**COLABORACIÓN ESPECIAL I.12****Retos a la educación superior en el centro y sur de América desde el diálogo entre ciencia y conocimiento ancestral****Manuel Ramiro Muñoz****INTRODUCCIÓN**

El presente texto tiene como fin dar cuenta de las dinámicas de transformación de la educación superior surgidas de la interacción con los pueblos indígenas del centro y sur de América. Procederemos de la siguiente forma: en primera instancia describiremos la problemática de los pueblos indígenas; posteriormente, presentaremos algunos rasgos de la irrupción de los pueblos indígenas en el escenario de la educación superior;

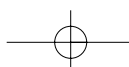
luego, propondremos una clasificación de las principales experiencias de educación superior de los pueblos indígenas; a continuación nos referiremos a los retos para la educación superior desde el diálogo entre ciencia y saberes ancestrales, y, finalmente, plantearemos algunas conclusiones.

**INVISIBILIDAD Y NEGACIÓN DE LOS PUEBLOS INDÍGENAS**

Los pueblos indígenas del centro y sur de

América han soportado la exclusión en todos los niveles y dimensiones. Podemos hablar de negaciones e invisibilidades jurídicas, socioeconómicas, culturales e incluso epistemológicas, entre otras.

Jurídicamente, en la mayoría de los países de la región, las identidades nacionales se configuraron a partir de la negación de la diversidad y de sus raíces étnicas y culturales. En el marco del Estado-nación monocultural se instaló un concepto de ciudadanía que reconocía



sólo a quien fuera varón, blanco, con propiedad y heterosexual (Castro, 2002). Esta concepción excluyente marcó el derrotero de las políticas estatales, creando una cultura política discriminadora y excluyente, que hoy se convierte en uno de los principales escollos a vencer para generar procesos de reconocimiento e inclusión de la identidad, la cultura y los saberes de los pueblos indígenas.

Socioeconómicamente, la invisibilidad y negación de los pueblos indígenas se evidencia en los bajos índices en los indicadores sobre el desarrollo humano, situación que pone en riesgo la supervivencia personal y colectiva. Los estudios del Banco Mundial y del Banco Interamericano de Desarrollo (BID) muestran que el nivel de ingresos de los pueblos indígenas, al igual que los índices de desarrollo humano, han quedado a la zaga del resto de la población (Hall y Patrinos, informe BM 2004). Esto sucede en un contexto de desigualdad donde el 10% más rico de los individuos recibe entre el 40 y el 47% de los ingresos totales en la mayor parte de los países de la región, mientras que el 20% más pobre sólo recibe entre el 2 y el 4% (De Ferranti, Perry, Ferreira, Walton 2003). Diversos estudios muestran que los logros en materia de reducción de la pobreza y aumento de los ingresos durante la década 1994-2004 de los pueblos indígenas fueron escasos. Además, ponen en evidencia los grandes vacíos de políticas de protección social diferenciada y específicamente diseñadas para los pueblos indígenas (Hall y Patrinos, informe BM 2004). Hoy ser indígena en esta parte del continente es ser pobre entre los pobres.

Cultural y educativamente, la invisibilidad y la negación tienen unos efectos negativos muy fuertes en el desarrollo social y cultural de estos pueblos. Pese a que en las últimas décadas, los estados, los organismos de cooperación y las redes han hecho esfuerzos valiosos mediante acciones afirmativas para garantizar mayores niveles de inclusión, los impactos no son los esperados. El punto de gravedad de este tipo de invisibilidad y negación está en el enfoque monocultural y en la actitud poco dialogante y vertical en la relación con los pueblos indígenas: se los trata como a menores de edad y los esfuerzos que se realizan no son pertinentes cultural, social y económicamente.

Las múltiples acciones afirmativas apuntan a una inclusión cuantitativa y no cualitativa; no se considera la pregunta sobre el tipo de educación al que se está accediendo: ¿qué tipo de educación, para qué tipo de desarrollo? (Gorostiaga, 2002).

Epistemológicamente, bien podríamos hablar de una barrera epistemológica, es decir, un tipo de «analfabetismo cultural» de amplios sectores académicos, quienes desde posturas monoculturales se relacionan con los pueblos indígenas, otorgándoles una condición de minoría de edad. Este tipo de invisibilidad y negación es el que más influye a la hora de responder a las demandas de los pueblos indígenas por una educación superior de calidad y pertinente; y, sobre todo, impide el diálogo desde la ciencia con los saberes ancestrales. La afirmación de Alcibiades Escué, líder indígena colombiano, es directa:

En la primera globalización, se discutía si negros e indios teníamos alma, para reconocernos como seres humanos y como sujetos de derechos; en esas discusiones perdimos y como consecuencia se tuvo argumentos «rationales» para colonizarnos y esclavizarnos. Hoy, en la segunda globalización, la discusión es más sutil, aunque igual de dañina: se discute si tenemos cultura o folclore, idiomas o dialectos, pensamiento o mito; y hasta se llega a afirmar que nuestro analfabetismo respecto al castellano y al pensamiento occidental es una muestra más de nuestra incapacidad de pensar. Igual que ayer, hoy estamos perdiendo, se nos trata como menores de edad y, en consecuencia, se tiene los argumentos para imponernos sus modelos, para colonizarnos y para exterminarnos como cultura y como pueblos."

Esta barrera epistemológica se rompe cuando hay voces en las dos orillas que deciden dejar atrás la seguridad de sus certezas para abrirse al maravilloso e incierto terreno del diálogo y del encuentro.

### IRRUPCIÓN DE LOS PUEBLOS INDÍGENAS EN LA EDUCACIÓN SUPERIOR

En la década de los noventa, los pueblos indígenas irrumpen en el escenario regional como actores de su propio desarrollo en casi todos los países del centro y el sur de América. Pero también están en todos los cruces de caminos de la geopolítica internacional por el alto grado de correspondencia entre sus territorios y las zonas con las tasas más elevadas de biodiversi-

dad (germoplasma, semillas, especies), por sus valiosos recursos naturales (agua, bosques naturales, oxígeno) y por la riqueza de recursos mineros y de hidrocarburos de alta importancia estratégica (oro, platino, petróleo, gas, carbón).

En este marco, los pueblos indígenas abogan por espacios de educación superior intercultural. Ello implica, no sólo realizar acciones afirmativas frente a la discriminación, sino trascender las actuales políticas universitarias, centradas en el acceso (becas, cupos, programas, institutos, entre otros) para avanzar hacia la transformación de las instituciones de educación superior (IES) y los sistemas de educación superior y hacer viable un proyecto de universidad que recupere su sentido de universidades como espacio de diálogo y encuentro de saberes, perspectivas, intereses, culturas y pueblos.

Este empeño de los pueblos indígenas no es ajeno a otras dinámicas que propenden hacia cambios en el modelo de producción de conocimientos, articulados con los diversos espacios de la vida social, cultural y económica. Las disciplinas han dejado de ser la única manera de organizar los saberes y su diversidad, los tiempos y lugares para la construcción de habilidades, capacidades y competencias se multiplican y se articulan en sistemas pedagógicos cada vez más transdisciplinarios e interdisciplinarios, como única alternativa para pensar y aportar soluciones a los grandes problemas del entorno (Didriksson, 2002). Todo esto sucede en un contexto donde el conocimiento articulado con el desarrollo es uno de los elementos que más valor añadido produce en la economía y es un factor clave en el desarrollo de los pueblos.

Atrás quedan los procesos universitarios donde la especialización del saber se enfrenta inútilmente a problemas cada vez más profundos y con consecuencias de mayor magnitud y más complejas. Los problemas que antes se presentaban con claros contornos disciplinarios se han transformando en urgentes tareas transdisciplinarias e interdisciplinarias que rompen las concepciones de verdad, certeza y validez cerradas, hegemónicas y racionalistas.

Igualmente, no es posible seguir sosteniendo estructuras académicas y curriculares formales, rígidas, fragmentadas y alejadas de contextos sociales, económi-

cos, políticos y culturales concretos. A la creación y apropiación de conceptos es necesario unirles la acción y la experiencia en escenarios reales; la «torre de marfil» debe ceder espacio a escenarios de aprendizaje significativos. Los métodos que abogan ingenuamente por la neutralidad y la asepsia del saber se enfrentan a procesos de creación y transmisión de saberes responsables ética y políticamente, ciencia con conciencia (Max Neef 2002).

El diálogo entre los conceptos, la experiencia y el sentido se puede sintetizar en un aforismo de los indígenas nasa del suroeste colombiano, a quienes la UNESCO reconoció como maestros de sabiduría: «La palabra sin la acción está vacía, la acción sin palabra es ciega, la palabra y la acción fuera del espíritu de la comunidad es muerte.— (UNESCO – Caracas, 1988).

### ESPACIOS DE DIÁLOGO ENTRE LA CIENCIA Y LOS SABERES ANCESTRALES

A partir del reconocimiento en las constituciones políticas de los países de la re-

gión, de la autonomía jurídica, política, territorial, cultural, educativa y de pensamiento de los pueblos indígenas, aparecen dos grandes vertientes de experiencias, a saber: aquellas experiencias que se promueven desde los pueblos indígenas, *ad intra*, y las experiencias que se promueven desde fuera de los pueblos indígenas, *ad extra* (véase diagrama 1).

En la primera vertiente de experiencias, *ad intra*, encontramos dos tipos de educación superior:

Por un lado, se consolida una educación superior propia, que afincada en el principio de autonomía cultural y de pensamiento se hace a partir de la historia, la cultura y el pensamiento de cada pueblo indígena y está orientada a fortalecer la identidad, la autonomía y los planes de vida propios. Se caracteriza por sus altos niveles de pertinencia y sus altos niveles de efectividad; su calidad es diferencial y se realiza en condiciones precarias (infraestructura, financiación, entre otros). La principal modalidad es la escuela propia y las universidades autónomas. Se

destacan en este tipo las escuelas de derecho propio en Ecuador, Colombia y Bolivia, la Escuela de Medicina Kallaguaya de Bolivia y el proyecto Kawsy Unik de los pueblos indígenas de los países andinos.

Por otro lado, están las experiencias de educación superior bilingüe e intercultural promovidas por los pueblos indígenas. Este tipo de educación se realiza desde el diálogo y la relación con otras culturas, idiomas y formas de pensar; pretende fortalecer los procesos propios, crear las condiciones para interactuar con el medio externo en condiciones de igualdad e impactar positivamente en la cultura nacional. Este tipo de educación se caracteriza por sus altos niveles de pertinencia y efectividad, su calidad es diferencial y las condiciones en las que se realiza también son diferenciales. En cuanto a las modalidades más recurrentes, son las siguientes: programas de formación técnica, vocacional y profesional, especialmente la formación de maestros en centros de educación superior e instituciones de educación superior. Se reconocen involu-

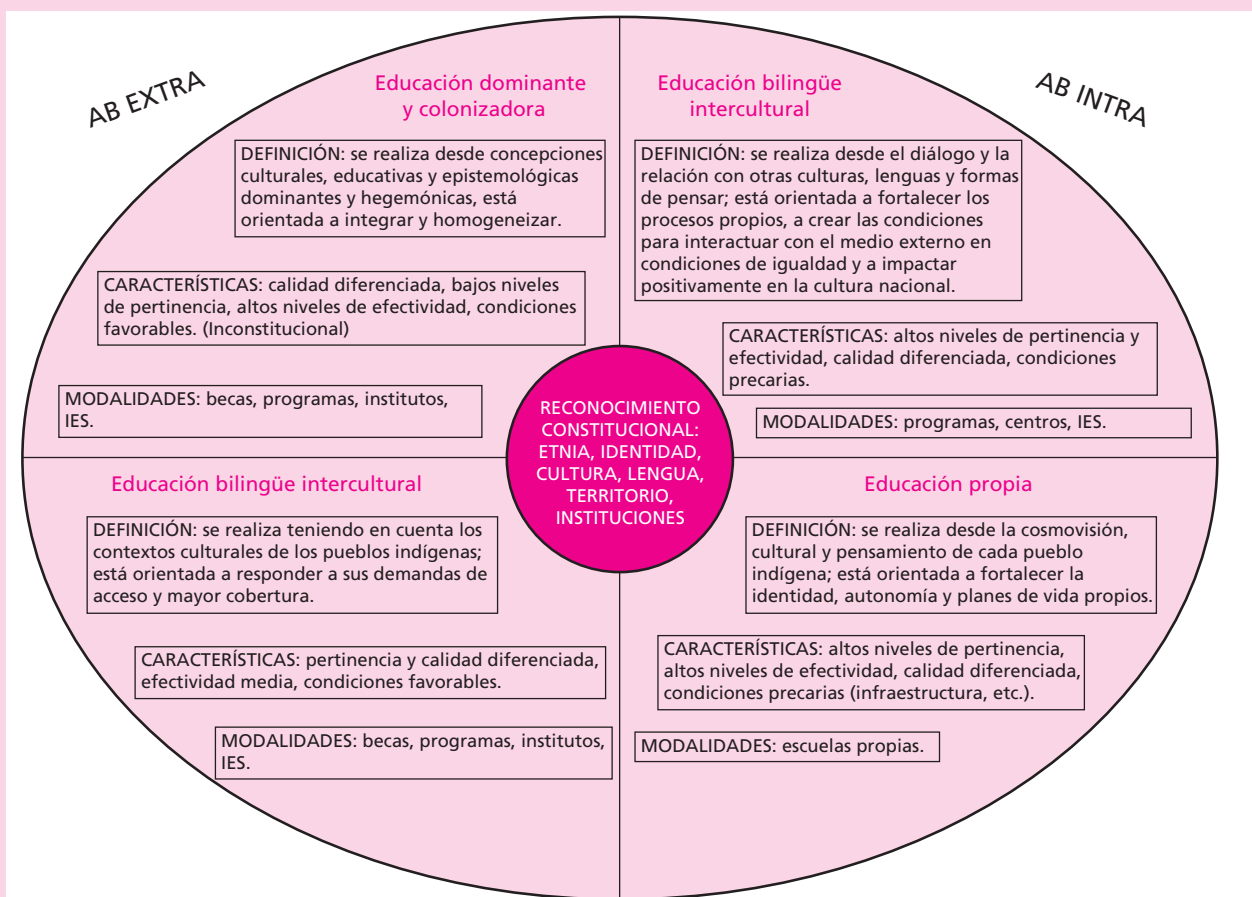


FIGURA 1. Clasificación de las experiencias de educación superior desde y para los pueblos indígenas

cradas en este tipo de experiencias: la Universidad de las Regiones Autónomas de la Costa Caribe Nicaragüense, URAC-CAN, y la Universidad Autónoma Intercultural del Consejo Regional Indígena del Cauca, Colombia (UAIN).

En la segunda vertiente de experiencias, *ad extra*, también encontramos dos tipos de educación superior:

Por un lado, proliferan un gran número de prácticas de educación superior bilingüe e intercultural promovidas desde los sistemas de educación superior. Este tipo de experiencia se realiza teniendo en cuenta los contextos culturales de los pueblos indígenas y están orientadas a responder a sus demandas de acceso, mayor cobertura y pertinencia. Se caracterizan por tener pertinencia y calidad diferencial, su efectividad es media y las condiciones en las que se realizan suelen ser más favorables, porque se pone a disposición de este tipo de educación todo el respaldo y peso institucional del sistema de educación superior y de las IES. Las principales modalidades son cupos, becas, programas e institutos, e incluso se han creado IES con esta perspectiva.

Entre las experiencias de este tipo se encuentran: el programa de becas para el pueblo mapuche del gobierno chileno, los programas de pregrado y posgrado para la formación de maestros en etnoeducación de las universidades públicas de Bolivia (San Andrés y San Simón) y de Guatemala (San Marcos), las maestrías de la Facultad Latinoamericana de Ciencias Sociales (FLACSO- Ecuador), la iniciativa del gobierno mexicano de crear diez universidades autónomas, indígenas e interculturales (seis de las cuales ya están en marcha), la maestría en desarrollo de la Universidad Autónoma Metropolitana, Unidad Xochimilco y, en Guatemala, los diplomados y el programa de becas EDU-MAYA de la Universidad Rafael Landívar. En esta misma línea trabajan la Universidad de Antioquia y la Universidad Nacional, en Colombia. En Ecuador, la Universidad Politécnica Salesiana cuenta con un programa de formación de maestros indígenas.

Por otro lado, tenemos un tipo de educación superior dominante y colonizadora, que en sentido estricto es el «no lugar» de diálogo entre las ciencias y los saberes ancestrales. Se realiza desde con-

cepciones culturales, educativas y epistemológicas dominantes y hegemónicas; sus efectos son la aculturación, la integración de los pueblos indígenas a la cultura dominante y la homogeneización cultural. En los países cuyas constituciones nacionales afirman el concepto de Estado multiétnico pluricultural y multilingüe, este tipo de educación superior es inconstitucional. Las modalidades más recurrentes son los cupos, las becas y los programas de extensión, aunque desde esta perspectiva se han formulado propuestas bajo el rótulo de «universidades indígenas», que tienen como objetivo ampliar su cobertura, cualificar la mano de obra indígena para las industrias asentadas en sus territorios y ser más efectivos en el proceso de integración y colonización.

### RETOS PARA LA EDUCACIÓN SUPERIOR DE LA REGIÓN DESDE LOS SABERES ANCESTRALES

Primero, existe el reto de cambiar una extraña forma de reconocer pueblos, culturas y saberes desde un enfoque monocultural, que está en contradicción con la pluralidad y la diversidad de este continente americano, que encierra una colosal variedad de lenguajes, modos de ser, de actuar, de sentir y de pensar. América del Sur y Centroamérica forman parte de un continente en el que confluyen tres grandes culturas: la negra, la indígena y la latina. Conviven aquí varios pueblos, culturas y naciones. El discurso de la identidad monocultural es una llamada a ser uniformes, sin perfiles ni capacidad de expresarse con pasión e incluso impide los verdaderos encuentros.

Segundo, el reto es superar el mimetismo en muchos órdenes respecto a Europa y Estados Unidos. Durante varias décadas los pueblos del centro y sur de América han vivido un mimetismo casi generalizado. Un neocolonialismo que, superpuesto al viejo colonialismo de corte eurocéntrico, generó una debilidad en la capacidad para pensar con autonomía intelectual. El mimetismo se ha vivido en medio del desgaste de los modelos de referencia de la mimesis: la modernidad y el estilo de vida norteamericano.

Tercero, el del diálogo entre la ciencia y el conocimiento ancestral. Los grandes

problemas de nuestros pueblos, como la injusticia, la pobreza, la violencia, el deterioro de la naturaleza, son de tal magnitud, que es imposible abordarlos desde una especialización de la ciencia en manos de un ser humano fragmentado. Pero, tampoco hay respuestas idóneas desde los conocimientos ancestrales desarrollados y puestos en práctica en contextos endogámicos y etnocéntricos. La magnitud de los problemas cada vez más globales y con consecuencias más complejas y más universales, se han transformando en urgentes tareas transdisciplinarias e interdisciplinarias y en verdaderos retos interculturales. Cualquier conocimiento específico y encerrado en sí mismo, resulta obsoleto ante la dimensión y magnitud de los problemas.

Desde las nuevas ciencias y desde los saberes ancestrales se emprenden búsquedas que nos invitan a realizar un éxodo, un cambio, que va de la objetividad al observador como parte del conocimiento; del conocimiento que subyuga, al conocimiento que libera; de las verdades absolutas, a las descripciones aproximadas; de las jerarquías, a las redes de relaciones; del poder como sumisión, al poder como construcción colectiva; del ser o no ser, al ser siendo, al estar y formar parte; del nihilismo, al reencantamiento del mundo; de la guerra de los géneros, al ser reconciliado; de la rigidez, a la flexibilidad como fortaleza; de las estructuras, a los procesos dinámicos; del tiempo lineal, a los tiempos plurales; de la selección natural, a la gran cooperación entre las especies; de la fragmentación y la suma de las partes, al orden plural y diverso emergente (Agenda Mujer, 1998).

Cuarto, el reto es construir universidades, entendida ésta como espacio donde sea posible el encuentro y el diálogo de las ciencias, los conocimientos, los saberes, las culturas, los pueblos y las naciones. Donde converjan perspectivas, enfoques, intereses desde una concepción de universalidad entendida por su significación, como una dialéctica incesante, irreductible y fecunda entre las distintas y heterogéneas identidades, y no por extensión donde se es universal si se cuenta con el prisma completo de las disciplinas y profesiones. Donde la autonomía sea la afirmación de la naturaleza creativa del sa-

ber, su capacidad reflexiva de indagación y su poder de innovación, creando ambientes de libertad pensante que engendren, con responsabilidad, nuevos horizontes éticos y políticos frente a nuevos y viejos poderes que quieren imponer su verdad. Donde la corporatividad sea entendida como corresponsabilidad de los diferentes estamentos, que desde diversas posiciones y diferentes competencias participan en una misma tarea conjunta. Donde la científicidad no esté determinada exclusivamente por el cómo (método), sino que se incluya el para qué (fines).

### CONCLUSIÓN: AMÉRICA CENTRAL Y DEL SUR NO SON SÓLO LATINAS

Los pueblos indígenas cumplen un papel muy importante en la región por su protagonismo político, su importancia cultural y los nuevos paradigmas que proponen en la relación de los seres humanos entre sí, con la naturaleza y con el entorno en general. Su irrupción en la vida política, social, cultural y económica de la región ha permitido reconocer que en el centro y el sur del continente no sólo existe América Latina, sino que también existe Indo-América, Afro-América y el Caribe.

Para las instituciones y los sistemas nacionales de educación superior, el contexto que emerge de las demandas de los pueblos indígenas les plantea el reto y la oportunidad de articular orgánicamente y en la praxis universitaria la calidad, la pertinencia, la cobertura y la efectividad. Para los pueblos indígenas que se han lanzado a la aventura de crear instituciones de educación superior, es una oportunidad de ir más allá de sus propias fronteras étnicas, educativas, culturales y epistemológicas para emprender, desde sus saberes y métodos, rupturas e innovaciones de gran envergadura y alcance. Quizá, en el diálogo de estas dos dinámicas encontremos una maravillosa oportunidad de construir y tejer respuestas, desde el encuentro y el diálogo de la ciencia con la sabiduría ancestral de los pueblos indígenas, a la dramática pregunta de TS Elliot: ¿Dónde está la ciencia que hemos perdido con la información? Y ¿dónde está la sabiduría que hemos perdido con la ciencia? (Borrero, 2002).

### BIBLIOGRAFÍA

- Agenda Mujer (1998). Grupo Vida-Mujer-Cali, Colombia.
- Asociación colombiana de universidades – ASCUN. (2004) Memorias Foro internacional sobre autonomía universitaria. Bogotá, Colombia.
- Banco Mundial. (2003) Construir sociedades del conocimiento: nuevos retos para la educación terciaria. Washington, D.C.
- Borrero, Alfonso. (2002) Simposio permanente sobre la universidad. Bogotá, Colombia. FES-ASCUN-ICFES.
- Burton, R. Clark. (1998) Creating Entrepreneurial Universities. Pergamon Press.
- Castro Gomez, Santiago (2002) Ciencias sociales, violencia epistémica y el problema de la "invención del otro", en Colonialidad del saber: Eurocentrismo y Ciencias Sociales. Perspectivas Latinoamericanas. IESALC / UNESCO, Ediciones Facies/UCV. Caracas, Venezuela. Pág. 149.
- Didriksson, Axel (2002) Universidad y pertinencia: El debate en la transición. Conferencia pronunciada en la Universidad de San Buenaventura, Cali-Colombia. Pág. 10.
- Dussel, Enrique. (1999) Taller sobre historia Indo-Americana. Toribio, Colombia. Proyecto Nasa.
- Ferranti, D., Perry, G., Ferreira, F., Walton, M. (2003). Desigualdad en América Latina y el Caribe ¿ruptura con la historia?, Ciudad de México: Banco Mundial. URL <[http://wbln0018.worldbank.org/lac/lacinfoclient.nsf/1daa46103229123885256831005ce0eb/718c516e8747517985256dc70076eeb5/\\$FILE/Inequality%20in%20LAC\\_presentation%20\\_spa.pdf](http://wbln0018.worldbank.org/lac/lacinfoclient.nsf/1daa46103229123885256831005ce0eb/718c516e8747517985256dc70076eeb5/$FILE/Inequality%20in%20LAC_presentation%20_spa.pdf)>
- Gorostiaga, Xabier S.J. (2000) En busca del eslabón perdido entre educación y desarrollo: Desafíos y retos para la Universidad en América Latina y el Caribe. En: La Educación en el horizonte del siglo XXI (Coordinado por Carlos Tünnermann B. and Francisco López Segrera), Colección Respuestas no. 12, Caracas, Venezuela: IESALC/UNESCO
- Hall, Gillete y Patrinos, Harry (2005) Pueblos indígenas, pobreza y desarrollo humano en América Latina: 1994-2004, Washington, World Bank.
- Hallak, J. (1999) Globalización, derechos humanos y educación. París: Contribuciones del IIPE n°. 33.
- López Segrera, F., Grosso, J.L. y Muñoz, M.R. (2002) Educación permanente, calidad, evaluación y pertinencia. Cali, Colombia. UNESCO – Universidad de San Buenaventura. Colección Sapientia n.º 8.
- López Segrera, F., Grosso, J.L. y Muñoz, M.R. (2004) América Latina y el Caribe en el siglo XX. Perspectiva y prospectiva de la globalización. México. Universidad Autónoma de Zacatecas.
- López Segrera, F., Maldonado, Alma. , y Muñoz, M.R. (2002) Educación superior latinoamericana y organismos internacionales. Un análisis crítico. Cali, Colombia. Universidad San Buenaventura.
- Max Neef, Manfred. (2002) Desarrollo sin sentido. Cali, Colombia, Diseñadores del futuro.
- Mollis, Marcela. (2003) Las universidades en América Latina: ¿reformadas o alteradas? La cosmética del poder financiero. Buenos Aires, Argentina. CLACSO.
- Salmi Jamil. (2001) La educación superior en un punto decisivo. Bogotá, Colombia. Universidad de los Andes.
- Thulstrup, Eric W., Muñoz, Manuel Ramiro. (2006). Building Research Capacity in Bolivian Universities. SIDA.
- UNESCO (2006) Informe sobre la educación superior en América Latina y el Caribe 2000-2005. La metamorfosis de la educación superior. Caracas, Venezuela.
- UNESCO (1999) III Encuentro de estudios prospectivos. Los escenarios de América Latina y del Caribe en el horizonte de 2020. Río de Janeiro, Brasil. IESALC/UNESCO.
- UNESCO – Banco Mundial. (2000) La educación superior en los países en desarrollo. Peligro y promesa. Santiago de Chile, Chile. Corporación de Promoción Universitaria.
- UNESCO – Caracas. (1997) La educación superior en el siglo XXI. Visión de América Latina y el Caribe. Caracas, Venezuela. Colección Respuestas. Ediciones CRESALC/UNESCO.
- UNESCO – Caracas. (1998) Informe 1996-1997. Caracas, Venezuela. Ediciones CRESALC/UNESCO.

## NOTAS

<sup>1</sup> Hoy se cuenta con estudios y análisis sobre la educación superior y los pueblos indígenas, realizados por el Instituto Internacional de la UNESCO para la Educación Superior en América Latina y el Caribe (IESALC/UNESCO), el Banco Interamericano de Desarrollo (BID) y el Fondo Indígena.

<sup>2</sup> Las cifras y los estudios sobre pobreza en los pueblos indígenas tienen dos vacíos, entre otros: primero, la limitación para acceder a datos, dado que la mayoría de los sistemas de información de estos países no consideran la variable indígena; y, segundo, los indicadores convencionales no reflejan las percepciones indígenas sobre la pobreza.

<sup>3</sup> Según los pueblos indígenas, la primera globalización que han sufrido es la que se inició en 1492.

<sup>4</sup> Escué, Alcibíades. (2005). Entrevista para el estudio comparado IESALC/UNESCO sobre educación superior y pueblos indígenas. Popayán, Colombia.

<sup>5</sup> Un aspecto relevante es la participación en la modificación de las constituciones en varios países, introduciendo en ellas el pluralismo jurídico, étnico, cultural y lingüístico y el reconocimiento de sus territorios, su identidad, cultura, autonomía y saberes ancestrales. En este proceso de reconocimiento constitucional, las políticas supranacionales han cumplido un papel clave, como el convenio n.º 169 de la Organización Internacional del Trabajo (OIT) sobre pueblos indígenas y tribales en países independientes, ratificado por 13 países de la región; así como la redacción de instrumentos nuevos e importantes, tales como la Declaración de las Naciones Unidas sobre los Derechos de los Pueblos Indígenas y el proyecto de la Declaración Americana sobre los Derechos de los Pueblos Indígenas de la Organización de Estados Americanos (OEA).

<sup>6</sup> Está abierta la discusión sobre los factores e indicadores de la calidad vistos a la luz de la pertinencia.