiva para transformar la realidad y recrear el tejido social comunitario como estrategia de vida para toda la sociedad.

Es esto lo que se plasman en la Misión de la Universidad:

> Formar seres humanos que reconocen la relación armónica entre todos los seres de la vida, que ejercen plenamente sus derechos individuales y colectivos para la construcción del Estado Plurinacional e Intercultural, sustentado en el buen vivir

comunitario (Universidad Intercultural de las Nacionalidades y Pueblos Indígenas Amawtay Wasi, 2019, p. 5).

b) Lo comunitario en el sistema de gestión

La Universidad debe hacer práctica cotidiana de los enfoques teóricos, políticos y filosóficos que asume como orientadores. Es por ello que requiere generar un sistema de gestión y académica intercultural que responda a la diversidad social, cultural y lingüística, la valore y fomente institucionalmente. Este sistema de gestión de la Universidad se plasma en elementos claves que se describen a continuación.

- ***Participación de las nacionalidades y pueblos en los organismos de gobierno de la Universidad.-*** La legislación actual permite la existencia de un órgano consultivo con la representación de nacionalidades y pueblos indígenas, afroecuatoriano y montubio. La Universidad ha incluido en su estatuto el Consejo Comunitario de Sabios y Sabias con funciones de orientación estratégica institucional. El mecanismo para su integración se ha empezado a analizar con la Confederación de Nacionalidades Indígenas del Ecuador, pero resta ampliar el diálogo con las demás organizaciones nacionales indígenas, afroecuatorianas y montubias. La propuesta inicial es que las organizaciones nacionales postulen a sus delegados, a partir de una serie de criterios previamente acordados entre todas y con la Universidad. A más de eso, y para que la participación en la toma de decisiones sea más directa, se ha establecido en el estatuto universitario la participación de una delegación del Consejo Comunitario de Sabios y Sabias en el Consejo Académico.

- ***Equipos académicos y no académicos multiculturales.-*** Resulta imposible interculturalizar la Universidad sin la participación real y activa en todas las instancias de personas pertenecientes a todas la nacionalidades y pueblos indígenas, afroecuatoriano y montubio. Por tal motivo, la Universidad promueve la integración multicultural de los equipos académicos y no académicos; pero, a más de ello, genera y fortalece dinámicas de trabajo basadas en los principios de horizontalidad, colaboración, corresponsabilidad, complementariedad, integralidad, trans e interdisciplinariedad. Una de las estrategias para llevar a la práctica estos principios es la ejecución de acciones de fortalecimiento del talento humano en las que participan todas y todos los funcionarios de la Universidad, independientemente de la función que cumplan. En estos espacios todo el equipo está en igualdad de condiciones, lo que fortalece vínculos horizontales e interdisciplinarios. Para la Universidad es prioritario que todos sus integrantes hablen al menos un idioma originario a más del español, como lengua de relación intercultural. A más de esto, la Universidad ha establecido en su Estatuto la integración de sabias y sabios de las nacionalidades y pueblos indígenas, montubio y afroecuatoriano en los equipos académicos, aun cuando no cuenten con títulos formales de educación superior. Para ello, se ha iniciado el análisis de los criterios y mecanismos de validación y reconocimiento de trayectorias, conocimientos y experiencias de sabias y sabios, para proponer el Reglamento específico a las autoridades nacionales. En la medida en que los sabios y sabias sean parte de los equipos académicos y no académicos de la Universidad, podrán participar de todos los órganos de gobierno, en equidad de condiciones con quienes cuentan con títulos profesionales.

- ***Desconcentración de la gestión académica.***- La Universidad tiene que estar lo más cerca de sus potenciales estudiantes; esto quiere decir que la oferta académica no puede concentrarse en las ciudades y peor aún en la capital del país. Por ello, está organizada en una Sede matriz (Quito) y en Centros Interculturales Universitarios de Apoyo (ubicados en la primera etapa en 8 zonas del país). Posteriormente, de acuerdo con el crecimiento de la Universidad, los Centros de Apoyo pueden dar paso a la creación de Sedes regionales, que serán estructuras descentralizadas. La modalidad de educación por la que ha optado la Universidad es la semipresencial con actividades virtuales y a distancia; esta modalidad combina momentos y actividades presenciales en la Sede nacional y en los Centros de Apoyo. La modalidad responde al desafío de formar en, con y para la comunidad en tanto espacio vital de socialización, independientemente si esta es una comuna, un barrio, una organización, un espacio laboral, etc. Rompe con la idea de que para formarse se debe aislar al estudiante de la realidad para que -luego de haber concluido su proceso formativo-, regrese a la sociedad a buscar un empleo. El sistema escolarizado que "sacaba" al estudiante de su entorno vital y lo aislaba de la sociedad durante su formación es cada vez más cuestionado. Las razones, en general, obedecen más a criterios económicos que sociales o filosóficos, pero lo cierto es que la educación superior presencial a tiempo completo es cada vez más restringida, aunque se mantiene su valoración social como sinónimo de calidad. Al contrario, la Universidad sostiene que para formarse se debe estar en permanente interacción y diálogo con la comunidad de la que se es parte. Por tal motivo, en la Universidad la desconcentración no es solo un mecanismo para ampliar el acceso a la educación superior, sino un eje articulador de toda la práctica educativa.

2. Diseño macro curricular de la Universidad

El enfoque educativo que propone la Universidad se orienta a formar seres humanos capaces de transformar la realidad, mediante prácticas en espacios concretos de la sociedad. En correspondencia con este enfoque, el principio central del diseño curricular de todas las carreras es organizar los recursos educativos para la creación transformadora. Este enfoque no es ajeno a lo que ahora se reclama como una nueva visión de hacer educación superior, más comprometida con la sociedad y sus demandas. La propia Universidad Central del Ecuador, la universidad más antigua de nuestro país y una de las más grandes instituciones de educación superior ha adoptado el reto de transformar sus diseños curriculares para que respondan a las demandas contemporáneas. Un ejemplo de ello es el rediseño hecho en años recientes de la Facultad de Economía.

> El Sistema de Educación Superior cada vez afronta los requerimientos de una sociedad más compleja no solo en lo social, sino en lo político y en lo económico. Estos cambios, entre otras cosas, han producido alteraciones en el paradigma educativo. En este contexto, aparecen los temas de las competencias transversales y nuevos enfoques de la docencia más dirigida a las demandas reales, lo cual implica mayor autonomía, creatividad y flexibilidad en el trabajo. Por lo tanto, el desafío es transformar a la Universidad en una institución proactiva que responda a demandas reales de la sociedad (Facultad de Ciencias Económicas, 2019, p. 18).

Pensar el diseño curricular desde esta concepción implica algunas diferencias con el diseño curricular disciplinar y con el diseño curricular por competencias. En el primer caso, el énfasis está puesto en la adquisición de conocimientos para analizar la realidad; la práctica educativa se hace, principalmente, en el aula y gira alrededor de la entrega de los conocimientos del docente a los alumnos para que estos alcancen una profesión, es decir que sean especialistas en un campo del conocimiento. En el segundo caso, el enfoque por competencias, se orienta básicamente a alcanzar destrezas requeridas también en el ámbito laboral; se organiza el proceso para lograr competencias (conocimientos, aptitudes y actitudes) para el buen desempeño laboral.

Por el contrario, el diseño curricular para la creación transformadora, organiza los recursos educativos teniendo como objetivo estratégico la solución de problemas reales, de los escenarios concretos de acción de cada colectivo de aprendizaje. Más que formar para un empleo, forma para el emprendimiento individual y comunitario, aunque la salidas profesionales de cada carrera o programa sean diversas. Desde esta concepción, la pertinencia de la propuesta educativa de la Universidad tiene al menos dos ejes de salida ocupacional: el empleo en condiciones de dependencia sea en el sector público o privado y la generación de empresas de bienes o servicios, con enfoque colectivo, asociativo, comunitario, que a más de crear nuevas plazas de trabajo sean generadoras de riqueza en los territorios locales de procedencia de los estudiantes, golpeados por el empobrecimiento. Esto es lo que la CONAIE ha propuesto denominar “Sabiduría para la crianza de la vida”, que genera conocimientos, saberes y habilidades útiles tanto para el estudiante como para sus comunidades, mediante un proceso de acción-reflexión, en el que participan todos los actores educativos y comunitarios, construida interculturalmente y orientada a la conservación de la vida en general y del género humano en particular, poniendo en juego creatividad, respeto, veracidad, pertinencia, justicia, práctica reflexiva y reflexión práctica (Comisión de Educación CONAIE, 2019, p. s.n.).

A continuación se presenta el diseño de las funciones sustantivas o componentes claves de la educación superior: docencia, investigación y vinculación con la sociedad. En los tres casos, el desarrollo se hace a nivel de diseño macro curricular, como ya fue advertido anteriormente.

2.1 Diseño del componente de docencia

La Ley Orgánica de Educación Superior establece que una de las tres funciones sustantivas de la educación superior es la docencia, es decir la formación de profesionales en los distintos ámbitos del conocimiento. De acuerdo al fundamento teórico, político y filosófico enunciado en el acápite anterior, a continuación, se presenta la organización del proceso formativo en la Universidad Amawtay Wasi.

a) Objetivo

Formar seres humanos integrales, capaces de tomar decisiones estratégicas en lo público y lo privado orientadas al Buen Vivir.

b) Destinatarios

Si bien la Universidad acoge a personas de todos los grupos socioculturales, de toda edad y situación económica, sus destinatarios principales son las y los miembros de las nacionalidades y pueblos indígenas, afroecuatoriano y montubio del país, quienes por razones sociales, económicas, políticas y culturales, enfrentan una serie de barreras para acceder a la oferta de educación superior en el país. La finalidad de la Universidad es contribuir a superar esa situación de exclusión, desde un enfoque apropiado para las condiciones de vida de sus destinatarios principales.

Existe una amplia brecha en el acceso a la educación superior entre la población mestiza hispano hablante y la población de las nacionalidades y pueblos indígenas, afroecuatoriano y montubio del país. A manera de indicador de lo afirmado, se puede considerar la diferencia existente entre los diversos grupos socioculturales del país y la población que cuenta con un título de educación superior, como se presenta a continuación:

Tabla 1
Población con título superior
(solo títulos reconocidos)

Auto-identificación	Hombre	Mujer	Total
Mestizo/a	318.248	370.076	688.324
Blanco/a	37.053	34.301	71.354
Afroecuatoriano/a o Afrodescendiente	10.334	13.904	24.238
Montubio/a	9.170	10.806	19.976
Indígena	7.486	5.047	12.533
Otro/a	1.960	1.384	3.344
Total	**384.251**	**435.518**	**819.769**

Fuente: INEC. Resultados del Censo 2010.

De acuerdo con los resultados presentados en la tabla anterior, se puede inferir que el porcentaje de profesionales pertenecientes a las nacionalidades y pueblos indígenas, afroecuatoriano y montubio, apenas alcanza un 6.92% del total registrado en el Censo 2010. De ellos, el 2.96% de los títulos registrados corresponde a población afro ecuatoriana, el 2.44% a población montubia y solamente el 1.53% a población indígena.

Estos tres grupos socioculturales representan, de acuerdo con el último censo, un 21% de la población nacional. Un 7% de la población ecuatoriana se auto identifica como indígena; de este porcentaje, solamente el 3% de los graduados acceden a la educación superior. Un porcentaje similar (7,4%) se auto identifica como montubio, y de ellos solo el 4% accede a la educación pública (INEC-CODENPE); finalmente, de quienes se auto identifican como afro-descendientes (7% del total nacional), solo el 6% accede a la educación superior (INEC 2010).

Respecto a la vinculación de personas pertenecientes a las nacionalidades y pueblos indígenas, es de gran importancia poder convocar a los estudiantes graduados en el sistema de educación bilingüe intercultural, para que continúen su proceso formativo en la Universidad y nutran con su experiencia este nivel de educación. Los datos disponibles no certifican que en su totalidad se trate de jóvenes que se auto identifican como indígenas o que todos los graduados sean hablantes maternos de una lengua originaria. Sin embargo, sí es un hecho que han sido partícipes de un proceso en el cual se ha propiciado el diálogo entre personas de culturas y lenguas diversas, como plantea el sistema bilingüe intercultural.

En el ámbito nacional, el promedio de estudiantes graduados del bachillerato bilingüe intercultural en los últimos tres años (2016, 2017 y 2018), es de aproximadamente 4.200 personas. Este dato es interesante ya que demuestra un crecimiento en la matrícula y graduación en el sistema bilingüe intercultural; los tres años anteriores (2013, 2014 y 2015), el promedio fue de 3.100 graduados por año; y, en los tres previos (2010, 2011 y 2012), el promedio fue de 2.600 graduados por año (Secretaria de Educación Bilingue Intercultural, 2019).

Los y las jóvenes pertenecientes a estos grupos socioculturales, debido a condiciones socio-económicas, políticas y culturales, tienen un conjunto de características particulares que deben ser consideradas por la Universidad para que no se conviertan en nuevos mecanismos de exclusión, tanto en el acceso como en la continuidad y finalización de los estudios universitarios.

Las características que mayor incidencia tienen en el proceso formativo son las siguientes:

- Debilidad en el manejo oral y escrito del español, especialmente en su uso académico o formal.
- Interferencia lingüística entre la lengua originaria y el español, en el caso de población indígena.
- Desvalorización de la cultura de pertenencia y, en el caso de población indígena, de sus lenguas originarias.
- Debilidad en las destrezas básicas de aprendizaje.

- Débil manejo de contenidos generales de la educación escolarizada, especialmente en el área de matemáticas, física, química, biología.
- Hábitos de aprendizaje centrados en la instrucción y la memoria.
- Desvalorización de procesos educativos innovadores y de las modalidades no presenciales.

Para garantizar el acceso, permanencia y titulación de jóvenes que tienen estas condiciones vitales, la Universidad contará con un sistema de nivelación específico que será presentado a los organismos rectores de la educación superior para su aprobación.

El curso de nivelación se orientará a fortalecer las destrezas de aprendizaje, con especial énfasis en el desarrollo del pensamiento creativo, pensamiento lógico, lectoescritura, autoconciencia y autorregulación, entre otras. No se trata de ejecutar una nivelación en contenidos instruccionales sino de mejorar la capacidad de autoaprendizaje de cada persona para que pueda enfrentar la vida universitaria adecuadamente. En otras palabras, el curso de nivelación se centrará en los principios de aprender a aprender.

A más de las destrezas que se esperan fortalecer en el curso de nivelación, el diseño curricular de todas las carreras está pensado como una estrategia para que los estudiantes superen sus condiciones negativas y fortalezcan sus conocimientos, destrezas y actitudes desde el respecto y reconocimiento de las particularidades sociales, culturales y económicas. Así mismo, contará con políticas de acción afirmativa para garantizar el acceso y la permanencia de estudiantes que provengan de las nacionalidades indígenas minoritarias como son: a'i cofán, siona, secoya, sápara, waorani (en la Amazonía) y awá, chachi y tsáchila (en la Costa).

c) Criterios de diseño curricular

La Universidad aplica un diseño curricular orientado a los logros de aprendizaje, en el cual los colectivos de estudiantes son protagonistas de su desarrollo humano y profesional integral, motivados por el compromiso de responder a las demandas sociales. En tal sentido, busca el aprendizaje significativo para el que es necesario conjugar habilidades, conocimientos y valores en todo el proceso formativo. Este enfoque tiene algunas notas en común con el diseño curricular por competencias, ya que en los dos casos se reconoce la integralidad e interrelación entre teoría y práctica y la orientación hacia el saber hacer[6]. Así mismo, en los dos enfoques se considera que habilidades, conocimientos y valores se deben desarrollar a la par, con igual importancia y como parte de un proceso en el cual el estudiante es protagonista puesto que reconoce la capacidad de todos los seres humanos de auto educarse[7].

---

[6] "Si bien el término "competencia" surgió de la educación técnica, en la actualidad se ha complejizado y se ha definido con una connotación de "saber actuar con idoneidad y con excelencia". La competencia implica hacer interactuar recursos internos y externos a través de un proceso totalizador y general, en el cual se incorporan conocimientos, habilidades y actitudes (Facultad de Ciencias Económicas, 2019, p. 18).

[7] "Por ello actualmente en el Espacio Europeo de Educación Superior se apuesta por iniciativas que permitan que el alumno sea el protagonista de su proceso de aprendizaje y sea una constructor

La Universidad entiende que:

> El proceso educativo crea un camino hacia la sabiduría en el cual la persona profundiza en su consciencia. La sabiduría permite comprender que no es necesario saber todo; que lo importante es cómo se maneja ese saber, la selección que se hace de los conocimientos y cómo este se emplea para la vida en armonía (Comisión de Educación CONAIE, 2019).

El diseño curricular orientado hacia la sabiduría implica el fortalecimiento de cuatro grandes ámbitos que solo metodológicamente pueden ser independizados; en la práctica educativa todo lo que se hace apunta al fortalecimiento simultáneo de los cuatro saberes. Estos ámbitos son:

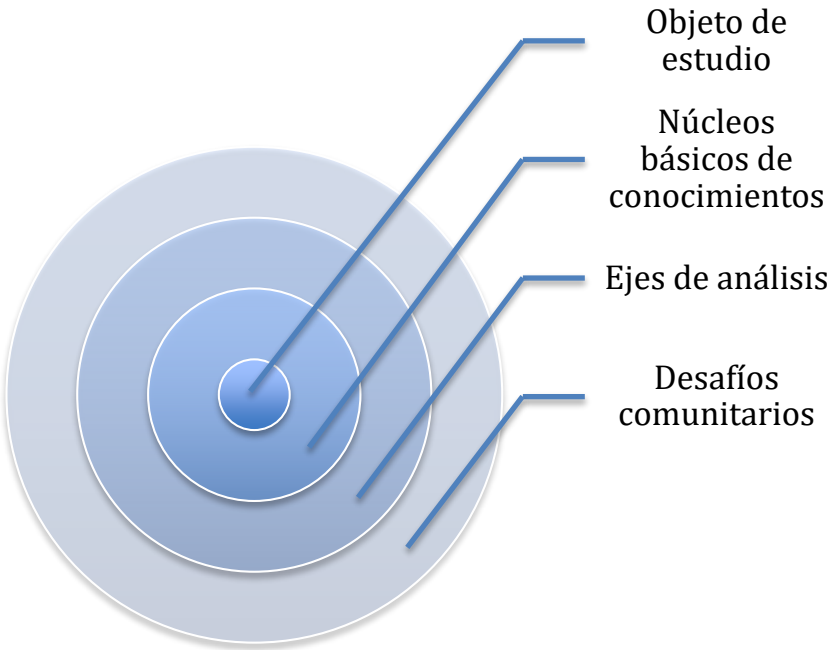
- **Saber ser:** se orienta al desarrollo de la consciencia de sí, es decir de la propia existencia y de los vínculos de la persona con la familia, la comunidad, la sociedad más amplia y el cosmos.
- **Saber conocer:** se orienta al fortalecimiento de conocimientos diversos, plurales, críticos, provenientes de distintos ethos y epistemologías. Son, en su mayoría, conocimientos específicos al campo de formación elegido por la persona (la carrera o programa, denominado en kichwa como *ñankuna*), pero siempre desde una perspectiva intercultural. La pregunta conductora del saber conocer es ¿en qué sistema de pensamiento (ethos) se gestó este conocimiento?
- **Saber hacer:** se orienta a desarrollar habilidades, herramientas, instrumentos para la acción transformadora. Es el eje de fortalecimiento de las metodologías, del cómo hacer, desde la planificación hasta la gerencia, desde la indagación hasta la sistematización. Es también el campo para desarrollar las habilidades relacionadas con las tecnologías, especialmente con las digitales, que marcan el sentido del mundo contemporáneo.
- **Saber convivir:** se orienta a fortalecer el sentido de pertenencia y responsabilidad social de cada integrante de la comunidad educativa; reconoce que cada persona debe ser tanto un aprendiz como un enseñante, capaz de asumir un liderazgo responsable en su propio entorno vital para acompañar el camino de la acción transformadora.

El diseño curricular parte del análisis de las problemáticas que ocurren en la realidad, en relación a un área temática que se construyen como objeto de estudio de un programa de formación. El objeto de estudio puede ser delimitado con precisión, se puede identificar sus múltiples relaciones con otros objetos de estudio, se lo puede comprender diacrónica y sincrónicamente; en fin, se lo puede describir, explicar y analizar desde un abordaje sistémico. Para poder ser comprendido, es posible dividir cada objeto de estudio en las problemáticas o sub-problemáticas inmersas en la mayor, que constituyen los núcleos básicos de comprensión. Estos, a su vez, contienen distintos ejes de análisis y reflexión. A partir de la identificación de esos ejes de análisis, se establecerán los desafíos que son los ejes estructuradores de cada ciclo o período académico a ser cumplidos bajo la metodología de "comunidad en acción" que se describe más adelante.

---

activo. Entre estas apuestas está el desarrollo y la potencialización del aprendizaje cooperativo" (Exley & Dennick, 2007).

Gráfico 1
Desarrollo del objeto de estudio de cada carrera



El desafío comunitario (en kichwa: *taripai*), es una iniciativa de investigación-acción, formulado como proyecto, alrededor del cual se organizan los aprendizajes de cada ciclo. Se identifican y delimitan, a partir de los ejes de análisis establecidos en el diseño meso curricular, por los colectivos de aprendizaje formados por docentes acompañantes y estudiantes. Implica actividades de docencia, investigación y acción, realizadas también colectivamente. En la ejecución de cada desafío comunitario confluyen conocimientos, valores, creencias, emociones, sentimientos. Todos tienen el mismo peso al momento de la acción. Por ello, el diseño curricular considera todas estas dimensiones de la humanidad y permite que sean expresadas y valoradas.

Cada ciclo educativo gana complejidad tanto en los aprendizajes a lograr como en el tipo de desafío que se ejecuta para alcanzarlos. Se parte de desafíos sencillos; a medida que la carrera universitaria avanza, los desafíos deben ser más complejos tanto por los conocimientos que implican, como por su impacto en la sociedad.

En cada ciclo existen diversas actividades educativas integradas en módulos de aprendizaje interrelacionados, que responden al eje estructurador del ciclo y, por lo tanto, a los requerimientos del desafío.

A continuación se presenta un ejemplo de diseño curricular desde este enfoque.

Ejemplo de diseño de un ciclo para la carrera de Educación Intercultural Inicial

Situación problemática identificada:

La educación inicial en el país, pese a que existe un sistema de educación bilingüe intercultural, es mono cultural. Desde ese primer momento de escolarización se desvaloriza la cultura de niñas y niños de los pueblos y nacionalidades indígenas. Hay que dar paso a la formación de una nueva generación de educadores y educadoras iniciales que respeten la diversidad sociocultural de los niños y niñas de 3 a 5 años, a medida que desarrollan en ellos y ellas las destrezas necesarias para su inserción en el sistema educativo (aprestamiento pres-escolar).

EJE ESTRUCTURADOR DEL CICLO	DESAFÍO COMUNITARIO ARTICULADOR DEL CICLO	OBJETIVOS DE APRENDIZAJE ESPERADOS
Desarrollo motriz del niño y la niña	Diseño y validación participativa comunitaria de un juego que recupere la tradición educativa de distintas culturas para fortalecer el desarrollo motriz en niños de tres a cinco años. El desarrollo matriz alcanzado contribuirá a su aprestamiento para la escritura (dibujo de trazos curvos, rectos, mixtos).	Generar vínculos afectivos con niños y niñas desde el reconocimiento de su individualidad
		Crear dinámicas educativas basadas en el juego y la imaginación.
		Dar indicaciones con claridad y sencillez en español y en la lengua originaria del pueblo con que trabaje.
		Valorar las destrezas alcanzadas por los niños y niñas para fortalecer los procesos individuales

Una vez que se ha identificado los ejes, desafíos y logros de aprendizaje requeridos, se desarrollan los contenidos teóricos, metodológicos, actitudinales, etc., que se deberá considerar para alcanzarlos. El siguiente ejemplo ilustra este proceso:

OBJETIVOS DE APRENDIZAJE	LOGROS DE APRENDIZAJE	CONTENIDOS BÁSICOS
Generar vínculos identitarios y afectivos con niños y niñas desde el reconocimiento de su individualidad.	Comprende las interrelaciones entre individuo y sociedad. Reconoce y expresa sus emociones y sentimientos y es capaz de reconocerlos en otros.	Psicología evolutiva y comparativa: cómo comprenden el desarrollo psicomotriz las diversas culturas. Prácticas corporales y espirituales para reconocimiento del yo y del nosotros (yoga, tai chi, biodanza, cunana).
Crear dinámicas educativas con niños basadas en el juego y la imaginación.	Investiga y aplica la información a la didáctica de párvulos. Desarrolla su creatividad y la aplica en su práctica educativa.	Usos sociales del juego en distintas tradiciones culturales. Herramientas no formales de investigación participativa. Prácticas artísticas de libre oferta (música, teatro, danza, poesía).

Dar indicaciones con claridad y sencillez en español y la lengua originaria del pueblo con que trabaje.	Alcanza mejores niveles de expresión oral en lengua originaria y español Valora su idioma. Reconoce la relación entre lengua y cultura.	Lengua y cultura originaria. Español como lengua de relación intercultural. Prácticas comunitarias de uso de su lengua originaria. Prácticas colectivas de uso del español. Bases de sociolingüística.
Valorar las destrezas alcanzadas por los niños y niñas para fortalecer los procesos individuales	Diseña mecanismos de evaluación apropiados a la edad de los niños y niñas. Diseña programas individualizados de desarrollo motriz.	Planificación y evaluación educativa para educación inicial. Desarrollo psicomotriz. Prácticas comunitarias de observación, análisis, sistematización y comprensión de habilidades de niñas y niños de distintas culturales. Práctica de aplicación en su desafío comunitario.

Este tipo de diseño curricular exige una serie de condiciones particular para poder llevarse a efecto. Estas son:

- **Sobre el abordaje inter y trans disciplinar:** dado que para lograr un desafío –es decir una acción transformadora de la realidad- se requiere de conocimientos que provienen de diversas áreas, es necesario superar la visión disciplinar, propia de la academia occidental que divide en celda aisladas los conocimientos. Por el contrario, en este enfoque de diseño, en cada ciclo concurren y se integran conocimientos de distintas áreas.

- **Sobre el papel del docente-acompañante:** por lo mismo que se reconoce la educación como un proceso para fortalecer las potencialidades de los seres humanos, el papel del docente deja de ser el del instructor que imparte conocimientos a otros que carecen de ellos. El docente es el acompañante de un proceso de descubrimiento-comprensión de la compleja realidad. Como acompañante: guía, orienta, enriquece, facilita información; pero, sobre todo, contribuye con su experiencia y experticia a que cada integrante del colectivo fortalezca sus habilidades de aprendizaje (desde la lengua hasta la sistematización y explicación, pasando por la escritura, la investigación, el análisis de la información teórica y empírica, etc.).

- **Sobre la práctica educativa:** en concordancia con el enfoque desde la complejidad, la práctica educativa ocurre en múltiples y diversos espacios. El aula es uno de ellos, pero también lo es la biblioteca, la comunidad, la fábrica, la huerta, el escenario artístico, el parque, la montaña, etc., cada uno con finalidades distintas. En síntesis, los espacios se organizan de acuerdo al momento educativo: vivencia o experiencia, reflexión, comprensión, acción. Esta característica es similar a lo que propone la metodología de educación dual, según la cual solo una pequeña parte del proceso ocurre en aula y buena parte lo hace en un escenario concreto de acción.

- **Sobre la planificación meso y micro-curricular:** esta no puede hacerla independientemente cada docente; por el contrario, el equipo docente de la carrera, o al menos su núcleo central, así como el equipo de cada ciclo debe organizar colectivamente los contenidos, metodologías y procedimientos que responden al eje estructurador y, a partir de eso, asignar las responsabilidades que le corresponden a cada uno.

d) Organización de los contenidos en campos de formación

La Universidad organiza los contenidos educativos en tres grandes campos: Comunidad en acción, Sabidurías diversas y Prácticas vitales. Estos campos de formación corresponde al fundamento filosófico-teórico y el enfoque educativo que sustenta la propuesta de la Universidad Amawtay Wasi.

A continuación se presentan las equivalencias y contenidos de cada uno de los campos de formación de la Universidad con los establecidos en el Reglamento de Régimen Académico.

Tabla 2
Campos de formación de la Universidad Amawtay Wasi

Campo de formación	Subcampos	Logros o resultados de aprendizaje generales
Comunidad en acción	Praxis profesional. Epistemología y metodología de la investigación-acción. Prácticas pre profesionales y de servicio a la comunidad.	Cuestiona e indaga sobre la realidad. Investiga para la innovación social, científica, artística. Sistematiza saberes de las distintas culturas. Planifica, organiza y ejecuta proyectos orientados a la transformación de la sociedad. Promueve y genera espacios de convivencia intercultural. Resuelve problemas y toma decisiones de forma asertiva y participativa. Reflexiona críticamente sobre la práctica en situaciones y entornos complejos. Gestiona información proveniente de distintos tipos de fuentes.
Sabidurías diversas	Fundamentos teóricos de la profesión desde el enfoque de integración de saberes, contextos y culturas diversos.	Aprende a aprender. Crea estrategias de análisis y síntesis para la comprensión de la realidad. Comprende críticamente epistemologías diversas. Comprende el objeto de estudio de su ámbito formativo y relacionarlo con los de otros ámbitos.
Prácticas vitales	Comunicación y lenguajes. Tecnologías de la información. Prácticas artísticas. Práctica corporales.	Es capaz de comunicarse de forma oral y escrita en una lengua originaria, en español y, al menos, en una lengua extranjera . Valora su identidad personal y colectiva y reconoce que la identidad es un proceso cambiante y liberador. Reconoce y expresa sus propias emociones y las del 'otro' diverso. Genera ideas innovadoras. Participa proactivamente en la acción colectiva. Actúa con autonomía y autorregulación. Se adapta a nuevas situaciones.

		Usa creativamente herramientas informáticas de vanguardia en su vida cotidiana, en su aprendizaje y en su ejercicio profesional.

A continuación, se describe cada uno de los campos formativos y su correspondencia con lo establecido en el Reglamento de Régimen Académico.

- **Comunidad en acción**

Comunidad en acción es el campo curricular articulador del aprendizaje. Se orienta a fortalecer las habilidades sociales del ser individual y colectivo así como aquellas relacionadas con el saber hacer (metodologías y herramientas de planificación, gerencia, administración y gestión), y el comprender (metodologías y herramientas de investigación). En este campo se pone especial énfasis en el desarrollo de las capacidades investigativas, si bien la investigación es un eje transversal a todos los campos y ámbitos formativos, en tanto se la entiende como una estrategia básica de aprendizaje.

En este campo se ejecutan de desafíos comunitarios (*taripaicuna*, en kichwa), que se desprenden de los ejes estructuradores identificados para cada carrera y sus ciclos respectivos. Son una estrategia para poner en acción el eje estructurador definido en cada ciclo de aprendizaje por lo cual integran actividades de investigación, reflexión y acción, en entornos concretos; son ejecutados por los colectivos de aprendizaje en alianza con sectores sociales específicos, con los cuales la Universidad habrá suscrito convenios. Las comunidades participan en la identificación, formulación, ejecución, seguimiento y evaluación de los desafíos.

Los desafíos se realizan desde el primer ciclo de aprendizaje y ganan complejidad a medida que se avanza en la carrera o programa de estudios. A lo largo de la carrera, cada estudiante podrá participar en distintos desafíos y en diversos entornos, ser parte de varios colectivos y cumplir roles también diversos. La descripción de la organización de este campo de formación se presenta en detalle en la sección correspondiente a la función de vinculación con la sociedad.

Al diseñar los desafíos de cada ciclo, los colectivos de estudiantes y docentes acompañantes, establecerán los contenidos, habilidades y actitudes específicas que demanda la ejecución del mismo y que serán complementarios a los demás contenidos educativos que se desarrollan en los otros campos de formación. Igualmente, el colectivo deberá organizar todos esos contenidos educativos adicionales en acciones de aprendizaje específicas, tales como seminarios, talleres, lecturas, visionados, etc.

Cada desafío será llevado a cabo por cinco estudiantes y un docente acompañante, que forman colectivos de trabajo integrado y corresponsable para la construcción colectiva del conocimiento.[8] En la unidad de titulación, el desafío comunitario corresponde al diseño e

[8] "El aprendizaje cooperativo es considerado por Consolación Gil Montoya como una forma de trabajo en grupo basado en la construcción colectiva del conocimiento y el desarrollo de habilidades mixtas (aprendizaje y desarrollo personal y social), donde cada miembro del grupo es responsable tanto de su aprendizaje como del de los restantes miembros del grupo. El aprendizaje cooperativo como

implementación de una iniciativa (*kallary* en kichwa) que sea una solución innovadora, integral, sostenible y pertinente al contexto sociocultural, que sea fuente de generación de bienestar individual y colectivo, puede corresponder al ámbito de lo socio-organizativo, de lo productivo, ambiental, artístico, etc.

Este campo de conocimiento es el más diverso; responde –a más de su connotación filosófico y política sobre la educación- a la necesidad de particularizar el proceso formativo para que responda de mejor forma a los intereses, aptitudes, conocimientos y motivaciones propias de cada estudiante.

Las actividades que se realizan en este campo curricular corresponden al campo de formación de epistemología y metodología de la investigación y praxis profesional (integración de conocimientos teóricos, metodológicos e instrumentales, prácticas pre-profesionales y servicio a la comunidad), establecidos en el Reglamento de Régimen Académico.

- **Sabidurías diversas**

El enfoque filosófico y teórico de la propuesta educativa de la Universidad y sus principios de diseño curricular sostienen que no puede existir aprendizaje teórico aislado de la práctica, así como tampoco puede haber formación intercultural sino es en el diálogo permanente entre diversas sabidurías. Las sabidurías subalternizadas no pueden ser convertidas en materias de contextualización o circunscritas a un campo de formación complementario separado de los demás. La comprensión de la realidad desde esas sabidurías diversas son el sentido profundo de esta propuesta educativa.

Por lo dicho, el eje de sabidurías diversas se orienta a fortalecer las competencias del saber profesional específico. Este campo integra el de fundamentos teóricos (que coadyuvan a la comprensión y contextualización de las problemáticas centrales de la carrera y sus metodologías), junto con el de saberes contextos y culturas (que aborda la diversidad cultural y epistémica, así como la formación en valores).

Este componente se sustenta en el reconocimiento de la diversidad socio histórica y cultural del Ecuador y da cuenta de la existencia de nacionalidades y pueblos productores de sabidurías, formas de conocimiento, idiomas y otros lenguajes, formas de vida y de relacionamiento con el entorno natural y social, éticas y estéticas, visiones y proyectos de vida desde sus perspectivas particulares.

Se sustenta, igualmente, en el concepto de soberanía epistémica que implica el reconocimiento y valoración de las distintas formas de producir el conocimiento y de desarrollar tecnologías, estrategias y aproximaciones sociales para sustentar las formas de vida y de convivencia con la naturaleza, en función del bienestar colectivo, familiar e individual. En esta área se busca reconocer y valorar las distintas formas desarrolladas por

---

estrategia metodológica en la enseñanza, nos permite darnos cuenta de la importancia de la interacción que se establece entre el alumno con las personas que lo rodean, por lo cual no puede dejarse de lado el análisis de la influencia educativa que ejerce el docente y los compañeros de clases" (Exley & Dennick, 2007).

pueblos y nacionalidades en la producción de conocimientos, saberes, éticas y estéticas, atendiendo a las identidades socio culturales del Ecuador.

- **Prácticas vitales**

Este campo integra el fortalecimiento del saber hacer y del saber ser; se trabajará en el desarrollo de cuatro subcampos: lenguas y comunicación; tecnologías de la información, prácticas artísticas y prácticas corporales.

Subcampo de lenguas y comunicación: se orienta a fortalecer las competencias orales y escritas en una lengua originaria, español y una lengua extranjera. De acuerdo a la procedencia cultural del estudiante y al tipo de competencia que tenga en cada una de estas lenguas, tomará los ciclos y niveles que requiera para alcanzar el nivel de competencia avanzada en cada una de las tres lenguas obligatorias.

Se parte del reconocimiento de la diversidad lingüística y de las actuales situaciones de bilingüismo que permiten destacar una situación de desplazamiento de las lenguas originarias en favor del español. Esto significa el reconocimiento de que las generaciones jóvenes de nacionalidades y pueblos indígenas, en general, se han convertido en bilingües o semi bilingües e incluso han desplazado la lengua originaria en favor del español, hasta el punto extremo de convertirlo en su lengua materna y, por tanto, en monolingües en castellano. Se parte igualmente de las normas constitucionales que definen a las lenguas originarias kichwa y shuar como lenguas de relación intercultural y a todas las restantes lenguas como lenguas cooficiales en sus respectivos territorios, garantizando los derechos humanos lingüísticos en la educación.

Se reconoce la importancia de desarrollar las lenguas originarias maternas para todos los fines comunicacionales, incluidos los de la comunicación académica en los procesos de la formación universitaria.

Sin embargo, dada la situación de bilingüismo existente, se reconoce que la lengua originaria puede ser lengua materna o segunda lengua. En esta última situación la lengua originaria puede ser restituida y aprendida como segunda lengua en los procesos de formación universitaria. En cada caso, esto es, la lengua originaria como primera o segunda lengua, será tratada con enfoques metodológicos diferenciados. En el caso de lenguas originarias distintas al kichwa o al shuar se organizará el aprendizaje de estas lenguas, en talleres específicos, según la identidad lingüística de los estudiantes.

El español puede ser segunda lengua o lengua materna en el caso de personas pertenecientes a nacionalidades indígenas. Como en el caso de las lenguas originarias el aprendizaje y perfeccionamiento del español será tratado con las metodologías de primera o de segunda lengua. Se enfatizará en las habilidades orales y escriturarias para las finalidades comunicativas generales y para las de la comunicación académica. En el caso de población montubia, afroecuatoriana y mestiza, el español siempre es la lengua materna. Para ellos, será obligatorio el aprendizaje de una lengua originaria como segunda lengua.

En la etapa inicial de operación de la Universidad el inglés será ofertado como lengua extranjera, para apoyar los aprendizajes académicos, desarrollando particularmente las habilidades lectoras de esta lengua. En etapas posteriores, se podrá ofertar otras lenguas extranjeras.

Subcampo tecnologías de la información: se orienta a desarrollar las capacidades de uso de las tecnologías por parte de los estudiantes; tiene una doble finalidad: la primera es habilitar al estudiante en el uso de estas tecnologías que son un medio indispensable para la educación semipresencial con apoyo virtual. Adicionalmente, pretender fortalecer la capacidad de los estudiantes de manejar en su práctica profesional todas las herramientas que las tecnologías de la información ofrecen.

Subcampo prácticas artísticas: se orienta a fortalecer la creatividad y libre expresión así como a la valoración de la emotividad a la par que se desarrollan conocimientos y habilidades en cualquier campo del arte (pintura, música, danza, teatro, cine, escultura, tejido, etc.). Se trata de ofertar una serie de espacios de desarrollo artístico, de libre demanda, a lo largo de toda la carrera. Todos estos espacios, además, deben ser vistos como una nueva línea de articulación con la sociedad. El esfuerzo debe estar en integrar el arte a la universidad, reconociendo a las comunidades artísticas que existen en el entorno, que tendrán en ella su espacio para compartir, experimentar, dialogar con la comunidad educativa. Cada estudiante podrá inscribirse en una práctica artística en cada ciclo o continuar una misma práctica en distintos ciclos para perfeccionarse en la misma.

Subcampo prácticas corporales: se orienta a superar una de las muchas disociaciones que crea el logocentrismo: la del cuerpo y la mente, o –dicho en otras palabras- entre lo intelectual, lo sensorial, lo emocional, lo actitudinal. Esto se evidencia sobre todo en la educación superior que privilegia el supuesto desarrollo profesional desde la incorporación de nuevos conocimientos teóricos. Las prácticas corporales buscan fortalecer la integración de las dimensiones bio-psico-social de las personas, ofreciendo espacios que ayuden a crear hábitos de vida individual y social sanos. Por ello, contribuyen a la construcción de la identidad del yo y el nosotros, desde la liberación de tensión, enraizamiento, empoderamiento, sincronía, apertura, desbloqueo, flexibilidad, relajación, equilibrio, activación emocional.

e) Distribución horaria de los campos de formación

Los tres campos de formación establecidos y descritos anteriormente se distribuyen en concordancia con lo que dispone el Reglamento de Régimen Académico. Para la carreras que ofrecerán títulos de licenciatura los campos de formación se distribuyen en 5.760 horas, mientras que las carreras que ofrecerán títulos de ingeniería se distribuyen en 6.480 horas, como se describe en los cuadros siguientes.

La intensidad horaria asignada en esta organización por campos de aprendizaje puede adaptarse a las características propias de cada carrera o programa, siempre y cuando se cumplan con los márgenes mínimos y máximos establecidos en el Reglamento de Régimen Académico.

Tabla 3
Organización curricular por campos, unidades y ciclos para licenciaturas

UNIDAD	BASICA		PROFESIONAL					TITULACION	TOTAL HORAS POR CAMPO	%
CAMPO DE FORMACION	CICLO 1	CICLO 2	CICLO 3	CICLO 4	CICLO 5	CICLO 6	CICLO 7	CICLO 8		
Comunidad en Acción	192	192	192	192	240	240	240	240	1,728	30.00
	Desafío 1	Desafío 2	Desafío 3	Desafío 4	Desafío 5	Desafío 6	Desafío 7	Trabajo de titulación		
Sabidurías diversas	256	256	336	336	288	288	288	288	2,496	43.33
	Módulos específicos	Módulos específicos	Módulos específicos	Módulos específicos	Módulos específicos	Módulos específicos	Módulos específicos	Módulos específicos		
	80	80								
	Diversidad y plurinacionalidad	Diversidad y plurinacionalidad								
Prácticas vitales	64	64	64	64					1,536	26.67
	Lengua originaria	Lengua originaria	Lengua originaria	Lengua originaria						
	64	64	64	64	64	64	64	64		
	Español	Español	Español	Español	Español	Español	Español	Español		
					64	64	64	64		
					Lengua extranjera	Lengua extranjera	Lengua extranjera	Lengua extranjera		
	32	32	32	32	32	32	32	32		
	Prácticas artísticas	Prácticas artísticas	Prácticas artísticas	Prácticas artísticas	Prácticas artísticas	Prácticas artísticas	Prácticas artísticas	Prácticas artísticas		
	32	32	32	32	32	32	32	32		
	Prácticas corporales	Prácticas corporales	Prácticas corporales	Prácticas corporales	Prácticas corporales	Prácticas corporales	Prácticas corporales	Prácticas corporales		
TOTAL POR CICLO	720	720	720	720	720	720	720	720	5,760	100
TOTAL POR SEMANA	45	45	45	45	45	45	45	45		

Tabla 4
Organización curricular por campos, unidades y ciclos para ingenierías

UNIDAD	BASICA		PROFESIONAL					TITULACION		TOTAL HORAS POR CAMPO	%
CAMPO DE FORMACION	CICLO 1	CICLO 2	CICLO 3	CICLO 4	CICLO 5	CICLO 6	CICLO 7	CICLO 8	CICLO 9		
Comunidad en Acción	192	192	192	192	240	240	240	240	240	1,968	30.37
	Desafío 1	Desafío 2	Desafío 3	Desafío 4	Desafío 5	Desafío 6	Desafío 7	Trabajo de titulación	Trabajo de titulación		
Sabidurías diversas	256	256	336	336	288	288	288	288	288	2,784	42.96
	Módulos específicos	Módulos específicos	Módulos específicos	Módulos específicos	Módulos específicos	Módulos específicos	Módulos específicos	Módulos específicos	Módulos específicos		
	80	80									
	Diversidad y plurinacionalidad	Diversidad y plurinacionalidad									
Prácticas vitales	64	64	64	64						1,728	26.67
	Lengua originaria	Lengua originaria	Lengua originaria	Lengua originaria							
	64	64	64	64	64	64	64	64	64		
	Español	Español	Español	Español	Español	Español	Español	Español	Español		
					64	64	64	64	64		
					Lengua extranjera	Lengua extranjera	Lengua extranjera	Lengua extranjera	Lengua extranjera		
	32	32	32	32	32	32	32	32	32		
	Prácticas artísticas	Prácticas artísticas	Prácticas artísticas	Prácticas artísticas	Prácticas artísticas	Prácticas artísticas	Prácticas artísticas	Prácticas artísticas	Prácticas artísticas		
	32	32	32	32	32	32	32	32	32		
	Prácticas corporales	Prácticas corporales	Prácticas corporales	Prácticas corporales	Prácticas corporales	Prácticas corporales	Prácticas corporales	Prácticas corporales	Prácticas corporales		
TOTAL POR CICLO	720	720	720	720	720	720	720	720	720	6,480	100
TOTAL POR SEMANA	45	45	45	45	45	45	45	45	45		

f) Modalidad de educación

De acuerdo con el enfoque educativo de la Universidad expuesto en el primer capítulo de este documentos, la Institución ha optado por la modalidad semipresencial, con apoyo virtual para llevar a efecto su oferta educativa. Esto no niega que, de acuerdo con la

demanda y la expansión territorial de la Universidad, se pueda incorporar carreras presenciales, duales o a distancia. En los diseños curriculares de las carreras se justificará detalladamente la modalidad de educación elegida.

A continuación se exponen los criterios claves por los que se ha optado por la modalidad semipresencial con apoyo virtual.

- Para llevar a la práctica un proceso educativo comunitario (es decir: en, con y para la comunidad), es fundamental que el estudiante participe en la cotidianeidad de su entorno vital, espacio educativo por excelencia en este enfoque de educar para la transformación de la sociedad.
- La diversidad cultural de los y las estudiantes va de la mano con la diversidad de lugares de residencia. Resultaría excluyente para una gran mayoría, pero especialmente para los estudiantes que provienen de grupos socioculturales minoritarios, el tener que residir en Quito durante cuatro o cinco años. Por lo tanto, la modalidad también es una respuesta a la racionalidad territorial de los destinatarios prioritarios de esta propuesta educativa.
- La gran mayoría de la población indígena, afro ecuatoriana y montubia vive en condiciones de pobreza; es habitual que todos los integrantes del núcleo familiar contribuyan económicamente, sea que habiten en el campo o en la ciudad. Por tal motivo, pretender que todos los integrantes de estos grupos puedan desempeñarse como estudiantes a tiempo completo resultaría en otra forma de exclusión. La modalidad semipresencial permite combinar actividades laborales con las educativas, gracias a la autonomía en la organización de las tareas que tiene cada estudiante[9].

La organización operativa de esta modalidad se expone en el literal correspondiente.

g) Régimen educativo para la modalidad semipresencial

El régimen educativo de la Universidad se organiza en dos ciclos ordinarios anuales (Períodos Académicos Ordinarios, según el Reglamento de Régimen Académico). De acuerdo al área de conocimiento de cada carrera y al tipo de título que esta otorgue, se podrá ejecutar ocho o nueve ciclos sin afectar los mínimos y máximos establecidos en el Reglamento de Régimen Académico.

El proceso formativo de la Universidad combina un conjunto de actividades formativas, de diverso tipo y en distintos ambientes de aprendizaje, en respuesta a los criterios de diseño curricular descritos anteriormente.

De acuerdo con lo que dispone el Reglamento de Régimen Académico, las actividades formativas se dividen en:

[9] En el 2015, el 35% de la población indígena y el 16% de la población afro descendiente de Ecuador era pobre. Aunque los indicadores han mejorado en los últimos años, el porcentaje de pobreza en población indígena sigue siendo superior a la de la población no indígena (World Bank, 2015).

- Aprendizaje en contacto con el docente: Actividades individuales o grupales, con intervención directa con el docente, presencial o a distancia, sincrónica o asincrónica (clases, conferencias, seminarios, talleres, proyectos en aula, tutorías)
- Aprendizaje práctico experimental: actividades individuales o grupales con o sin contacto con el docente, de aplicación de conocimientos a la resolución de problemas prácticos con uso de infraestructura de la IES.
- Aprendizaje autónomo: Actividades individuales o grupales sin contacto con docentes o personal de apoyo (lectura, investigación, escritura, elaboración de informes, presentaciones, etc.).

Estas actividades deben cumplir con un número mínimo y máximo de horas en cada semana y ciclo, de tal manera de combinar todas las posibles formas de aprendizaje.

La Universidad contempla que cada carrera contemplará las actividades educativas que se exponen en la siguiente tabla, distribuidas a lo largo de cada ciclo.

Tabla 5
Descripción de actividades de aprendizaje

Tipo	Objetivo	Lugar de realización	Número de eventos	Características
Actividades de aprendizaje en contacto con el docente				
Encuentros nacionales	Propiciar el intercambio de experiencias, saberes y aprendizajes entre docentes-acompañantes y estudiantes.	Sede matriz	Tres por ciclo	Son eventos colectivos que permiten fortalecer los vínculos entre la comunidad educativa, generar espacios de diálogo e intercambio de experiencias vitales. **Primer encuentro:** Introducción a la metodología de trabajo y a los contenidos del ciclo. **Segundo encuentro:** Intercambio de experiencias y refuerzo de contenidos específicos. **Tercer encuentro:** Evaluación de aprendizajes individuales y colectivos.
Encuentros regionales	Fortalecer saberes y aprendizajes específicos de cada ciclo y carrera.	Centros Universitarios Intercultura-les de Apoyo	Dos por ciclo	Son eventos colectivos que contribuyen a fortalecer la comprensión de los contenidos específicos que se desprenden del eje de aprendizaje de cada ciclo, a partir de la generación y ejecución de los proyectos colectivos. **Primer encuentro:** Formulación de desafíos colectivos del ciclo; integración de comunidades de acción; revisión de contenidos específicos. **Segundo encuentro:** Evaluación colectiva de logros alcanzados en el desafío y refuerzo de contenidos específicos.

Acompañamiento	Fortalecer saberes y aprendizajes específicos de cada ciclo y carrera.	Plataforma virtual y Centros Universitarios Interculturales de Apoyo	Permanente	Son reuniones individuales y colectivas entre el estudiante y el docente acompañante, presenciales o virtuales, orientados a fortalecer la comprensión de los contenidos específicos que se desprenden del eje de aprendizaje de cada ciclo, así como a analizar la ejecución de los proyectos colectivos. **Acompañamiento individual:** Todo estudiante puede optar por una o más sesiones de acompañamiento virtual o presencial con los docentes acompañantes de cualquier área. Es obligatorio que cada estudiante mantenga al menos una sesión semanal de acompañamiento, en cualquier modalidad. **Acompañamiento colectivo:** Son tres sesiones por ciclo, orientadas a que cada comunidad de acción valore colectivamente el avance en la ejecución de su desafío y, de ser el caso, reoriente su trabajo. Estas sesiones son presenciales y se deben realizar en el Centro Universitario Intercultural de Apoyo al que pertenezca cada colectivo.
Actividades de aprendizaje práctico – experimental				
Aprendizaje colectivo	Aplicar los aprendizajes a la acción colectiva transformadora.	En la comunidad seleccionada por el colectivo	Permanente	Cada ciclo de aprendizaje está orientado por un eje que, a su vez, estructura las actividades de aprendizaje individual y el desafío que cada comunidad en acción debe realizar. Al inicio del ciclo, el colectivo de estudiantes y docentes decide los desafíos que se realizarán a lo largo del mismo, organizan las actividades, analizan los insumos que requieren y planifican la ejecución del desafío en el cual pondrán en práctica todos sus aprendizajes. La ejecución se evalúa periódicamente y, finalmente, se valora por parte de la comunidad en la cual y con la cual se ejecutó el desafío.
Actividades de aprendizaje autónomo				
Aprendizaje individual	Fortalecer conocimientos, destrezas y actitudes del área de aprendizaje elegida por cada estudiante	Individual autónomo, con o sin apoyo de la plataforma virtual	Permanente	Cada módulo de aprendizaje integra un conjunto diverso de actividades, tales como análisis de textos escritos o audiovisuales, asistencia a talleres, realización de ejercicios de distinto tipo, actividades de evaluación y autoevaluación, etc. Cada estudiante debe cumplir con la planificación entregada al inicio del semestre, en su tiempo, a su ritmo, y con el acompañamiento que requiera.

A continuación se presenta la distribución general, si bien se debe tomar en cuenta que cada carrera puede adaptar esta distribución de acuerdo con sus requerimientos específicos, siempre y cuando no supere los límites establecidos en el Reglamento de Régimen Académico, ni la relación de carga horaria entre cada tipo de actividad. También la distribución por semana puede variar, ya que al menos en lo que respecta al trabajo

autónomo y al acompañamiento individual, este dependerá del ritmo de aprendizaje de cada persona, así como de las condiciones de cada módulo y ciclo.

Tabla 6

Distribución entre actividades presenciales y a distancia

ACTIVIDADES	HORAS	%
Presenciales		**54.00**
Encuentos y acompañamiento	137	19
Desafío comunitario	251	35
A distancia o virtual		**46.00**
Acompañamiento virtual	22	3
Autoaprendizaje	310	43
TOTAL	**720**	**100.00**

h) Áreas o campos de conocimiento

Los programas de estudios de grado (tercer nivel) que ofertará la Universidad se organizan en Centros del Saber, que equivalen a la denominación de facultades; cada Centro contiene programas o carreras.

La organización en Centros del Saber, que serán descritos más adelante, obedece a la concepción del mundo de las culturas kichwa y aymara y responden a la idea de interculturalizar la propuesta educativa. Esta estructura es la que empleó la Universidad Amawtay Wasi privada.

Estos cuatro Centros son:

- **Centro Yachay Munay (Sabidurías del ser):** El eje de reflexión de este Centro está constituido por las cosmovisiones diversas y en él se articulan las carreras denominadas sociales y humanísticas.
- **Centro Munay Ruray (Sabidurías del hacer con la naturaleza):** El eje de reflexión de este Centro está constituido por el mundo de la vida y su relación con el ser humano por lo que tiene como eje los programas relativos a la vida.
- **Centro Ruray Ushay (Sabidurías del hacer):** contiene programas orientados a la recuperación y desarrollo de los ingenios humanos para la vida.
- **Centro Ushay Yachay (Sabidurías del poder):** El eje de la reflexión de este centro es la sabiduría para ejercer el poder en una sociedad intercultural.

Adicionalmente, se ha contemplado la creación del **Centro Kawsay (Sabidurías de la Vida)**, que tiene como desafío las interconexiones entre los diversos Centros y sus respectivos campos de conocimiento, para fortalecer el carácter inter y trans-disciplinar, con el horizonte en la emergencia de la sabiduría, la conciencia, la trascendencia, promoviendo actividades principalmente de investigación en sus más diversas modalidades y desarrollando una propuesta de gestión del y por el conocimiento. Este Centro será el que se encargue de llevar adelante los programas de posgrado.

En cada etapa, la Universidad procurará crear al menos un programa o carrera en cada uno de los cuatro Centros del Saber.

i) Sistema de evaluación

En concordancia con el enfoque educativo propuesto, el sistema de evaluación de la Universidad su normativa y aplicación no serán mecanismos disciplinado res y unificadores como lo son en la actualidad, que permiten que la jerarquía del poder sea interiorizada en las personas y se vuelva práctica diaria. Por el contrario, la evaluación es considerada como una práctica de responsabilidad individual y social con la colectividad; en primer lugar con la propia comunidad educativa y, por supuesto, con la sociedad en su conjunto.

Como Universidad comunitaria que procura la aplicación de los aprendizajes a la creación de alternativas a situaciones problemáticas concretas de la sociedad, todo el proceso formativo exige el trabajo conjunto, que suma capacidades diversas de cada integrante. Por lo tanto, para lograr los resultados se necesita una actitud colaborativa, no competitiva. La corresponsabilidad es el principio estructurador de la práctica educativa y desde ella debe organizarse el proceso de evaluación. En otras palabras, no se evalúa cuánto sabe o aprendió una persona, sino cómo su aprendizaje aportó a la comunidad de la que forma parte.

El sistema de evaluación tiene las siguientes características:

- Se evalúa los logros de aprendizaje individuales (desarrollados principalmente en el trabajo autónomo con el acompañamiento del docente), así como los logros colectivos (que corresponden principalmente al desempeño en el desafío comunitario).
- El procedimiento de evaluación ocurre a lo largo de todo el ciclo de aprendizaje. Por lo tanto, se debe evaluar el proceso (individual y colectivo) y los resultados alcanzados al concluir cada ciclo.
- La Universidad, en tanto comunidad educativa, reconoce que no hay “niveles” que superar, sino ciclos que cumplir, para todos. Dado que esta comunidad cuenta con múltiples colectivos de aprendizaje en diversos escenarios concretos de acción: barrios, comunidades, parroquias, asociaciones, etc., formados por intereses afines o cercanía física, la evaluación debe considerar también el aporte de cada persona al avance del colectivo del que forma parte.
- La evaluación considera el logro de los aprendizajes planificados y considera las cuatro dimensiones: del saber conocer (conocimientos), del saber ser (actitudes y valores), del saber hacer (prácticas) y del saber convivir (principios éticos acordados, analizados, cuestionados o ratificados por todos sus integrantes).
- En los desafíos comunitarios, es el colectivo en diálogo equitativo de estudiantes, docentes acompañantes y comunidad, quien define qué, cómo, cuándo y por qué va a ser evaluada.

j) Organización territorial de la Universidad

La propuesta universitaria plantea la descentralización y desconcentración de la oferta educativa. El proceso de descentralización se realizará mediante la creación de sedes, una vez que la demanda educativa crezca y se consolide.

En la primera etapa de institucionalización la oferta educativa estará desconcentrada, mediante la creación de Centros Universitarios Interculturales que se ubicarán, idealmente, en los propios territorios de las nacionalidades y pueblos donde haya significativa demanda y condiciones de accesibilidad.

Los Centros Universitarios Interculturales cumplen con dos funciones principales: ser un espacio de encuentro entre estudiantes y docentes para facilitar el aprendizaje, las actividades colectivas y el acompañamiento; a más de ello, su segunda función –igualmente importante que la primera- es ser un dinamizador de la relación entre la Universidad y la sociedad local.

Para el cumplimiento de estas funciones, se ha previsto que cada centro cuente con un equipo conformado de la siguiente manera:

- Un coordinador/a académico/a, encargado de la organización de las actividades de acompañamiento, de aprendizaje autónomo y colectivo y de vinculación con la sociedad local.
- Un asistente administrativo, encargado de organizar el uso de espacios y de velar por sus adecuadas condiciones.
- Un asistente de tecnologías de la información, encargado de velar por el adecuado funcionamiento de la infraestructura tecnológica requerida para la modalidad semipresencial con apoyo virtual.
- Un equipo docente con capacidad para acompañar el aprendizaje, especializado en desarrollo de destrezas de aprendizaje. El número de docentes dependerá del número de estudiantes matriculados en ese territorio.
- Un equipo docente especializado en las áreas específicas de conocimiento de las carreras que se oferten. En este caso, el número de docentes dependerá también del número de estudiantes matriculados en ese territorio.

Los Centros Universitarios Interculturales contarán con aulas, aulas virtuales, laboratorios de computación, laboratorios especializados, bibliotecas, salas de reunión. Los Centros Universitarios Interculturales pueden dan lugar a la creación de Sedes descentralizadas en el futuro.

Se ha previsto abrir Centros Universitarios Interculturales en ocho zonas del país, en correspondencia con las áreas de mayor población de las nacionalidades y pueblos; estos son los siguientes:

- Costa Centro Norte: para atención a población de Esmeraldas, Manabí y Santo Domingo de los Tsáchilas. En esta zona se encuentra población afroecuatoriana, chachi, tsáchila, épera y montubia.
- Costa Sur: para atención a población de Los Ríos, Santa Elena y Guayas. En esta zona se encuentra población montubia, shuar (migrantes), kichwas (migrantes) y manta huancavilca.
- Sierra Norte: para atención a población de Carchi, Imbabura y Pichincha. En esta zona se encuentra población awá, afroecuatoriana y kichwa.

- Sierra Centro: para atención a población de Cotopaxi, Tungurahua, Chimborazo y Bolívar. En esta zona se concentra, especialmente, población kichwa.
- Sierra Sur: para atención a población de Cañar, Azuay y Loja. En esta zona se concentra, especialmente, población kichwa.
- Amazonía Norte: para atención a población de Sucumbíos y Napo. En esta zona se concentra población kichwa, a'i cofán, siona, secoya, waorani, afroecuatoriana.
- Amazonía Centro: para atención a población de Pastaza y Orellana. En esta zona se concentra, especialmente, población kichwa, zápara, shiwiar, shuar y waorani.
- Amazonía Sur: para atención a población de Morona Santiago y Zamora Chinchipe. En esta zona se concentra población kichwa, shuar, achuar, shiwiar.

Una vez que se abra el período de matrícula, la Universidad determinará si se abren todos o algunos de estos Centros, así como su posible incremento. También en este momento se determinará la ciudad específica en que se asiente cada Centro Universitario Intercultural. Sin embargo, se debe considerar las siguientes condiciones para tomar esta decisión:

- Los centros deben ubicarse en lugares que cuenten con acceso permanente, regular y de buena capacidad a internet, ya que muchas de las actividades de aprendizaje se realizarán mediante la plataforma virtual de la Universidad.
- La ubicación debe ser equidistante del lugar de residencia habitual de la mayor cantidad posible de estudiantes.

La Sede matriz, las Sedes Regionales –cuando se creen- y los Centros Universitarios Interculturales, serán comunidades científicas interculturales conformadas por sabios y sabias de las nacionalidades, investigadores, docentes, estudiantes, que creen fuertes vínculos con el entorno en que se asienten.

k) Calendario académico

La Universidad armonizará las condiciones particulares del calendario ceremonial de las diversas culturas indígenas así como de los pueblos afroecuatorianos y montubio con el calendario gregoriano.

j) Perfiles

- ***Perfil general de egreso***

La Universidad considera el perfil general de egreso como un horizonte de sentido. Para la Universidad, los estudiantes que han sido parte del proceso educativo, deberían haber fortalecido su sabiduría, su identidad personal y su compromiso con la vida, caracterizando como seres humanos con las siguientes características:

Desde el Saber Ser

- Ama y defiende la vida plena en todas sus formas.
- Su sabiduría aporta en la crianza de la vida, expresada en sus diferentes manifestaciones; avizorando el sentido planetario, cósmico y de trascendencia.
- Tiene conciencia de sí que le permite, desde su bienestar personal y profesional, construir un camino de vida de sabiduría y armonía con la comunidad y la naturaleza.

- Promueve y genera espacios de convivencia de la diversidad de saberes y haceres.
- Es honesto, responsable, respetuoso y capaz de establecer empatía con la comunidad educativa y comunidad en general.
- Valora las identidades y las culturas.
- Promueve el respeto y la atención de los valores propios de cada cultura y de aquellos considerados como universales: vida en democracia y cultura de paz, interculturalidad, equidad de género, justicia y solidaridad, entre otros
- Es tolerante, justo, solidario, participativo y democrático.
- Valora los derechos individuales y colectivos y reivindica su ejercicio a través de la organización.

Desde el Saber Conocer

- Posee una alta calidad de reflexión – acción, análisis y síntesis de aprendizajes sustanciales, para aplicar en escenarios complejos, diversos, interculturales.
- Cuenta con comprensiones significativas en las áreas de interés académico elegidas que le permiten cuestionar las causas socio-históricas que configuran la realidad.
- Domina herramientas para concebir y llevar a cabo la consolidación de grupos comprometidos con el trabajo comunitario.
- Tiene bases sólidas de comunicación multilingüe que le permiten utilizar diferentes lenguas y recursos comunicativos, en diferentes contextos, en los ámbitos privados y públicos.

Desde el Saber Hacer

- Está dispuesto a iniciar proyectos de vida personal y comunitarias para el bien común.
- Aplica perspectivas filosóficas, técnicas y metodológicas en la formulación, ejecución y seguimiento proyectos, empresas e iniciativas para el buen vivir.
- Mantiene una actitud práctica reflexiva en situaciones y escenarios complejos y marcados por la incertidumbre.
- Integra en sus actividades cotidianas y profesionales tecnologías de información y comunicación de vanguardia.

Desde el Saber Convivir

- Establece relaciones equitativas y respetuosas con personas de diversas lenguas y culturas.
- Anima y promueve la participación comunitaria en la concepción, diseño e implementación de planes, proyectos y emprendimientos comunitarios para el buen vivir.
- Su convicción y compromiso bioético le permite orientar la ejecución de iniciativas orientadas a sostener la vida de todos los seres del cosmos.
- Su sentido de comunidad, de saber compartir, le hacen vivir y promover en todo espacio y momento el principio de equidad.
- Genera formas de liderazgo colectivo que promueven espacios de convivencia intercultural, usando formas de comunicación que respetan la identidad y la lengua de pueblos diversos.

- ***Perfil de docentes acompañantes***

El equipo de docentes acompañantes de la Universidad, debe estar integrado por personas de todos los grupos socioculturales del país, que cuenten con:

- Experiencia docente urbana, rural y de trabajo comunitario.
- Dominio de español y de una lengua de pueblos y nacionalidades del Ecuador.
- Vastos conocimientos en las áreas de interés académico determinados por la Universidad.
- Experiencia en investigación, capaces de valorar e integrar otras formas de producir y de ubicar conocimientos.
- Experticia pedagógica para manejar y saber usar de manera positiva la diferencia.
- Experiencia y capacidad para asumir, dirigir y hacer seguimiento a proyectos comunitarios en los que se integre.
- Alta capacidad para integrar saberes y de entender la complejidad y la integralidad para sumarse a proyectos incluyentes y colectivos.
- Disposición para asumir modalidades de estudio, lugares, formas innovadoras, y creativas de llevar la enseñanza aprendizaje.
- Pasión por la vida, por el conocer, el hacer, el resolver problemas y capacidad de transmitir esa pasión.
- Capacidad para superar conocimientos fragmentados y sin contexto; abierto/a articulaciones múltiples y de producción de nuevos conocimientos que alumbren la realidad sociocultural de los diversos pueblos y nacionalidades
- Apertura para que en la enseñanza aprendizaje, sea posible equilibrar el conocimiento teórico y las habilidades de orden práctico

A partir de esas características, el equipo de docentes acompañantes, será capaz de:

- Contribuir de manera efectiva a un proyecto de sociedad humanitaria, solidaria, justa, sustentable e intercultural.
- Incluir y trabajar de manera preferencial por los menos favorecidos, excluidos por condición económica, política, étnica, de género, etc.
- Mantener alta conciencia y liderazgo para difundir una cultura que promueve la convivencia comunitaria, la condición humana con profundo respeto por la vida.
- Contar con conciencia de la delicada situación por la que atraviesa la tierra y con capacidades para promover una búsqueda colectiva de respuestas.
- Recuperar y difundir con pertinencia los conocimientos, el patrimonio cultural de pueblos y nacionalidades.
- Promover el desarrollo comunitario, a nivel local y nacional, de forma inteligente y solidaria; asumiendo la importancia de actuar en el marco de los derechos de los diversos pueblos y culturas Integrar de manera equilibrada los aportes de la denominada ciencia occidental y los saberes ancestrales sin que sean instrumentos para la dominación e imposición de ningún centro de saber - poder
- Contribuir activamente a la reflexión pedagógica desde las perspectivas de la ecología de la mente, de ecología de saberes y del pensamiento complejo, los aportes del Abya Yala.

- Cuestionar el conocimiento mono cultural, naturalizado como parte de las estructuras de dominación.

2.2 Diseño del componente de investigación

Se ha planteado como tarea irrenunciable de las universidades ecuatorianas el investigar y aplicar los conocimientos y tecnologías desarrollados como una labor creativa, sistemática y sistémica con altos principios éticos y desde un enfoque de interculturalidad. Desde esta orientación normativa, la Universidad Amawtay Wasi propone su concepción sobre el quehacer investigativo y sus políticas de investigación. Estas abarcan tanto la investigación formativa como la de carácter científico académico.

a) Objetivo

Aportar a la democratización de la creación, difusión y aplicación de conocimientos y saberes diversos.

b) Enfoque y niveles de investigación

La práctica de investigación en el sistema educativo contemporáneo, en términos generales, tiene algunas características que restringen su potencial transformador. Por una parte, la investigación universitaria en muchos casos está aislada de las demandas reales de la sociedad o no ha logrado generar vínculos potentes para que sus hallazgos tengan una aplicación concreta a la solución de los graves problemas vitales de la colectividad. Aun en los casos en que la investigación se plantea en respuesta a demandas sociales, se privilegia el diseño, práctica y sistematización individual, sin considerar la participación de los distintos sectores sociales en su desarrollo.

Por otra parte, la investigación también está aislada de la práctica formativa cotidiana, siendo reservada para grupos de especialistas. Si bien la Ley Orgánica de Educación Superior señala la importancia de que la actividad investigativa sea una estrategia transversal a todo el proceso educativo, esto no siempre ocurre ya que todavía prima la tendencia de separar las materias "teóricas", de las prácticas e investigativas. El mismo marco normativo privilegia la investigación como tarea de la unidad de integración curricular que se ejecuta en los últimos períodos académicos. Esta programación de la investigación para el final del ciclo formativo, implica grandes pérdidas en el saber pensar y el saber hacer.

Finalmente, debido a situaciones estructurales del país, la investigación que las universidades desarrollan, en su gran mayoría, se hacen desde un enfoque mono cultural, en el cual la epistemología que encausa el quehacer investigativo es la occidental. Objetos de estudio, metodologías, técnicas e instrumentales se formulan desde la lógica logocéntrica que impide el diálogo real de comprensiones de la realidad provenientes de diversas matrices culturales.

Desde su enfoque educativo, la Universidad concibe desde otro paradigma la investigación, como parte consubstancial de la formación. Esta forma de entender y hacer investigación propone la búsqueda, construcción, organización y aplicación del conocimiento, de manera colectiva y de cara a las demandas concretas, específicas y variadas de los actores sociales, plasmados en sus planes de desarrollo o planes de vida. La investigación acción formativa,

vincula de manera indisoluble las tres funciones sustantivas de la educación superior y precisará trabajar metodologías específicas, innovadoras, flexibles e interculturales.

De este modo, se prevé que se pueda construir conocimientos nuevos, aprendizajes significativos que han de ser sistematizados, apropiados, recuperados, difundidos y aplicados para el bien común. Así, investigación se convierte en una forma creativa de formación permanente, graduada, secuencial, generadora y provocadora, donde lo fundamental está dado en el aprender a pensar y hacer en colectivo.

En correspondencia con el enfoque educativo que la sustena, la Universidad Amawtay Wasi gestiona la investigación de la manera en que se expresa a continuación.

- ***Investigación formativa***

Tal como lo señala el Reglamento de Régimen Académico, la investigación formativa en la Universidad se realiza a lo largo de todo el curriculum de cada carrera, mediante la implementación de los desafíos comunitarios. Estos, como se indicó anteriormente, son proyectos de investigación accción, ejecutados por colectivos de aprendizaje en acuerdo con actores sociales; por lo tanto, responde a las necesidades y demandas identificadas por aquellos actores sociales. Los desafíos ganan complejidad a medida que avanza el proceso formativo, por lo que en lo referente a la investigación deberá ser cada vez más integral, profunda y abarcativa. El equipo docente de la carrera analizará el eje de investigación acción que se llevará a acabo en cada ciclo (PAO), y los parámetros metodológicos correspondientes.

Este afán formativo pretende evitar se dicte desde fuera de las comunidades como ha de ser el mundo en que se quiere vivir; otro aspecto central en esta propuesta educativa es evitar deshabilitar a los jóvenes estudiantes de las capacidades vitales y esenciales; tales como: convivir, investigar, imaginar, indagar, proponer, valorar su identidad, hacer tareas objetivas y concretas para mejorar las condiciones objetivas para la vida de la comunidad de pertenencia.

Así, en este espacio y desde esta propuesta educativa, se espera que en la vida estudiantil cargada de ímpetu se asienten y se afirmen aspectos sustanciales para crecer en comunidad, en donde crece también la condición humana e intelectual, con la claridad de que el papel de formar no es repetir conceptos y datos sino la adquisición de la capacidad de estructurar con los otros/as un micro mundo posible incorporando perspectivas para preservar la vida. Desde la investigación acción formativa, se derivarán aprendizajes colectivos y válidos para todos/as y otros de interés por sectores: aprendizajes para estudiantes, docentes, sabios/as y para los participantes de la comunidad en sí misma; quienes forman parte de "comunidad en acción" y probablemente "las amplias redes temáticas" con las que se establecerán conexiones de interacción.

Desde la lógica de "Comunidad en Acción" planteada en esta propuesta educativa, ha de procurarse un trabajo compartido e integrado para que sea llevada desde un sólido equipo de estudiantes, docentes, sabios y miembros de la comunidad; todos ellos se asumirán como coproductores/as ejecutores/as del producto de investigación. Comunidad en Acción es el espacio para la formación académica e investigación, que permitirá desarrollar capacidades en estudiantes, docentes, sabios y partícipes de la comunidad en acción, ligados en una experiencia vital. La comunidad se reconoce, se motiva, se forma, se activa en el papel de

productora para el bien común; el resultado serán aprendizajes que sumen elementos al saber académico y al saber y hacer cotidiano.

En esta línea la tarea docente es horizontal y adyacente a los participantes del proyecto que delimita desafíos concretos, allí no cabe centralidad; habrá condiciones para que se desplieguen capacidades para integrar los conocimientos desde la formalidad curricular y las necesidades de la comunidad.

- ***Investigación de carácter académico-científico***

La investigación en la Universidad Amawtay Wasi piensa la diversidad cultural de pueblos y nacionalidades del país como su eje nuclear; dicho en otras palabras, en la Universidad no puede haber investigación que no integre el enfoque intercultural. Pero, además, lo hace desde la creación y fortalecimiento de los vínculos sociales comunitarios como apuesta de vida en sociedad; por lo tanto, la investigación académico-científica también considera que el/la investigador/a estará inmerso en la realidad en la que se dan las situaciones que se quiere mejorar, involucrándose en ella de manera comprometida, de forma que el conocimiento que se produzca ha de ser propio, asumido y pertinente de los actores sociales con los que interactúa. La investigación está comprometida tanto con la cultura de pertenencia o auto adscripción de los docentes investigadores como con el crecimiento humano integral (emocional, espiritual e intelectual) de los equipos investigativos.

¿Qué diferencia este nivel de investigación del de la investigación de carácter formativo? Básicamente su nivel de complejidad. Esto quiere decir que comparte el enfoque de investigación acción, intercultural y aplicada, surgida desde las demandas sociales, pero que por su temática requieren de equipos interdisciplinarios más complejos y de un horizonte temporal más amplio. Como tal, los programas de investigación académico-científica se convierten en el marco orientador de la investigación formativa, la nutre y se alimentan también de las reflexiones, hallazgos y resultados que ocurren en la ejecución de los desafíos que se ejecutan en cada uno de los ciclos formativos de cada una de las carreras en ejecución.

Un ejemplo de investigación acción comunitaria para resolver un problema puntual y a la vez vital, es la siembra de agua que tuvo lugar en Chimborazo, iniciado en el año 2010, en el páramo del Igualata donde se encuentra la comunidad de Pichán, allí habitan 132 familias. Ubicaron los sitios donde hubo lagunas que se perdieron por mal uso de la tierra en pastoreo y siembra de altura. Rehabilitaron regenerando flora y fauna; habilitando fosas, diques, zanjas; esto gracias al conocimiento del espacio y la historia ecológica proporcionada por los más viejos, la fuerza física de los más jóvenes, al apoyo técnico del Gobierno de la Provincia; con el trabajo y el saber compartido los logros son positivos. Se sabe que el proyecto aún funciona y que la práctica de sembrar el agua, cuidar flora y fauna está asumida por la comunidad. De estos podemos anotar muchos y son una inspiración para lo que haremos como universidad (El Comercio, 2019).

Lo que se busca, desde esta perspectiva, es hacer indisoluble el vínculo entre estos dos niveles de investigación, creando un sistema de investigación que se retroalimenta. Para ello se constituirán las Comunidades epistémicas para la innovación, que son núcleos

formados por docentes, estudiantes, graduados de la Universidad, sabios y sabias de las diversas nacionalidades y pueblos.

Su función principal es la investigación de los modos de producción de los saberes y conocimientos para mejorar la comprensión sobre la diversidad epistémica en todos los campos del conocimiento.

Desde la investigación, las Comunidades Epistémicas compartirán sistémicamente sus experiencias, reflexión y práctica, a fin de mejorar la práctica educativa y su vinculación con la realidad nacional, las formas y mecanismos de evaluación y retroalimentación implementados por la Universidad en los ámbitos académico, administrativo, financiero y de gestión para retroalimentar la innovación educativa y proveer a las carreras de nuevos y mejores comprensiones sobre la realidad.

Las Comunidades Epistémicas aportarán en cuanto a innovación y formas de vinculación que aporten profundidad y densidad a los distintos campos del saber y saber hacer de carácter inter y trans disciplinario, teniendo siempre presente el faro de la sabiduría y la crianza de la vida, aportando así a la formación de seres humanos interculturales y sabios.

c) Políticas universitarias de investigación

En la Universidad Amawtay Wasi, dado su enfoque educativo, establece una serie de políticas de investigación en las que se enmarcan los programas que esta desarrolle. Estas políticas son:

- Los planes y programas de investigación emanan de uno o varios de los Centros del Saber y sus respectivas carreras, siendo siempre de carácter inter y transdisciplinario.
- Surgen y se ejecutan para responder a las demandas de la sociedad, expresadas en los planes nacionales, regionales o locales de desarrollo y en los planes de vida de las nacionalidades y pueblos indígenas, afroecuatoriano y montubio.
- Se definen y diseñan en acuerdo con los actores sociales quienes cumplirán un papel protagónico en el quehacer investigativo, en la aplicación de los descubrimientos, en su difusión y socialización.
- Los titulares de los derechos de los resultados de la investigación serán: la Universidad, sus equipos de investigación y los actores sociales con quienes esta se desarrolló.
- Los avances, resultados parciales y resultados finales se incorporarán de manera regular y permanente en los planes de estudio de las carreras. Para tal fin al momento de presentar el plan o programa de investigación para su aprobación por parte de la Universidad, se deberá establecer a que líneas de investigación corresponde, con qué carrera y eje analítico de dicha carrera se relaciona.

d) Normativa para la investigación

La Universidad desarrollará un reglamento específico para la gestión de la investigación de carácter académic-científico que regulará los mecanismos de postulación, aprobación,

seguimiento y evaluación de los planes y proyectos. Este reglamento considerará mecanismos arbitrados, transparentes y democráticos para garantizar el acceso con equidad a los recursos disponibles para investigación.

e) Líneas de investigación

Con estas consideraciones se plantean tres líneas provisionales de investigación las mismas que se irán ampliando, en la medida que crezca la universidad y surjan las distintas carreras con su especificidad.

- **Soberanía epistémica**

Como sabemos, el conocimiento llamado científico y sus beneficios no ha sido distribuido de manera equitativa. El prestigio de los investigadores por ejemplo sólo está dado para quienes califican en la denominada "*comunidad científica*". Para esta Universidad es central el desafío de formarnos para ponerlo de inmediato al servicio de la vida. El afán de lograr que las investigaciones lleguen calificar en el estándar global es secundario, a la larga la estandarización homogeniza en temas y formatos de interés de los países ricos que en la práctica confirman y sostienen a la hegemonía epistémica.

> La racionalidad Abya Yala es una racionalidad muy poco conocida, sus saberes y conocimientos han estad largamente ignorados por la comunidad académica y cultura oficial, siendo desconocidos por la mayoría de la población (…) incluso corren el riesgo de desaparecer por el implacable proceso de aculturación neocolonial científica religiosa, que está avasallando a las propias nacionalidades y pueblos ancestrales, quienes se ven compulsivamente sometidos a transfigurar su propia identidad (Universidad Intercultural Amawtay Wasi, 2004, p. 174)

Desde la lógica de la centralidad occidental de suponer que un sujeto investiga a varios objetos por conocer (incluyendo seres humanos de diversidad de condiciones sociales, económicas, étnicas y más), se afirma la cultura eurocéntrica y patriarcal. Se instala también la idea de que investigar requiere una serie de prerrequisitos que no cumplen los seres humanos en formación, de pregrado, y menos las personas que pertenecen a pueblos y nacionalidades.

Con estos señalamientos se quiere retomar uno de los postulados del paradigma Abya Ayala que ya fue mencionado, la relación para conocer es de sujeto a sujeto aun cuando la investigación trabaje sobre elementos de la naturaleza; esto bajo la premisa de que todo está vivo y bajo el criterio legal establecido en la Constitución ecuatoriana 2008 donde la naturaleza es sujeto de derechos.

Las posturas respecto a la epistemología son sin duda posturas políticas, preguntas simples como: qué conocer, quiénes van a conocer, cómo conocer, para qué conocer, arrojan respuestas que tienen un carácter de clase, de etnia, de género, etc. Por ejemplo, las políticas sobre ciencia y tecnología que plantea cada gobierno tienen directrices económico – políticas; el articular una agenda para la investigación en las universidades del país ha significado en la última década alinearse de manera efectiva al neoliberalismo; una evidencia es la directriz denominada "cambio de la matriz productiva", derivada del gobierno de la revolución ciudadana, con incidencia en la última década; con esto se verifica que desde los gobiernos por lo general se apunta a sostener un único modelo económico que ya resulta inviable para la mayoría de la población ecuatoriana y que en

temas de investigación política, económica y del ámbito social se posiciona por todos los medios la idea de que el sistema instalado y el pensamiento que lo sostiene es la verdad única y posible.

Con este antecedente, desde la universidad se pretende deconstruir la idea de verdades universales e inamovibles, fomentar el crecimiento del pensamiento nacional, local, comunitario, procurando generar paulatinamente igualdad de oportunidades para la construcción de conocimiento y para la distribución equitativa de los bienes que se derivan del mismo.

Las consideraciones expuestas, son el sustento para fundamentar la línea de investigación denominada diversidad y soberanía epistémica. La diversidad implica rechazar cualquier tipo de posición que asevere la existencia de una epistemología única o mayor.

Se reconoce que la diversidad en sus distintas dimensiones es infinita e inagotable, por lo tanto no puede haber una epistemología para su comprensión; dicho en otras palabras y de manera irrefutable la diversidad epistemológica que reconoce las diferencias y que afirma el valor de cada cultura hay que construirla, sostenerla como camino único a la soberanía y a la defensa de la cultura y de sus bienes materiales e inmateriales, esto implica respuestas a cuestionamientos éticos respecto del papel de la denominada ciencia, de la investigación, y de la desigualdad de oportunidades que ha generado el desarrollo tradicional de la misma.

Plantear la soberanía epistémica como línea de trabajo investigativo, es sustancial para esta propuesta educativa; interrogarnos respecto del sentido que cobrará la propia investigación, las concepciones de la diversidad poblacional respecto de la cultura, lengua, política, economía.

Para este efecto, otras respuestas necesarias serán: con quiénes investigar, para qué y con qué métodos. Desde esta línea de investigación se indagará sobre los conocimientos, las formas de pensamiento de pueblos y nacionalidades; se requiere incorporar otras racionalidades para replantear el desarrollo de la llamada ciencia y tecnología que haga posible el cuidado de la tierra y una sociedad más justa y plural.

- **Lengua y cultura**

Una manera de que la soberanía epistémica sea efectiva es la recuperación de la cultura y las lenguas. Cuando se recupera la cultura y lengua se recuperan, además: la fuerza de los significados, la visión del mundo, las concepciones para sostener la vida de un grupo humano, la concepción que vincula a la comunidad dueña de la lengua y cultura, las ideas de esa comunidad y sus entramados que constituyen su pertenencia e identidad, los sistemas de ideas donde están presentes conocimiento ancestral, las visiones y los valores con que se mueven.

Si la cultura y las lenguas son recuperadas, sostenidas, revitalizadas; aumentará sustancialmente la diversidad y la riqueza cultural que se puede promover hacia afuera; hacia adentro se valorará la cultura de pertenencia de cada pueblo y nacionalidad, se deconstruirán con mayores elementos, las concepciones respecto de que hay una cultura central y muchas otras periféricas en el orden nacional e internacional; de tal suerte que se puedan restar los sentimientos de superioridad y los de inferioridad, que son elementos que no permiten mirarnos con respeto, aceptar las diferencias como legítimas. Aspectos que son un obstáculo para la armónica convivencia.

En un país diverso como el nuestro que cuenta con: diversidad natural evidenciada en la variedad de pisos climáticos que hacen variados también los ecosistemas que son hábitat de pueblos y nacionalidades, se asientan en espacios territoriales reconocidos como lugares de gran biodiversidad, una población de especies animales y vegetales que constituye un valor para preservar las generaciones presentes y futuras. Esta riqueza está evidenciada además en la existencia de pueblos y nacionalidades. Actualmente se reconocen 15 nacionalidades y 18 pueblos que constituyen importantes sujetos de estudio y de trabajo en los campos político, cultural, social y lingüístico; con incalculables posibilidades de investigación y trabajo de campo, que significan para comunidades, pueblos y nacionalidades del país y para el mundo un legado a revitalizar, sostener y recuperar.

Se mencionó que el bilingüismo de personas de pueblos y nacionalidades especialmente jóvenes, está en riesgo, hay desplazamiento de las lenguas originarias en favor del español, práctica que proviene desde la colonia, forzada por elementos de discriminación por condición étnica, de larga y vergonzante data; producto de lo cual las nuevas generaciones de nacionalidades y pueblos, han abandonado el habla de la lengua originaria para hacerlo en español, en muchos casos personas de pueblos ahora la reconocen como su lengua materna con lo que pierden el bilingüismo y la riqueza de la diversidad cultural.

Las razones anotadas se constituyen en motivo para el planteamiento tanto del campo de docencia - subcampo de formación lenguas y comunicación; como del campo investigación – línea lengua y cultura; se ha de formar e investigar para preservar las competencias orales y escritas de lenguas originarias, considerando la procedencia y pertenencia cultural de los/as estudiantes, reconociendo lo valioso de desplegar las lenguas originarias maternas tarea que se hará integrando los campos de vinculación con la comunidad - formación e investigación.

- **Tecnologías para la vida**

La tecnología tiene prestigio, auge y un crecimiento colosal con el desarrollo capitalista; permeada por esta lógica mercantilista propia del capitalismo, en las universidades la investigación y tecnología está ligada por lo general, a la producción - reproducción de bienes materiales que serán mercancía; la investigación tecnológica encamina su mayor esfuerzo para prescindir al máximo del trabajo de mujeres y hombres, este pensada, para que el dueño de los medios de producción requiera menos trabajadores/as que es igual a menos salarios y más ganancia económica, de este modo, la razón de ser de la investigación y tecnología parecería tener una sola vía, se ha posicionado con fuerza la idea de que ciencia y tecnología están y son casi de manera exclusiva el medio para el crecimiento y acumulación de capital.

Deconstruir esta idea es fundamental, la razón de la investigación y la tecnología en la Universidad será cuidar la vida, estar al servicio de los pueblos; considerando en cada propuesta la perspectiva del bien común.

También se deconstruirá la idea de la ciencia y su neutralidad, la ciencia está para beneficio de alguien y para un algo concreto que niega o confirma un sistema de producción que corresponde a un sistema político. En este sentido un resultado del descubrir, puede volverse en contra de los pueblos, Dussel en su conferencia: "*El papel de la filosofía en la ciencia y el desarrollo tecnológico"* nos ilustra al respecto de cómo en la época colonial la única investigación realizada en México por mexicanos se volvió en su contra; se conoce

que se trabajaron varias pruebas hasta dar con el uso del níquel, elemento químico que separaba la plata de otros metales de manera rápida, hecho que como resultado dio el saqueo de este metal precioso que se llevó a Europa en tiempos muy cortos.

En este punto donde se constata los efectos de la agresiva forma de producción capitalista, los daños a la tierra y a la condición humana, no es posible que en este siglo se deba hacer más de lo mismo; razón por lo que esta Universidad pretende trabajar con la perspectiva de mejorar la calidad de vida de quienes serán estudiantes y de las personas de pueblos a los que pertenecen; desde la investigación y la implementación de tecnologías habrá de buscarse formas de remediación ambiental, cuidar la diversidad en toda su expresión; eso implica poner la investigación y la tecnología como bien común para la defensa contra las amenazas a la existencia.

De este modo la tecnología tendrá como fin promover oportunidades (no centradas en la idea de mercancías y mercados), garantizar seguridad, ofreciendo caminos y la esperanza que puede proporcionar un saber y un hacer concreto con efectos positivos e inmediatos para la población. Desde esta racionalidad se podrá establecer un vínculo entre ciencia, tecnología y dignidad humana.

2.3 Diseño del componente de vinculación con la sociedad

Como se ha expuesto en las secciones anteriores, la Universidad sustenta el ejercicio formativo en el fortalecimiento de los vínculos comunitarios. La comunidad educativa se forma por personas que siempre juegan el doble papel de enseñantes y aprendices; actividad en la vida cotidiana de la Universidad se da la interacción con la sabiduría de las comunidades rurales y urbanas, sociales y territoriales, reales y virtuales, haciendo realidad el principio de reciprocidad.

a) Objetivo

Ejecutar un modelo educativo que tenga a la vinculación con la sociedad como eje estructurador de la docencia y de la investigación.

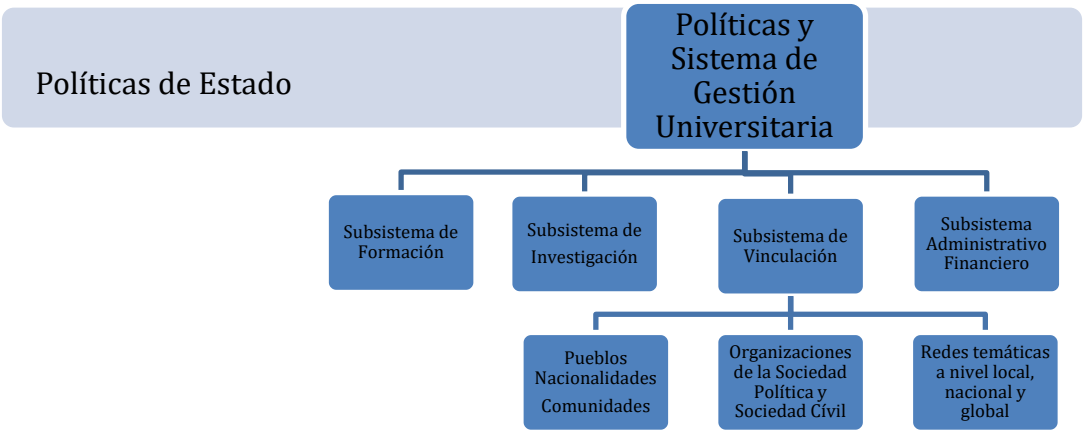
b) Enfoque y componentes de vinculación con la sociedad

El proceso formativo de la Universidad implica una relación permanente y respetuosa con el territorio y la cultura de origen o de auto adscripción de cada uno de los integrantes de la comunidad educativa, cuyo primer precepto es saber vivir en comunidad y lograr fortalecer los proyectos colectivos.

Los desafíos comunitarios, el colectivo de estudiantes y docentes acompañantes, junto con la comunidad con sus capacidades humanas, potencialidades y necesidades, actuando en complementariedad, se constituyen en lo que se ha denominado “Comunidad en acción”, que es el núcleo formativo de la Universidad, como fue expuesto en el componente de docencia.

La formulación y desarrollo de cada desafío o proyecto de Comunidad en Acción tendrá como referente las políticas de Estado expresadas en los objetivos del Plan Nacional de Desarrollo y actuará en articulación con los subsistemas de formación, investigación y de gestión académica de la Universidad.

Gráfico 2
Articulación con políticas y espacios para la vinculación



Fuente: Elaboración equipo de planificación educativa de la Universidad.

- ***Comunidad en acción***

Es un espacio generado desde la Universidad para el logro de aprendizajes significativos, no sólo para quienes estudian formalmente en ella, sino en el amplio radio de acción en el que es posible articular los diversos conocimientos con el hacer.

En este contexto, para explicar el significado de aprendizajes significativos, se piensa en las posibilidades que desde la vinculación existen, para educar y actuar para la significación:

- Dar sentido a lo que hacemos en el contexto comunitario - educativo, poner en operación un amplio radio de acción de crecimiento ascendente.
- Incorporar la potencia individual a la del grupo, a la de la cultura y del mundo para *"enseñar la condición humana*", en el sentido que plantea Morin, desde la comprensión de la identidad individual compleja y la identidad común a todos los otros seres humanos.
- Recoger, relacionar los discursos de la comunidad con la que pensamos y actuamos, para dotarla de sentido colectivo y generar espacios donde se plantean acciones para la vida, acompañada con las capacidades técnicas que se generan desde la Universidad.
- Relacionar de manera permanente la teoría que se adquiere en el curso de la carrera profesional, para darle sentido y aplicarla en los lugares donde se asientan las experiencias a las que nos acercamos.

- Impregnar de sentido a lo simple y cotidiano, reconociendo lo de esencial que tiene para la vida, sin dejar de dimensionar la crisis planetaria que tenemos como condición histórica, de tal suerte que desde la vinculación se pueda contribuir a procesos que aporten en la construcción de un planeta solidario, creativo, respetuoso de las personas y las diversas culturas.
- Desentrañar el sinsentido de las propuestas educativas, culturales y políticas para actuar desde la comprensión, entendimiento y la transparencia, de tal manera que sea posible una práctica permanente de *"La ética del género humano"* en el sentido que lo concibe Morin.

La elección del espacio donde se realiza la acción comunitaria tendrá en cuenta los aspectos que siguen: (i) la carrera a la que pertenecen los aprendices, (ii) la comunidad de elección, pertenencia o auto adscripción; (iii) la opción preferencial de estudiantes y en algunos casos de docentes acompañantes investigadores por determinada comunidad, (iiii) los espacios comunitarios en los que se dé algún acontecimiento que genere crisis y/o emergencia.

Para la incorporación a una comunidad se deberá considerar: accesibilidad, apertura, condiciones para aprendizajes pertinentes y significativos.

De este modo, Comunidad en Acción es la apertura de la comunidad a la Universidad y el servicio recíproco que brinda la Universidad a la comunidad. Tiene como propósito la enseñanza aprendizaje por proyectos, desde donde se procurará la búsqueda de respuestas a los problemas sentidos de las nacionalidades, pueblos y/o comunidades; los proyectos tienen como propósito, que se ponga en duda el pensamiento y las prácticas económico-sociales hegemónicas que no tienen más perspectiva que la exaltación del mercado. Desde esas racionalidades, se espera un diálogo e intercambio entre los distintos lugares de la producción del saber, que alumbren las acciones pertinentes con el momento histórico, con los principios de esta Universidad y con las necesidades de la población.

Esto supone un tiempo de consideración dedicado para aprendizajes con la comunidad y nuevas formas de organizar las maneras de adquirir e integrar conocimientos; lo que implica dejar de pensar con la cuadratura a la que somos obligados/as con las llamadas disciplinas científicas, que centran todo el peso de la enseñanza aprendizaje en asignaturas y materias "dictadas", tan arraigada en los manejos institucionales universitarios, en las cuales muchas experiencias de vinculación son solamente una formalidad a cumplir.

En el año 2005 la UNESCO plantea que: "*La cultura innovadora impondrá que a futuro los títulos académicos lleven fecha de caducidad"*. Frente a lo que se pregunta: ¿Cuáles son los aprendizajes que se sostienen en el tiempo con pertinencia y sentido? Desde la visión de la Universidad, se pretende recuperar los más centrales para elevar la condición humana y el sentido del bien común, que posibilite saber vivir, cuidar la vida, saber vivir en comunidad; potenciando el conocimiento y habilidades de las/os otras/os, ejercicio que implica interacción y crecimiento en todas las esferas de la vida.

Significa, además la valoración a lo que han logrado las comunidades diversas, que quiere decir: tener una actitud de aprendizaje en cada lugar, momento y circunstancia; reconocer la oportunidad de vivir en colectividad para aprender a pensar a hacer tareas simples y complejas que apunten a sostener la vida y la cultura.

Acción comunitaria, conexiones e integralidad

Como ya se mencionó, *Comunidad en Acción* es el espacio en el que se generan aprendizajes significativos para todos/as los participantes, además organiza la interacción de cara al análisis de problemas y a la búsqueda de respuestas desde los proyectos posibles de trabajar, considerando la vocación y las experticias de la comunidad y de la universidad.

El siguiente gráfico ilustra la relación entre: integrantes del equipo universitario denominado comunidad en acción, principios y fundamentos de la Universidad Amawtay Wasi. Esta construcción es aplicable para formación, investigación, vinculación y para el espacio administrativo financiero.

Gráfico 3

Relación de integrantes, principios y fundamentos para la acción comunitaria

Estudiante 1 Vela por el principio de: **Equidad e inclusión**	Interculturalidad ↔	Estudiante 2 Vela por el principio de: **Totalidad y relacionamiento de los seres del universo**
Ejercicio pleno de derechos culturales y lingüísticos ↕	Estudiante 5 Docente acompañante y los sabios y sabias de la comunidad Velan por el principio de**:** **Pertinencia social del Conocimiento y** Tienen la visión temática e íntegra de la propuesta	↕ Plurinacionalidad
Estudiante 4 Vela por el principio de: **Reciprocidad**	Diálogo y soberanía epistémicos ↔	Estudiante 3 Vela por el principio de: **Diversidad y complementariedad**

Fuente: Equipo de planificación educativa de la Universidad.

Como se puede ver en el gráfico anterior, cada colectivo está formado por cinco estudiantes y un docente acompañante. Cada uno de los integrantes del colectivo se encarga de velar y hacer aplicable los principios y fundamentos de la Universidad**.** Así tenemos que:

Estudiante 1, vela por el principio de equidad e inclusión, esto garantiza que los proyectos de vinculación aplicados a pueblos, nacionalidades y comunidades urbanas tengan prioridad en quienes son pobladores de mayor vulnerabilidad.

Estudiante 2, vela por el principio de totalidad y relacionamiento de los seres del universo, para lo cual ha de considerarse el profundo respeto a las culturas, la naturaleza y la integralidad.

Estudiante 3, vela por el principio de diversidad y complementariedad, para garantizar la convivencia solidaria y plural con un mayor sentido por la justicia.

Estudiante 4, vela por el principio de reciprocidad para hacer posible compartir saberes y haceres, la ayuda mutua para resolver los problemas sentidos por la comunidad.

Estudiante 5 más el docente acompañante, velan por el principio de pertinencia social del conocimiento y tienen la visión temática e íntegra de toda la propuesta de vinculación que lleva cada equipo.

En cuanto a los fundamentos, estos se trabajará con la responsabilidad y el sentido siguiente:

Los estudiantes 1 y 2 trabajan con énfasis en el fundamento de Interculturalidad que es la relación respetuosa entre las diversas culturas, portadoras de: conocimientos, saberes, prácticas, valores, formas de vivir y de pensar.

Los estudiantes 2 y 4 trabajan con énfasis en el fundamento de Plurinacionalidad que recoge el reconocimiento y valoración de los procesos socio históricos constitutivos de las identidades de pueblos y nacionalidades. Los aprendices 3 y 4 trabajan con énfasis en el fundamento de Diálogo y soberanía epistémicos, entendiendo como ese principio ético del reconocimiento de las capacidades de los pueblos para producir, desarrollar y aplicar los conocimientos propios, desde necesidades y capacidades concretas.

Los estudiantes 1 y 3 trabajan con énfasis en el fundamento de ejercicio pleno de derechos culturales y lingüísticos, entendidos como la conservación, valoración, reconocimiento, desarrollo y uso de la cultura y lenguas de pueblos y nacionalidades.

El estudiante 5 más el docente acompañante, tienen la visión íntegra de todos los fundamentos y velan por la aplicabilidad y la evaluación global del proyecto.

El equipo completo deberá reflexionar y jerarquizar potencialidades y problemáticas de la comunidad elegida, las mismas que serán analizadas de manera participativa para brindar respuestas con indicadores verificables.

Es de aclararse que las funciones de los estudiantes son rotativas y que están sujetas a evaluaciones: propia, de grupo de pares, del docente acompañante y de la comunidad. Dichas evaluaciones contemplarán aspectos clave para el seguimiento del desafío y para la transformación de personas y colectivos, cuidando permanentemente restituir el desarraigo de lo humano y comunitario que está impregnada en la cultura.

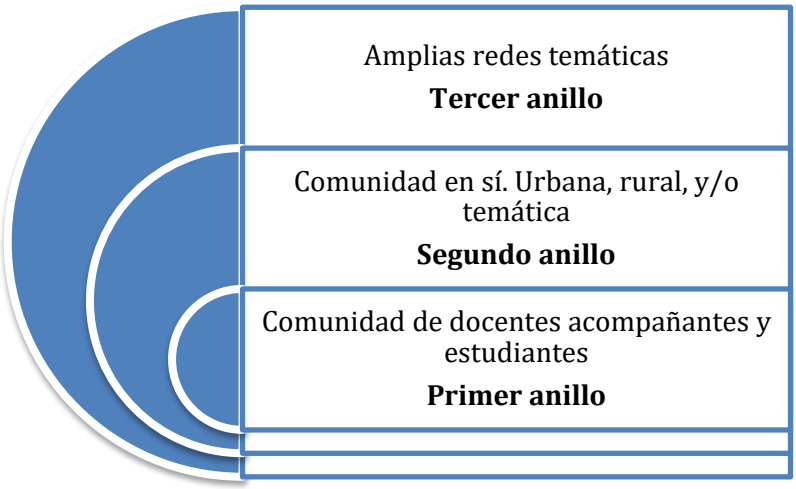
Niveles de acción comunitaria

La propuesta tiene la virtud de integrar tanto estudiantes como a docentes acompañantes, que tendrían la oportunidad de sostenerse como la comunidad de enseñanza aprendizaje denominada el primer anillo. El segundo anillo es la comunidad en sí misma que puede ser urbana, rural, y/o temática. El tercer anillo son las amplias redes temáticas con las que se puede establecer diálogos y acciones comunes, que den sentido y fuerza a los proyectos impulsados en los anillos uno y dos. De este modo se cuenta con tres esferas de acción y de aprendizajes.

En esta actuación de añadir niveles de acción, habrá además la voluntad de integrar teoría y práctica, lo urbano y lo rural, los intereses y necesidades de los distintos pueblos y nacionalidades, lo generacional, el género, etc.

Siguiendo a Bateson (1972) en "La Ecología de la Mente", se debe considerar los meta vínculos, en referencia a los nuevos modos de vincular los vínculos; esto tiene una gran pertinencia en tanto ahí la necesidad de integrar varias aristas para el proyecto de sociedad abierta a cambios, que no repita las patologías civilizatorias en las que nos hallamos entrampados y que se reproducen a menudo en los ambientes educativos.

Gráfico 4
Niveles de acción comunitaria



Fuente: Elaboración de la unidad de planificación de la Universidad.

Definición de comunidad y desafíos comunitarios

Los desafíos comunitarios deben ser formulados como una guía temática para la acción, las líneas de investigación de la Universidad, la carrera en la que estudiantes y docentes acompañantes se insertan y las condiciones de acceso a las comunidades en donde se espera incidir.

Los desafíos comunitarios serán formulados una vez que se definan los colectivos de estudiantes y docentes acompañantes, las comunidades con las que se va a trabajar, los principales problemas y potencialidades de cada comunidad donde se ejecutarán. Se procederá luego a jerarquizarlos, definir el alcance de estos y medir las condiciones y capacidades para atenderlos de manera total o parcial.

Existe la posibilidad de inscribirse en un proyecto de gran alcance e ir produciendo por etapas en cada ciclo de estudio o sumarse a un proyecto grande en el que actúan varios equipos de manera simultánea con una coordinación general.

La comunidad en sí (segundo anillo), será designada por pertenencia o por auto adscripción, puede ser urbana o rural (deberá cumplir unas especificidades que se señalarán para la operatividad).

Criterios de conformación de los colectivos de acción comunitaria

- Los grupos de aprendices pueden ser interdisciplinares (conformados por cinco miembros de dos o más carreras).
- Si se requiere de especialización concreta en el proyecto a realizarse puede ser conformado con cinco aprendices de una sola carrera.
- Serán del mismo ciclo o nivel de estudio.

Difusión de la producción y aprendizajes significativos para la sostenibilidad de cada desafío

Se hará uso de material audiovisual que está disponibles en internet o producidos para este efecto, logrando enseñanza aprendizaje que se comparte, con el debido criterio, en los espacios donde se encuentre un proyecto; para fortalecer las capacidades de quienes participan en los proyectos y democratizar el saber.

Se hará difusión educación amplia con aquellos elementos que se gesten en los proyectos comunitarios, y serán propagados en el ámbito local con material de audio y/o audiovisual en las distintas lenguas que son de conocimiento de aprendices para transmitirlo en radios o canales locales.

Cuando los proyectos estén en curso se harán informes parciales con la comunidad de lo que se obtendrán lecciones pertinentes para la continuidad de la propuesta.

Al finalizar el proyecto deben quedar aprendizajes sustanciales y habilidades instaladas para asegurar que los proyectos sean sostenibles.

Se procurará pertenecer a redes, plataformas para que lo producido sea sistematizado y difundido de manera amplia, con la finalidad de lograr apoyo técnico o económico y además restaurar y divulgar de manera amplia, el sentido de producción en comunidad y el sentido del bien común.

- ***Puerta abierta***

Es un espacio permanente directo y accesible, atendido desde la Dirección de Vinculación con la Colectividad, para que los pueblos y nacionalidades, colectivos, grupos sociales, asociaciones, movimientos sociales; que deseen desarrollar iniciativas que se enmarquen en la lógica de comunidad en acción, tengan curso y sea la semilla para procesos distintos, proyectos de vinculación efectivos, o para generar nuevas líneas de pensamiento y acción renovados.

Puerta abierta, será también virtual, integrado a la plataforma de gestión del conocimiento de la universidad para con las comunidades del país e internacionales se conecten para dar curso a propuestas comunes.

- ***Educación Continua***

Se contará con un espacio de constante innovación del conocimiento y de convergencias, donde a partir de temáticas específicas las personas se inserten en colectivos, comunidades, redes temáticas para construir espacios de producción intelectual, material y de convivencia.

Estará abierto para estudiantes egresados, graduados de la Universidad y para personas de toda condición económica política y social interesados/as en nuevas formas de pensar, producir y circular, tanto el conocimiento como acciones que nos den sentido de pertenencia a las comunidades diversas, desde donde podremos cultivar y restaurar la condición humana y la identidad terrenal para cuidar y defender la vida.

- **Prácticas preprofesionales**

Como se ha dicho, los estudiantes desde que inician su formación se insertan en los desafíos comunitarios que tendrán sistemas de valoración en los siguientes niveles: (i) autoevaluación individual, (ii) autoevaluación de la comunidad de estudiantes y docentes acompañantes, (iii) evaluación del docente acompañante, (iiii) informes de las redes con quienes coordinan.

Estas actividades que harán durante su permanencia en la Universidad serán evaluadas, de manera sistemática y formal como prácticas pre-profesionales. Esto no descarta la posibilidad de insertarse de forma individual o de grupo en otro tipo de espacios de trabajo formal.

- **Seguimiento a graduados**

Para la Universidad, hacer un diálogo permanente con quienes hayan sido estudiantes será una actividad sin pausa dado que el sentido de comunidad estará instalado, de modo que para los ex – estudiantes será habitual volver a la Universidad, que es su morada, sean o no convocados.

Se trabajará para registrar:

- El apoyo a propuestas e iniciativas en donde participan, lideran, construyen y/o se integran, cuya razón central sea el bien común.
- La inserción en espacios laborales a los que logren acceso.
- Las capacidades que desplieguen o falten por adquirir serán sistematizadas, tanto para considerarlo en formación continua como para ajustar el currículo de las carreras.
- Verificación de la formación adecuada que estará dada por los parámetros de inserción en la vida comunitaria, aportes profesionales para generar propuestas colectivas que resuelven problemas cotidianos y los problemas que se avizoran azotarán a la humanidad.

Trabajos citados

Abram, M. (1992). *Lengua, cultura e identidad. El proyecto EBI 1985-1990.* Quito: PEBI-Abya Yala.

Albarez-Gómez, N. (2016). El concepto de hegemonía en Gramsci: Una propuesta para el análisis y la acción política. *Estudios Sociales Contemporáneos* (15), 153-219.

Asamblea Nacional del Ecuador. (2 de agosto de 2018). Ley Reformatoria a la Ley Orgániza de Educación Superior. Quito, Ecuador: Asamblea Nacional del Ecuador.

Bauman, Z. (2003). *Comunidad. En busca de seguridad en un mundo hostil.* Madrid: Siglo XXI.

Bauman, Z. (2013). *Sobre la educación en un mundo líquido. COnversaciones con Ricardo Mazzeo.* Buenos Aires: Paidós.

Bateson, G. (1980). *Espíritu y naturaleza.* Buenos Aires: Amorrortu.

Bateson, G. (1985). *Pasos hacia una ecología de la mente.* Buenos Aires: Lohlé-Lumen.

Colombres, A. (2010). *Adolfocolombresblog*. Recuperado el 1 d1e mayo de 2019, de Las raíces del futuro. Descolonización y diversidad cultural: www.adolfocolombresblog.blogspot.com

Congreso Nacional. (28 de julio de 2004). Ley de Creación de la Universidad Intercultural de las Nacionalidades y Pueblos Indígenas Amawtay Wasi. *Registro Oficial N. 1115 PCN* . Quito, Ecuador: Congreso Nacional.

Consejo de Educación Superior. (marzo de 2017). Reglamento de Régimen Académico Codificado. Quito, Ecuador: Inédito.

Consejo Nacional de la Cultura y las Artes . (2016). *El aporte de las artes y la cultura a una educación de calidad.* Santiago, Chile: Consejo Nacional de la Cultura y las Artes.

Comboni, S., & Juárez, J.-M. (2013). Las interculturalidad-es, identidad-es y diálogo de saberes. (66), 10-23.

Comisión de Educación CONAIE. (2019). *Modelo Educativo Amawtay Wasi.* Quito: Inédito.

Exley, K., & Dennick, R. (2007). *Enseñanza en pequeños grupos en educación superior. Tutorías, seminarios y otros agrupamientos.* Madrid: Narcea.

Dussel, E. (2014). *16 tesis de economía política. Interpretación filosófica.* México: Siglo XXI Editores.

Dussel, E. (1998). *Etica de la liberación en la edad de la globalización y la exclusión.* Madrid: Trotta.

Facultad de Ciencias Económicas. (2019). *Rediseño curricular de la carrera de Economía de Desarrollo basado en un modelo por competencias.* Universidad Central del Ecuador. Quito: Inédito.

Freire, P. (1992). *Pedagogía de la esperanza.* México: Siglo XXI Editores.

Freire, P. (2005). *Pedagogía del Oprimido* (Segunda ed.). México: Siglo XXI Editores.

Guerrero-Arias, P. (2018). *La Chakana del corazonar.* Quito: Abya Yala; Universidad Politécnica Salesiana.

Illich, I. (1985). *La sociedad desescolarizada.* México D.F.: Barral Editores.

INEC-CODENPE. *Las cifras del pueblo montubio. Una mirada desde el 2010.* INEC-CODENPE. QUito: INEC-CODENPE.

Krishnamurti. (1984). *Cartas a las escuelas.* Barcelona: EDHASA.

Navarro, W. (2004). Teoría crítica de la educación. *s.r.* , 74-84.

Macas, L. (2010). Sumak Kawsay. La vida en plenitud. *América Latina en movimiento* (452), 14-16.

Martínez-Migueles, M. (2014). *El conocimiento y la ciencia en el siglo XXI y sus dificultades estereognósicas.* Barranquilla: Universidad Simón Bolívar.

Mato, D. (2011). Universidades indígenas de América Latina. Logros, problemas, desafíos. *Revista Andaluza de Antropología* (1), 63-85.

Ministerio de Cultura y Patrimonio. (2011). *Página oficial*. Recuperado el 2019, de culturaypatrimonio.gob.ec: www.culturaypatrimonio.gob.ec

Moncada, J.-S. (2008). La Universidad: un acercamiento histórico-filosófico. *Ideas y Valores* (137), 131-148.

Moraes, M. (2002). *A ontología de la realidad.* . Belo Horizonte: UFMG.

Morin, E. (2001). *Los siete saberes necesarios para la educación del futuro.* s.r.: Nueva Visión.

Morín, (2006). El método, las ideas…

Ramírez, A. (2009). Ciencia y conocimiento indígena. Editorial Grafica. Quito, Ecuador.

República, P. d. (6 de junio de 2019). Reglamento General a la Ley Orgánica de Educación Superior. *Norma jurídica (503)* . Quito, Ecuador: Registro Oficial.

Retana, A. (2016). *Latinoamérica piensa*. Recuperado el 1 de julio de 2019, de La interculturalidad en Dussel: http://latinoamericapiensa-cursoar.blogspot.com

Suárez, P. (2019). *Lo comunitario y el Sumak Kawsay en la Universidad Amawtaty Wasi.* Universidad Intercultural de las Nacionalidades y Pueblos Indígenas Amawtay Wasi. Quito: Inédito.

Sarango, L.-F. (2008). La experiencia de la Universidad Intercultural de las Nacionalidades y Pueblos Indígenas Amawtay Wasi. *Yachaykuna* (9).

Secretaria de Educación Bilingue Intercultural. (2019). *Estadísticas del Sistema.* Ministerio de Educación , Dirección Nacional de Análisis e Información Educativa de la Coordinación General de Planificación. Quito: Inédito.

Segredo, A., & Reyes, D. (2015). Diseño curricular por competencias. *COCMED* , 1-8.

Sousa, B. D. (2007). *Descolonizar el saber, reinventar el poder.* Montevideo: Trilce.

Taller Regional Diversidad Cultural e Interculturalidad en la Educacion Superior en América Latina. (2009). Declaración de los participantes en el Taller. *Memorias del Taller.* Belo Horizonte: Inédito.

Universidad Intercultural Amawtay Wasi. (2004). Aprender en la Sabiduría y el Buen Vivir. *Amauta Runacunapa Yachay , 1* (2), 143-252.

Universidad Intercultural de las Nacionalidades y Pueblos Indígenas Amawtay Wasi. (octubre de 2019). Estatuto de la Universidad. Quito, Ecuador: Inédito.

Vinueza, R. (2018). *Informe técnico final de liquidación de la Universidad Intercultural de las Nacionalidades y Pueblos Indígenas Amawtay Wasi.* CES. Quito: Inédito.

Walsh, K. (2002). (De) Construir la Interculturalidad. En N. F. (ed.), *Interculturalidad y política* (págs. 1-23). LIma: Red de Apoyo en Ciencias Sociales.

World Bank. (2015). *Indigenous Latin America in the Twenty first decada.* Washington: The World Bank Group.

Yánez-Cossío, C. (1991). *Macac. Teoría y práctica de la educación indígena. Estudio de caso en el Ecuador.* Quito: CELATER-MACAC.

Zúñiga, R.-E. (2019). La educación popular: apuesta política para la transformación de la realidad. (F. p. Latinoamericana, Ed.) *Revista digital NODAL* , s.r.