

A presença indígena nas universidades frente aos paradigmas constitucionais: uma análise bibliográfica dos países Andinos¹

Tiago Franco de Paula (UnB)

Elizabeth del Socorro Ruano Ibarra (UnB)

Resumo: O presente trabalho é resultado de uma pesquisa exploratória que teve como principal objetivo o levantamento e a comparação de bibliografia sobre a inserção de povos indígenas nas Instituições de Ensino Superior (IES) de Bolívia, Equador, Peru e Colômbia. A leitura e a perspectiva comparada entre as legislações de ensino superior e os dados sobre universitários indígenas nos países foram as principais estratégias utilizadas na investigação. Por meio delas, foi possível atingir uma síntese integradora que apontou a relação entre a inserção de estudantes indígenas nas universidades e os paradigmas constitucionais vigentes em cada país. Tais estudantes possuem um grau de inserção maior nas IES de Bolívia e Equador, países que adotaram o plurinacionalismo, a interculturalidade e as premissas do *Bien Vivir* em seus textos constituintes e legislações educacionais. Comparativamente, Peru e Colômbia, que ainda têm constituições políticas regidas pelo paradigma multicultural, realizaram menos avanços. A pesquisa também concluiu que a temática ainda é escassa tanto no meio político quanto no meio acadêmico.

Palavras-Chaves: Ensino Superior, Povos Indígenas, Constitucionalismo.

1. Introdução

A comparação apresentada neste trabalho busca analisar de que modo as reformas constitucionais influenciaram na inserção de estudantes indígenas nas instituições de ensino superior nos países andinos. Essa inserção não significa apenas a entrada, mas a integração respeitosa de seus saberes e costumes. Essa diferenciação entre entrada e inserção dialoga com Coelho (2006) quando distingue políticas compensatórias de políticas afirmativas que reformam estruturas institucionais para garantir direitos.

A pesquisa teve como principal objetivo levantar e comparar a bibliografia existente sobre a inserção de povos indígenas nas IES de Bolívia, Equador, Colômbia e Peru. O presente artigo, por sua vez, buscará apresentar os resultados desses esforços por meio da exposição das informações encontradas. Tal investigação foi feita por meio do exame das legislações de ensino superior vigentes em cada país e pela análise dos dados sobre a entrada de estudantes indígenas nas universidades e sua inserção nesse meio.

A violência simbólica inaugurada pela colonização espanhola nos territórios atualmente conhecidos como países andinos marginalizou os saberes e conhecimentos nativos. A imposição de uma visão de mundo ocidental criou o que Santos (2009) define como pensamento abissal. Tal conceito faz referência a separações entre conhecimentos ‘verdadeiros’ que deveriam tornar-se universais e aqueles falsos que

¹ “Trabalho apresentado na 31ª Reunião Brasileira de Antropologia, realizada entre os dias 09 e 12 de dezembro de 2018, Brasília/DF.

foram perseguidos. O domínio cultural violento gerou o epistemicídio (Santos, 2009) dos saberes nativos em prol da hegemonia europeia.

A independência política e jurídica desses países não conseguiu incidir em mudanças das estruturas coloniais excludentes. As novas constituições baseadas no constitucionalismo moderno, pautado pelos valores iluministas do século 18, defenderam a formação de nações culturalmente homogêneas. As estruturas institucionais e normativas sob o prisma do constitucionalismo neocolonial, também negligenciaram a existência diversa de povos nativos, culturas e instituições políticas e jurídicas.

Nas décadas finais do século 20, na América Latina, os movimentos indígenas participaram ativamente das reformas constitucionais que buscaram romper com o constitucionalismo moderno. Após tais reformas, constituições políticas dos países andinos adotaram o multiculturalismo como principal paradigma teórico. Os novos textos reconheceram a diversidade cultural e étnica dos territórios. Entretanto, nesse período também se fortaleceu o neoliberalismo que operou como contrapeso ao pluralismo pautado constitucionalmente. As reformas multiculturais na educação foram ofuscadas pela dominação do capital privado nas instituições de ensino superior, que passaram a ser pautadas pela lógica do mercado. Os povos indígenas experimentaram o que Coelho (2006) define como políticas públicas compensatórias diante da desigualdade historicamente construída.

Nos primeiros anos do século 21, Bolívia e Equador passaram por novas reformas constitucionais que buscaram aprofundar as mudanças realizadas na década de 90. Os novos textos constituintes adotaram o plurinacionalismo e a interculturalidade como premissas teóricas na tentativa de construir uma sociedade descolonizada. Nesse paradigma, a educação foi reformulada e a inserção dos povos indígenas tornou-se relevante. As legislações voltadas para o ensino superior foram reestruturadas em ambos países no intuito de operacionalizar os preceitos constitucionais.

A partir desse contexto histórico, se toma como pressuposto de pesquisa a ideia de que os sistemas educacionais andinos refletiram as noções de unidade cultural do constitucionalismo neocolonial e de universalidade das epistemologias ocidentais ao longo de sua história. Como se sabe, as concepções sociais e políticas dos textos constituintes nacionais pautam as formulações educacionais e as diretrizes dos sistemas de ensino. Assim, legitimaram-se as práticas homogeneizantes e estigmatizaram-se os diversos saberes e conhecimentos nativos nesses países. O presente trabalho defende

que a adoção do plurinacionalismo e da interculturalidade representou um rompimento com tal modelo de universidade em Bolívia e Equador.

2. Metodologia

Trata-se de uma investigação exploratória apoiada em pesquisa bibliográfica sobre a inserção dos povos indígenas nas instituições de ensino superior nas Américas. A perspectiva comparada foi adotada como estratégia para analisar as singularidades e semelhanças na garantia do direito à educação nos países andinos. O processo investigativo girou em torno do levantamento, leitura e análise de artigos científicos. Posteriormente, os dados obtidos foram colocados em perspectiva comparada para alcançar o que Lima e Mioto (2007) denominam de síntese integradora.

O levantamento bibliográfico esteve orientado inicialmente pelos seguintes critérios: idioma, ano de publicação e indexação. O critério linguístico incluiu o espanhol, idioma oficial dos países analisados; português, idioma de origem do pesquisador; e inglês, língua hegemônica na produção acadêmica. Quanto ao ano de publicação, se priorizou o período posterior a 2014. As fontes foram revistas Qualis 1. Contudo, a falta de resultados de publicações que atendessem aos critérios obrigou a reconsiderá-los. O novo recorte temporal abrangeu o período entre 2014 a 2004, entendendo a importância da regressão histórica no tema. Também passaram a serem consideradas publicações de revistas Qualis A2 e B1. As palavras-chaves utilizadas para a busca foram: Ensino Superior, Povos Indígenas, Interculturalidade, Constitucionalismo Plurinacional e América Latina.

Ao longo da pesquisa, foram levantados 48 artigos, dos quais 36 foram analisados de forma profunda. A maior parte dos textos encontrados foi produzida em centros universitários da América Latina. A língua espanhola é dominante em tal temática, com algum espaço para os trabalhos escritos em português. O levantamento bibliográfico mostrou que existem poucos artigos em inglês que tratam do assunto.

3. Resultados

3.1 O ensino superior nos países andinos

A hegemonia neoliberal e o crescimento do setor privado na educação geraram uma transformação global nas instituições de ensino superior. Criou-se, nos países centrais, um modelo de universidade que aproximou a educação do mercado. Durante os anos 90, tal modelo se expandiu para América Latina mediante reformas incentivadas por organismos internacionais. Os avanços nas tecnologias da educação tornaram essas dinâmicas mais fortes nos anos iniciais do século 21.

As reformas constitucionais em Bolívia e Equador e as novas legislações de ensino superior nesses países insinuaram-se como contraponto ao domínio neoliberal na educação. A análise das novas leis é central para entender de que forma as reformas constitucionais influenciaram o acesso dos indígenas ao direito à educação, e especificamente à universidade. A comparação com as legislações de Colômbia e Peru permite visualizar os avanços e as singularidades criadas pela adoção do paradigma plurinacional nas estruturas do ensino superior.

3.1.1 Bolívia

A década de 90 foi um período de reformas e expansão do setor privado para as instituições de ensino superior na Bolívia. Tais mudanças aproximaram as universidades do país do modelo neoliberal e fortaleceram a hegemonia das epistemologias ocidentais. A reforma constitucional em 2009 e a adoção do paradigma plurinacional romperam com esse modelo. A nova constituição reconheceu a Bolívia como um território formado por povos culturalmente diversos e com suas próprias constituições. Sua principal premissa teórica é o conceito do *Bien Vivir*², ideia indígena que prega uma vida harmoniosa entre o indivíduo, a sociedade e a natureza. As novas leis e instituições bolivianas foram formuladas com o objetivo de alcançar essa harmonia.

No contexto da reforma, a educação superior passou a ser regido pela Lei nº 070, intitulada Avelino Siñane e Elizardo Perez³. Constituiu-se o Sistema Educativo Plurinacional (SEP), crítico das concepções ocidentais de educação e que propõe um novo rumo educacional que engloba o estudo e a aplicação de saberes e conhecimento indígenas. O *Bien Vivir* foi adotado como premissa básica do ensino e o objetivo das IES passou a ser implementar suas concepções por meio da integração dos saberes indígenas com outras formas de conhecimento (BOLÍVIA, 2010, p. 7). Adotou-se um sistema bilíngue e ações que afirmam a cultura e as instituições dos povos nativos. A educação superior se tornou um instrumento em favor da descolonização da sociedade.

3.1.2 Equador

As universidades privadas, também chamadas no país de autofinanciadas, surgiram e se expandiram no Equador durante a década de 90. Nos anos iniciais do século 21, seu número se tornou maior do que o número de universidades públicas. A

² Enquanto conceito multidimensional ancorado nos saberes e sensibilidades indígenas, suas diferentes denominações, geralmente em línguas indígenas (em Equador *sumak kawsay*, em Bolívia *suma qamaña*), compartilham uma plataforma comum baseada na rejeição ao desenvolvimento econômico e a defesa de uma ética de reconhecimento dos valores da natureza e a busca de alternativas de vida digna (Gudynas; Acosta, 2011).

³ Avelino foi um indígena Aymara, conheceu a Elizardo em 1931 e juntos fundaram a escola Warisata considerada uma forma de resistência ao colonialismo interno que, entre outras discriminações, impedia aos indígenas se educarem nas escolas públicas.

ação estatal em relação ao ensino superior aumentou a partir do governo de Rafael Correa e de sua Reforma Cidadã⁴, projeto base da Reforma Constitucional. A partir da Reforma, o Equador foi definido como uma República Plurinacional e Intercultural. A elaboração da constituinte também teve como base os conceitos do *Bien Vivir*, expressos pela palavra *Sumak Kawsay*, em idioma indígena. As premissas constitucionais se voltaram para uma construção holística entre indivíduo, sociedade e natureza.

Com o estabelecimento dos novos paradigmas constitucionais, novas políticas educacionais foram instauradas. A nova constituição colocou a educação básica como um direito universal e obrigatório, além de estabelecer projetos de educação intercultural e bilíngue e a articulação integral e equilibrada entre os saberes tradicionais e os saberes universais nos currículos. As IES públicas passaram a ser regidas pela Nova Lei Orgânica de Ensino Superior, que representou uma superação do caráter neoliberal das universidades. Entretanto, tal lei não trata as ideias de plurinacionalismo e interculturalidade de forma abrangente. As premissas do *Sumak Kawsay* não são aplicadas nessa legislação, o que impede uma série de avanços quanto à inserção de estudantes indígenas. As ações estatais para inserção de povos marginalizados consistem apenas em estímulos à entrada nas IES, como bolsas de estudos e incentivos financeiros.

3.1.3 Colômbia

A história da relação entre Estado e Universidade na Colômbia é marcada por disputas entre diferentes grupos políticos. Existentes desde o período colonial, as IES se tornaram instituições instáveis no país apenas na reforma constitucional de 1991. Tal estabilidade veio do investimento do setor privado, não de ações inclusivas por parte das instituições estatais. A constituinte promulgada na década de 90 reconheceu a Colômbia como um país culturalmente diverso e multicultural. Houve uma abertura aos direitos indígenas, suas línguas, suas práticas e suas culturas. Contudo, essas mudanças não caminharam rumo a um paradigma plurinacional. O neoliberalismo ganhou força logo após a reforma e a educação voltada para o mercado se consolidou.

Leis educacionais pautadas pelo paradigma multicultural foram estabelecidas nesse período. A nova constituição colocou a educação como um direito da pessoa e afirmou que os integrantes de grupos étnicos têm direito a uma educação que respeite e proteja suas identidades culturais. Foi criado o sistema de etnoeducação,

⁴ Rafael Correa governou por três mandatos seguidos, entre 2007 e 2017. A Reforma Cidadão proposta em seu primeiro governo correspondeu a um projeto de reestruturação nacional de caráter anti-neoliberal, anti-estadunidense e descolonizador (CRUZ, 2017).

que tem como objetivo criar escolas e instituições de ensino que valorizem a cultura e os saberes nativos. Todavia, a etnoeducação e a garantia da educação para grupos étnicos são proposições restritas à educação básica. A legislação de ensino superior, regida pela Lei 30 de 1992, foca na organização burocrática e na estrutura das IES públicas. As questões indígenas e as premissas multiculturais têm pouco espaço no texto e os conceitos base para a construção das universidades são ocidentalizados.

3.1.4 Peru

A história das universidades e dos direitos indígenas é mais positiva no Peru que nos outros três países. A valorização da cultura Inca por parte dos colonizadores fez com que as questões envolvendo os povos nativos estivessem em pauta logo após a independência. O ensino superior, por sua vez, passou por uma reforma que combateu o elitismo nas universidades em 1919. Contudo, sua expansão real, assim como nos outros países, se deu na década de 90. Também nesse período houve a promulgação da atual constituição, que foi resultado de um “auto-golpe” dado pelo então presidente Alberto Fujimori⁵. A constituição de 1993, ainda vigente atualmente, apresentou avanços e retrocessos. O Peru foi reconhecido como um país multiétnico e a preservação da cultura nativa foi garantida. A educação básica se tornou bilíngue, bicultural e integrada com os saberes indígenas. Ao mesmo tempo, os instrumentos de proteção dos territórios indígenas enfraqueceram e o capital privado passou a ter mais acesso à terra.

Todavia, o sistema educacional criado apresentou problemas. As novas leis de educação reconheceram a diversidade e o multiculturalismo, mas não colocaram indígenas como sujeitos de direito. Não foram criadas políticas públicas voltadas para a inserção dos povos nativos nas IES e a predominância do neoliberalismo gerou corte de investimentos nas universidades públicas por parte do governo. Avanços no ensino superior foram realizados apenas em 2014, com a formulação da Nova Lei Universitária. Tal legislação estabeleceu uma nova estrutura organizacional para as instituições públicas e decretou avanços nas questões de reconhecimento e valorização dos conhecimentos e culturas indígenas dentro das IES. Nela, a gratuidade e autonomia da Universidade Pública são garantidas e o multiculturalismo é princípio base. O pluralismo, a tolerância e o diálogo intercultural são colocados como premissas do sistema universitário.

3.1.5 Perspectiva comparada

⁵ Eleito em 1990, Alberto Fujimori dissolveu o legislativo e o judiciário no país e promulgou uma nova constituição em 1993. Seu governo durou até o ano 2000.

A análise das legislações de ensino superior deixa claro que os quatro países encontram-se em estágios diferentes quanto à inserção de povos nativos nas universidades. Entretanto, ela também mostra que existem semelhanças entre os quatro casos que merecem ser destacadas. A primeira delas corresponde à construção histórica do ensino superior. Em toda a região, as universidades surgiram durante o período colonial, mas somente se expandiram a partir da década de 90, com os investimentos privados. Tal característica é a base para outra semelhança importante, que é o elitismo das IES. Por fim, cabe destacar a constatação positiva de que todos os países possuem universidades públicas e autônomas.

No que diz respeito às singularidades das legislações educacionais, as reformas constitucionais de Bolívia e Equador são o principal ponto de cisão entre os países. A adoção do constitucionalismo plurinacional gerou a estruturação de um sistema de ensino superior mais voltado para as problemáticas indígenas. Peru e Colômbia, que ainda estão ligados ao paradigma multicultural, apresentam menos avanços legislativos. Atualmente, a Bolívia é o país que apresenta mais avanços nas leis de ensino superior. O Equador, apesar da reforma, ainda peca por não aplicar de forma ampla seus princípios constitucionais na construção normativa das IES. Entre os países cujas constituições multiculturais ainda estão em vigor, o Peru é o que mais se aproxima dos Estados Plurinacionais por ter promulgado uma nova lei de ensino superior em 2014. Tal lei apresenta resultados de debates que não estavam em pauta na década de 90, período em que a atual legislação colombiana foi elaborada.

3.2 A inserção indígena nas instituições de ensino superior

3.2.1 Bolívia

A reforma constitucional mudou a visão do Estado boliviano sobre o ensino superior. A partir de 2009, o investimento estatal nas universidades públicas aumentou, gerando um maior número de vagas nessas instituições. Tal expansão da educação pública incidiu na entrada de estudantes marginalizados. Dados de 2016 apontam que 24% dos estudantes universitários bolivianos pertencem ao quartil mais pobre da população (CINDA, 2016). Na América Latina, a Bolívia é o segundo país com o maior número de membros dessa classe social. Também cabe destacar que a taxa de mulheres matriculadas é maior do que a de homens desde 2010.

A entrada de estudantes indígenas acompanhou a expansão das IES públicas. Em cumprimento a sua legislação, o Estado tomou medidas financeiras e não financeiras para garantir a inserção de indígenas nas universidades. Sabres e costumes indígenas foram inseridos nas IES públicas. Contudo, a principal resolução

foi a criação de um sistema de Universidades Indígenas Bolivianas, conhecido como UNIBOL.⁶ Tais universidades são gratuitas, adotam as línguas indígenas como primeiro idioma e baseiam seus currículos nos preceitos do *Bien Vivir*. O processo de entrada exige a indicação de líderes indígenas e a formação é voltada para a resolução de problemas que afetam diretamente as comunidades nativas.

4.2.2 Equador

A promulgação da constituição plurinacional no Equador representou o rompimento com o setor educacional privado e o aumento dos investimentos estatais na educação. O ensino superior foi definido como um direito social inalienável e a qualidade do ensino passou a ser prioridade para o Estado. Os primeiros anos após a reforma foram de expansão nas universidades públicas. Houve um aumento no número de vagas e de matriculados nessas instituições. Todavia, tal crescimento não se manteve. Em 2012, iniciou-se uma queda na taxa de matriculados em IES que persistiu até 2015. Tal queda é associada ao fechamento de várias IES privadas, que não foram aprovadas nos testes de qualidade do governo, e a adoção do ENES, prova nacional que funciona como a principal forma de acesso às universidades.

A mudança de perspectiva sobre o ensino superior não impactou a inserção de estudantes indígenas nas universidades. A ausência das premissas do *Sumak Kawsay* nas legislações de ensino superior gera uma ausência dos saberes indígenas nos meios universitários. As IES públicas e privadas continuaram sendo locais dominados pela epistemologia ocidental e em que não se valoriza a cultura e os hábitos dos povos nativos. Também não foram criadas políticas públicas destinadas à permanência dos povos indígenas, o que torna a inserção mais difícil. O principal avanço no Equador foi o surgimento de universidades indígenas, projetos liderados por associações de povos nativos.

3.2.3 Colômbia

A permanência do paradigma multicultural e a hegemonia do neoliberalismo no país mantiveram a expansão do setor privado no ensino superior que se iniciou na década de 90. Entre os países da América Latina, a Colômbia é o de segundo menor investimento estatal nas IES (CINDA, 2016). Tal característica faz com que as universidades do país sejam ambientes muito elitizados. Aproximadamente 59% dos universitários do país fazem parte do quartil mais rico da população. Os membros do quartil mais pobre, por sua vez, representam apenas 10,5 do total de estudantes de

⁶ O sistema UNIBOL é formado por três universidades. São elas: a Universidade Túpac Katari Aymara, que se localiza em La Paz; a Universidade Casimiro Huanca, localizada no distrito de Quechua; e o Centro de Ensino Superior Apiahuyk Tupa, que se localiza em Chuquisaca.

ensino superior (CIDA, 2016). Nesse contexto, a formação é voltada para o mercado e o modelo de universidade dos países centrais é dominante.

De modo geral, as IES colombianas não possuem uma estrutura acadêmica voltada para estudantes indígenas. As políticas públicas voltadas para a questão dos povos nativos buscam apenas garantir a entrada e a permanência desses indivíduos nas universidades. A real inserção em tal meio ainda possui diversos obstáculos. Entre eles, está a questão financeira. Com o domínio do setor privado, os custos para ingressar nas IES são altos. Ademais, as universidades públicas não são gratuitas. Nelas, é necessário pagar taxas de matrículas, o que impede a entrada de estudantes marginalizados. Devido aos altos gastos, muitos jovens indígenas, quando ingressam nas universidades, precisam também obter um emprego que os ajude financeiramente.

3.2.4 Peru

Após a proclamação da Nova Lei Universitária em 2014, o número de IES e de matrículas nessas instituições aumentou no Peru. Esse acréscimo é associado ao crescimento econômico do país e a supervalorização da educação superior pela população peruana. Com a expansão da capital privado no ensino superior, a oferta de vagas aumentou e membros de populações mais pobres ingressaram nas IES. Tal ingresso, contudo, é feito mediante um grande endividamento por parte dos estudantes. Entre os quatro países analisados, o Peru é o que apresenta maior predominância de IES privadas. Em 2013, o número de matrículas no setor privado correspondeu a 70% do número total no país (CINDA, 2016).

A inserção de estudantes indígenas nas universidades é muito limitada pelas barreiras financeiras existentes no país. Os obstáculos não ficam restritos ao acesso, pois a maioria das universidades peruanas não possui políticas voltadas para a inserção desses estudantes no ambiente universitário. A epistemologia ocidental e a lógica neoliberal de educação para o mercado são dominantes. As diferenças culturais são grandes obstáculos para a inserção de povos indígenas. Tal dificuldade é expressa no racismo existente nas universidades contra membros de grupos étnicos e estudantes de regiões distantes dos grandes centros. Todavia, existem ações voltadas para o acolhimento e a inserção de estudantes indígenas em algumas universidades. Elas, em sua maioria, são realizadas pelos próprios indígenas que frequentam as instituições.

4. Conclusão

A análise da inserção de estudantes indígenas nas IES mostra que tal fato está diretamente relacionado com as diferenças e singularidades das legislações

educacionais. Há uma relação diretamente proporcional entre o grau de relevância dado ao tema pelas leis de ensino superior e a inserção real de estudantes indígenas nas IES tradicionais. Dessa forma, é viável afirmar que a adoção do paradigma plurinacional é o pilar central para a perspectiva comparada. Bolívia e Equador, por terem realizado a reforma constitucional e tratado dos problemas de inserção de indígenas em suas leis educacionais, apresentam uma maior inserção de estudantes nativos nas IES. Peru e Colômbia, que adotam o paradigma multicultural, não realizaram avanços significativos.

Contudo, a comparação entre Bolívia e Equador mostra que o plurinacionalismo não age sozinho contra o problema. Apesar da reforma constitucional, as IES equatorianas ainda enfrentam muitos desafios quanto à inserção de estudantes indígenas, visto que as premissas constitucionais do *Sumak Kawsay* não foram aplicadas de forma abrangente. A Bolívia, que fez do *Bien Vivir* a premissa de suas elaborações educacionais, apresentou maiores avanços. A comparação entre Peru e Colômbia também mostra que é necessário aplicar de forma eficaz certos preceitos. Apesar de a legislação peruana ser mais atenta aos problemas dos povos indígenas nas IES, a Colômbia realizou avanços mais efetivos em relação à inserção desses estudantes.

O levantamento e análise de dados sobre o tema também permitiu alcançar conclusões acadêmicas importantes. A primeira delas é a de que é necessário expandir o debate sobre a inserção de estudantes indígenas nas universidades. Há uma escassez de pesquisas relacionadas ao assunto, que também está ausente ou é tratado de forma superficial pelas legislações de ensino superior dos países. A situação de estudantes indígenas dentro das IES também enfrenta o mesmo problema. Atualmente, existem poucas pesquisas qualitativas que tratem do modo como com tais estudantes se relacionam com o ambiente hostil à sua cultura e aos seus saberes que encontram nas universidades. Em meio ao fortalecimento das pautas indígenas no contexto global, o engajamento em investigações nessa área é de extrema importância.

5. Bibliografia

COELHO, Elizabeth. Ações afirmativas e povos indígenas: o princípio da diversidade em questão. *Políticas Públicas*. Maranhão, v.10, n.2, 2006, pp. 1-12.

CRUZ, Marta. Interculturalidad, plurinacionalidad y sumak kawsay en Ecuador: La construcción de un nuevo modelo de Estado a través de la educación intercultural bilingüe: discurso y realidad. *Perfiles Educativos*. v. XXXIX, n. 157, IISUE-UNAM. 2017. pp. 70-86.

_____. Unidades educativas del Milenio, educación intercultural bilingüe y (des) igualdad en el acceso a la educación en Ecuador. Un análisis desde la investigación etnográfica. *Runa*, v. 38, n.1. 2017. pp. 41-55.

CENTRO INTERUNIVERSITARIO DE DESARROLLO [CINDA]. Educación Superior en Iberoamérica: Informe 2016. Santiago. Chile. 2016

_____. Informa Nacional: Bolivia. Santiago, Chile. 2016

_____. Informa Nacional: Ecuador. Santiago, Chile. 2016

_____. Informa Nacional: Ecuador. Santiago, Chile. 2016

_____. Informa Nacional: Perú. Santiago, Chile. 2016

FERNÁNDEZ, Raúl. Constitucionalismo Plurinacional e Intercultural de Transição: Bolívia e Equador. *Meritum – Belo Horizonte*, v. 9, n. 1, 2014, pp. 265-294.

Gudynas, E., & Acosta, A. (2011). La renovación de la crítica al desarrollo y el buen vivir como alternativa. *Utopía y Praxis Latinoamericana*, v. 16, n. 53, pp. 71-83.

LIMA, Telma; MIOTO, Regina. Procedimentos metodológicos na construção do conhecimento científico: a pesquisa bibliográfica. *Revista Katálysis*, 2007, v. 10, n 1, p. 37-45.

PINTO, Simone Rodriguez; ÁVILLA, Carlos Federico Domínguez. Sociedades plurales, multiculturalismo y derechos indígenas en América Latina. *Política y Cultura*, n. 35, 2011. pp. 49-66.

SALLINAS, Roberto; VILLEGAS, Miriam; MENDIZÁBEL, Christian. *Bolívia entre la realidad económica y la utopia académica*. Revista Cubana de Educación Superior. V. 34, n. 1, 2015, pp. 81-106.

DE SOUSA SANTOS, Boaventura. Epistemologias do Sul. *Revista Crítica de Ciências Sociais*, v. 80, 2009, pp. 5-10.

TAVARES, Manuel. *A universidade e pluridiversidade epistemológica: a construção do conhecimento em função de outros paradigmas epistemológicos não ocidentocêntricos*. *Revista Lusófona de Educação*, v. 24, 2013, pp. 53-79.

VENTURINI, A. C., & Villela, R. R. A inclusão de mulheres no parlamento como medida de justiça social: análise comparativa dos sistemas de cotas do Brasil e da Bolívia. *Revista eletrônica de ciência política*, v. 7, n. 1, 2016, pp. 69-83.

6. Fontes documentais

BOLÍVIA. Lei nº 070, Lei Avelino Siñane e Elizardo Perez. La Paz. 2010. 68 p.

COLÔMBIA. Ley 30 de Diciembre 28 de 1992. Bogotá. 1992. 26 p.

EQUADOR. Lei Orgânica de Educação Superior. Quito, 2010. 63 p.

PERU. Ley Universitaria. 30220. Lima. 2014. 68 p.